

ANEXOS

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Portefólio de Prática Profissional Supervisionada II.....	54
Anexo B. Portefólio da Criança.....	234
Anexo C. Roteiro Ético.....	295
Anexo D. Grelha de Análise.....	298
Anexo E. Carta de Apresentação às Famílias.....	303
Anexo F. Consentimento Informado para a utilização do Portefólio da Criança.....	304

Anexo A. Portefólio de Prática Profissional Supervisionada II



**INSTITUTO
POLITÉCNICO
DE LISBOA**



**ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA**

A AÇÃO DO EDUCADOR DE INFÂNCIA NA METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

Ana Filipa Pereira Matias Fonseca

Portefólio de Prática Profissional Supervisionada II

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Supervisora Institucional Manuela Rosa

2018

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO.....	2
2.1. Meio Envolvente.....	2
2.2. Organização Socioeducativa.....	4
2.3. Ambiente Educativo.....	5
2.4. Equipa Educativa.....	11
2.5. Grupo de Crianças.....	12
2.6. Famílias.....	16
3. INTENÇÕES PARA A AÇÃO.....	21
3.1. Princípios Orientadores.....	21
3.2. Intenções.....	23
3.3. Abordagens Curriculares.....	24
4. INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO.....	26
4.1. Identificação da Problemática Emergente.....	26
4.2. Opções Metodológicas.....	27
5. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	31
5.1. Agenda Semanal.....	31
5.2. Planeamentos Semanais.....	32
5.2.1. Planeamento Semanal N°1 – 25/09 a 29/09.....	32
5.2.2. Planeamento Semanal N°2 – 02/10 a 06/10.....	33
5.2.3. Planeamento Semanal N°3 – 09/10 a 13/10.....	34
5.2.4. Planeamento Semanal N°4 – 16/10 a 20/10.....	35
5.2.5. Planeamento Semanal N°5 – 23/10 a 27/10.....	36
5.2.6. Planeamento Semanal N°6 – 30/10 a 03/11.....	37
5.2.7. Planeamento Semanal N°7 – 06/11 a 10/11.....	38
5.2.8. Planeamento Semanal N°8 – 13/11 a 17/11.....	39
5.2.9. Planeamento Semanal N°9 – 20/11 a 24/11.....	40
5.2.10. Planeamento Semanal N°10 – 27/11 a 01/12.....	41
5.2.11. Planeamento Semanal N°11 – 04/12 a 08/12.....	42

5.2.12. Planeamento Semanal Nº12 – 11/12 a 15/12	43
5.2.13. Planeamento Semanal Nº13 – 18/12 a 22/12	44
5.2.14. Planeamento Semanal Nº14 – 25/12 a 29/12	45
5.2.15. Planeamento Semanal Nº15 – 01/01 a 05/01	46
5.2.16. Planeamento Semanal Nº16 – 08/01 a 12/01	47
5.2.17. Planeamento Semanal Nº17 – 15/01 a 19/01	48
5.2.18. Planeamento Semanal Nº18 – 22/01 a 26/01	49
5.2.19. Planeamento Semanal Nº19 – 29/01 a 02/02	50
5.2.20. Planeamento Diário	51
5.3. Reflexões Diárias	74
5.3.1. Reflexões da Semana Nº1 – 25/09 a 29/09	74
5.3.2. Reflexões da Semana Nº2 – 02/10 a 06/10	80
5.3.3. Reflexões da Semana Nº3 – 09/10 a 13/10	82
5.3.4. Reflexões da Semana Nº4 – 16/10 a 20/10	88
5.3.5. Reflexões da Semana Nº5 – 23/10 a 27/10	94
5.3.6. Reflexões da Semana Nº6 – 30/10 a 03/11	103
5.3.7. Reflexões da Semana Nº7 – 06/11 a 10/11	107
5.3.8. Reflexões da Semana Nº9 – 20/11 a 24/11	112
5.3.9. Reflexões da Semana Nº10 – 27/11 a 01/12	117
5.3.10. Reflexões da Semana Nº11 – 04/12 a 08/12	122
5.3.11. Reflexões da Semana Nº12 – 11/12 a 15/12	127
5.3.12. Reflexões da Semana Nº13 – 18/12 a 22/12	133
5.3.13. Reflexões da Semana Nº15 – 01/01 a 05/01	139
5.3.14. Reflexões da Semana Nº18 – 22/01 a 26/01	139
5.3.15. Reflexões da Semana Nº19 – 29/01 a 02/02	155
5.4. REFLEXÕES SEMANAIS	157
5.4.1. Reflexão Semanal Nº1 – 25/09 a 29/09.....	157
5.4.2. Reflexão Semanal Nº2 – 02/10 a 06/10.....	159
5.4.3. Reflexão Semanal Nº3 – 09/10 a 13/10.....	160
5.4.4. Reflexão Semanal Nº4 – 16/10 a 20/10.....	161
5.4.5. Reflexão Semanal Nº5 – 23/10 a 27/10.....	162

5.4.6. Reflexão Semanal Nº6 – 30/10 a 03/11.....	163
5.4.7. Reflexão Semanal Nº7 – 06/10 a 10/11.....	165
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
REFERÊNCIAS	167

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Percentagens de Residentes da Freguesia de Marvila por Género. Dados recolhidos do II Diagnóstico Social de Lisboa – 2015/2016 (s.d.).....	2
<i>Figura 2.</i> Percentagens de Residentes da Freguesia de Marvila por Grupos Etários. Dados recolhidos do II Diagnóstico Social de Lisboa – 2015/2016 (s.d.).....	3
<i>Figura 3.</i> Percentagens de Residentes entre os 3 e os 5 anos da Freguesia de Marvila que frequentam ou não o Ensino Pré-escolar. Dados recolhidos do II Diagnóstico Social de Lisboa – 2015/2016 (s.d.).....	3
<i>Figura 4.</i> Planta da Sala de Atividades. Adaptado do PCS (2017-2018).....	6
<i>Figura 5.</i> Organização Familiar do Grupo de Crianças. Adaptado do PCS (2017-2018, p. 7).....	17
<i>Figura 6.</i> Frequência Absoluta de Crianças por Número de Irmãos. Adaptado do PCS (2017-2018, p. 7).	18
<i>Figura 7.</i> Zona de Residência das Famílias. Adaptado do PCS (2017-2018, p. 7).....	18
<i>Figura 8.</i> Frequência Absoluta de Progenitores por Habilitações Literárias. Adaptado do PCS (2017-2018, p. 8).	19
<i>Figura 9.</i> Frequência Absoluta de Progenitores por Setores Profissionais. Adaptado do PCS (2017-2018, p. 8).	20
<i>Figura 10.</i> Ficheiros Construídos no Âmbito do Projeto <i>Queremos um Animal na Sala</i> . Fonte própria.	89
<i>Figura 11.</i> Mapa de Planeamento do Projeto <i>Queremos um Animal na Sala</i> . Fonte própria.	91
<i>Figura 12.</i> Agrupamento dos Blocos Lógicos de acordo com a Cor. Fonte própria.	97
<i>Figura 13.</i> Agrupamento dos Blocos Lógicos de acordo com a Forma. Fonte própria.	98
<i>Figura 14.</i> Agrupamento dos Blocos Lógicos de acordo com a Cor e Forma. Fonte própria.....	98
<i>Figura 15.</i> Lista dos Requisitos para a Construção do Caracolário. Fonte própria.	119
<i>Figura 16.</i> Registo do Processo do Projeto do <i>Jogo dos Blocos Lógicos</i> , folha 1. Fonte própria.....	128

<i>Figura 17.</i> Registo do Processo do Projeto do <i>Jogo dos Blocos Lógicos</i> , folha 2. Fonte própria.....	128
<i>Figura 18.</i> Registo do Processo do Projeto do <i>Jogo dos Blocos Lógicos</i> , folha 3. Fonte própria.....	129
<i>Figura 19.</i> Mapa de Planeamento do Projeto <i>Cubismo</i> até à data. Fonte própria.	132
<i>Figura 20.</i> Exemplo 1 de uma Obra de Arte Cubista produzida por uma Criança. Fonte própria.....	137
<i>Figura 21.</i> Exemplo 2 de uma Obra de Arte Cubista produzida por uma Criança. Fonte própria.....	137
<i>Figura 22.</i> Exemplo de um Postal feito a partir de uma Obra Cubista produzida por uma Criança. Fonte própria.	138
<i>Figura 23.</i> Exemplo de uma Mensagem num Postal de Natal. Fonte própria.	138
<i>Figura 24.</i> Processo de Produção do Painel, com Recurso aos Blocos Lógicos. Fonte própria.....	141
<i>Figura 25.</i> Pintura do Painel. Fonte própria.	141
<i>Figura 26.</i> Registo da Atividade de Análise Comparativa entre Duas Obras de Arte. Fonte própria.....	143
<i>Figura 27.</i> Obra de Arte <i>A Fábrica na Horta de Ebro</i> , de Pablo Picasso (1909).	144
<i>Figura 28.</i> Representação Corporal da Obra de Arte <i>A Fábrica na Horta de Ebro</i> , de Pablo Picasso (1909). Fonte própria.....	145
<i>Figura 29.</i> Obra de Arte <i>Casas sobre a Colina na Horta de Ebro</i> , de Pablo Picasso (1909).	145
<i>Figura 30.</i> Representação Corporal da Obra de Arte <i>Casas sobre a Colina na Horta de Ebro</i> , de Pablo Picasso (1909). Fonte própria.	146
<i>Figura 31.</i> Obra de Arte <i>Les Femmes d'Alger (O Versão O)</i> , de Pablo Picasso (1907).	147
<i>Figura 32.</i> Representação Corporal da Obra de Arte <i>Les Femmes d'Alger (O Versão O)</i> , de Pablo Picasso (1907). Fonte própria.....	147
<i>Figura 33.</i> Obra de Arte <i>Os Três Músicos</i> , de Pablo Picasso (1921).....	148
<i>Figura 34.</i> Representação Corporal da Obra de Arte <i>Os Três Músicos</i> , de Pablo Picasso (1921). Fonte própria.....	149
<i>Figura 35.</i> Registo referente aos Pintores. Fonte própria.....	150

<i>Figura 36.</i> Registo referente ao Cubismo Primitivo. Fonte própria.....	151
<i>Figura 37.</i> Registo referente ao Cubismo Analítico. Fonte própria.....	151
<i>Figura 38.</i> Registo referente ao Cubismo Sintético. Fonte própria.....	152
<i>Figura 39.</i> Exemplo de um Produto Final de uma Criança, resultante da Exploração dos Conceitos com a Lã. Fonte própria.....	153
<i>Figura 40.</i> Tabela Síntese, resultante da Exploração dos Conceitos com a Lã. Fonte própria.....	154
<i>Figura 41.</i> Registo referente às Características do Cubismo. Fonte própria.....	155

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. <i>Instrumentos de Regulação do MEM</i>	8
Tabela 2. <i>Caracterização do Grupo de Crianças</i>	13
Tabela 3. <i>Roteiro Ético: Princípios Éticos e Deontológicos e Compromissos Éticos Pessoais e Profissionais</i>	29
Tabela 4. <i>Agenda Semanal do Grupo</i>	31
Tabela 5. <i>Planeamento Semanal N°1</i>	32
Tabela 6. <i>Planeamento Semanal N°2</i>	33
Tabela 7. <i>Planeamento Semanal N°3</i>	34
Tabela 8. <i>Planeamento Semanal N°4</i>	35
Tabela 9. <i>Planeamento Semanal N°5</i>	36
Tabela 10. <i>Planeamento Semanal N°6</i>	37
Tabela 11. <i>Planeamento Semanal N°7</i>	38
Tabela 12. <i>Planeamento Semanal N°8</i>	39
Tabela 13. <i>Planeamento Semanal N°9</i>	40
Tabela 14. <i>Planeamento Semanal N°10</i>	41
Tabela 15. <i>Planeamento Semanal N°11</i>	42
Tabela 16. <i>Planeamento Semanal N°12</i>	43
Tabela 17. <i>Planeamento Semanal N°13</i>	44
Tabela 18. <i>Planeamento Semanal N°14</i>	45
Tabela 19. <i>Planeamento Semanal N°15</i>	46
Tabela 20. <i>Planeamento Semanal N°16</i>	47
Tabela 21. <i>Planeamento Semanal N°17</i>	48
Tabela 22. <i>Planeamento Semanal N°18</i>	49
Tabela 23. <i>Planeamento Semanal N°19</i>	50
Tabela 24. <i>Planeamento Diário</i>	51

LISTA DE ABREVIATURAS

IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim-de-Infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
MEPE	Mestrado em Educação Pré-Escolar
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PCS	Projeto Curricular de Sala
PPS	Prática Profissional Supervisionada
TTCC	Tempo de Trabalho Curricular Comparticipado

1. INTRODUÇÃO

No âmbito do segundo módulo da unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), lecionada no decorrer do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE), o presente portefólio destina-se à organização e preparação do relatório de estágio e pressupõe a exposição do processo vivido na construção da profissionalidade docente na valência de jardim-de-infância (JI). Neste sentido, este documento estruturante encontra-se dividido de acordo com alguns dos tópicos solicitados para o relatório final e procurou acrescentar-se, ainda, outros que se consideram igualmente pertinentes.

O capítulo que se segue corresponde à **caracterização do contexto socioeducativo**, com referência ao meio onde o mesmo se encontra inserido, à sua história e à sua dimensão organizacional. Aqui, apresentam-se também as caracterizações referentes ao ambiente educativo, que inclui o espaço, os materiais e as rotinas, à equipa educativa, ao próprio grupo com o qual decorreu a intervenção e às respetivas famílias das crianças. Esclarece-se que a informação recolhida advém da análise documental ao Projeto Curricular de Sala (PCS) e ao II Diagnóstico Social de Lisboa.

Subsequentemente, no capítulo **intenções para a ação**, aborda-se, num primeiro subcapítulo, a evolução das conceções de criança e desenvolvimento, seguida da explicitação dos princípios e intencionalidades para a ação e as abordagens curriculares defendidas.

À posteriori, o capítulo **introdução à investigação**, como o nome indica, apresenta um referencial teórico e metodológico subjacente à temática da investigação a desenvolver ao longo da intervenção em JI.

A este segue-se o capítulo **intervenção pedagógica**, que engloba nos seus subcapítulos a agenda semanal do grupo, os planeamentos semanais seguidos do planeamento diário das atividades desenvolvidas e as reflexões diárias e semanais, algumas delas fundamentadas de acordo com as ocorrências registadas.

Por último, as **considerações finais** visam a identificação e justificação das dimensões mais significativas no que se refere à aprendizagem resultante da intervenção pedagógica na valência de creche.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

O capítulo enunciado visa a caracterização do contexto socioeducativo, mediante os seguintes subcapítulos: meio envolvente, organização socioeducativa, ambiente educativo, equipa educativa, grupo de crianças e famílias.

2.1. Meio Envolvente

A instituição socioeducativa onde está a decorrer a PPS II localiza-se num dos dez bairros pertencentes à freguesia de Marvila, concelho e distrito de Lisboa. Conforme a informação consultada, sabe-se que esta surgiu no ano de 1959 e que seis anos depois, em 1965, se estabeleceu o primeiro plano de urbanização (Junta de Freguesia de Marvila, s.d.). Com o passar dos anos, uma freguesia que tem origens essencialmente rurais, transformou-se numa zona urbanizada com características bairristas e fabris.

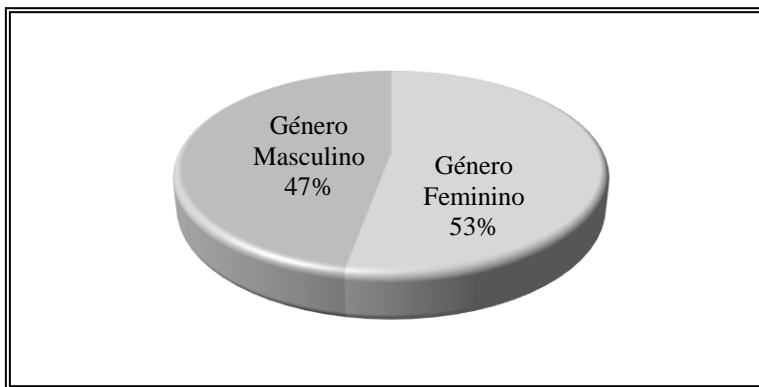


Figura 1. Percentagens de Residentes da Freguesia de Marvila por Género. Dados recolhidos do II Diagnóstico Social de Lisboa – 2015/2016 (s.d.).

No que respeita à dimensão social, o II Diagnóstico Social de Lisboa – 2015/2016 (Afonso, Valas, Cintra, Fitas, & Saldida, s.d.) revela que, em 2011, com uma área de 6,29 km², Marvila alojava 37794 residentes. O género feminino, com um somatório de 19983 mulheres, representava, de acordo com a Figura 1, 53% da população residente, enquanto que o género masculino contava com 17811 homens.

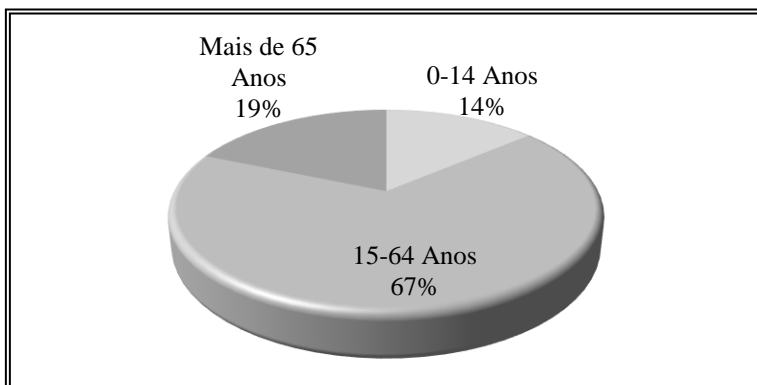


Figura 2. Percentagens de Residentes da Freguesia de Marvila por Grupos Etários. Dados recolhidos do II Diagnóstico Social de Lisboa – 2015/2016 (s.d.).

Quanto aos grupos etários, 5215 residentes apresentavam uma idade inferior aos 14 anos, 25538 encontravam-se na faixa etária entre os 15 e os 64 e 7041 já tinham mais de 65, predominando, então, a população jovem e em idade ativa, com uma percentagem de 67%, como se verifica na Figura 2.

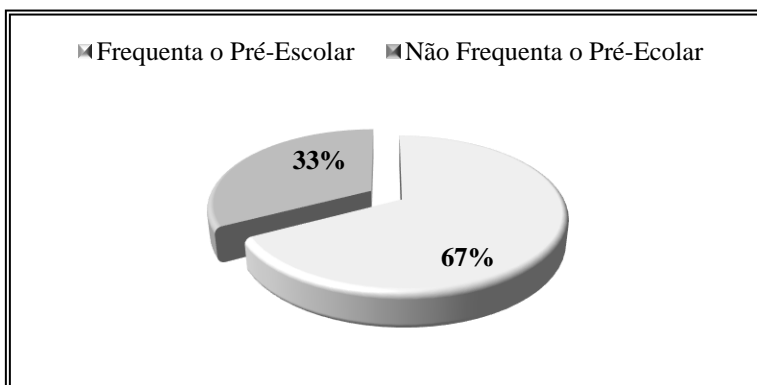


Figura 3. Percentagens de Residentes entre os 3 e os 5 anos da Freguesia de Marvila que frequentam ou não o Ensino Pré-escolar. Dados recolhidos do II Diagnóstico Social de Lisboa – 2015/2016 (s.d.).

Ainda de acordo com o II Diagnóstico Social de Lisboa – 2015/2016 (Afonso et al., s.d.), a dimensão média das famílias residentes na freguesia em análise é de 2,7 elementos. De entre estas, a Figura 3 mostra que 67%, percentagem esta equivalente a uma frequência absoluta de 1016 crianças entre os 3 e os 5 anos de idade, frequenta o

ensino pré-escolar. Esta é uma informação que se considera relevante para a ação, na medida que nos cabe a nós, profissionais da educação, sensibilizar dia após dia a comunidade para a importância de uma intervenção de qualidade nesta faixa etária. Por sua vez, essa sensibilização poderá ter impacto através do estabelecimento de relações cada vez mais sólidas com as famílias, da transferência da nossa prática e da comunicação de todo o trabalho desenvolvido dentro e fora da organização socioeducativa.

Apresentados estes dados referentes à população residente, passemos a analisar a área circundante das instalações da instituição. Nas ruas envolventes encontramos vários edifícios destinados ao alojamento da população, maioritariamente prédios altos, bem como instalações dedicadas ao setor terciário, nomeadamente comércio e serviços. Estão em funcionamento um centro de saúde e vários cafés, pastelarias, oficinas, lojas de roupa e/ou outros artigos diversos, supermercados e mercearias, sendo que, à que se encontra mais perto da escola, as crianças chegam a ir comprar, essencialmente, bens alimentares para atividades a realizar no JI. Além do referido, importa salientar que são vários os espaços de lazer, sobretudo espaços verdes amplos e parques.

No que concerne às acessibilidades, o acesso à instituição pode ser feito a pé, como acontece com algumas famílias e funcionárias da escola ou de carro. Quanto aos autocarros, não circulam na rua da instituição, nem numa das suas transversais, mas existem paragens relativamente perto. O mesmo acontece com as carrinhas da junta de freguesia ou da câmara municipal quando são organizadas visitas exteriores.

2.2. Organização Socioeducativa

A instituição em análise constituiu-se formalmente no ano de 1998 enquanto estabelecimento sem fins lucrativos e desde 2004 que se encontra registada como instituição particular de solidariedade social (IPSS). De acordo com o recolhido na fonte eletrónica, a sua missão consiste no crescente desenvolvimento local, através da criação e reforço de parcerias que asseguram a participação ativa e democrática da comunidade na mudança e melhoria da qualidade de vida, quer a nível pessoal, comunitário ou urbanístico.

Atualmente, assegura as valências de creche e JI e a sua gestão e organização resulta da articulação e envolvência entre todos os colaboradores, independentemente do seu grau hierárquico ou função desempenhada. Em acréscimo, a fim de assegurar uma resposta social coesa e de qualidade, a instituição garante de igual forma a existência de serviços distintos, como o administrativo, o educativo, o da produção alimentar e o da higiene, segurança e limpeza, que, por sua vez, trabalham de forma articulada. Não obstante, para que esta articulação seja possível, existe uma direção técnica constituída, por uma diretora técnica e duas coordenadoras responsáveis por cada uma das valências, que possibilita a “ponte entre a direção/administração e os funcionários que podem ser cozinheiros, auxiliares de cozinha e limpeza, educadores de infância, assistentes operacionais” (Roque, 2012, p. 47), entre outros.

No seguimento do que tem vindo a ser observável na prática e da informação facultada pela educadora cooperante, pode dizer-se que, na valência de JI, o contexto socioeducativo em análise se apropria dos princípios filosóficos e teóricos defendidos pelo Movimento da Escola Moderna (MEM). Sobre este modelo curricular, Folque (1999) afirma que o mesmo “propõe um currículo baseado nos problemas e motivações da vida real e uma escola profundamente integrada na cultura da sociedade que serve” (p. 6).

2.3. Ambiente Educativo

No que respeita ao ambiente educativo, primeiramente, esclarece-se que o edifício do contexto socioeducativo é composto por: (i) uma receção à entrada da instituição, (ii) um refeitório para adultos onde se realizam as sessões de ginástica promovidas por uma docente de psicomotricidade, (iii) dois gabinetes para reuniões e/ou convívio da equipa, (iv) um espaço destinado ao arrumo dos bens alimentares, (v) uma lavandaria com máquinas de lavar e secar roupa, espaço de arrumação para materiais diversos, cacifos e duas casas de banho, (vi) uma cozinha onde são confeccionadas todas as refeições, (vii) um refeitório para as crianças com mobiliário adequado às idades, (viii) cinco salas de creche apoiadas por uma casa de banho com loiças adequadas à faixa etária, uma casa de banho de adultos e uma copa, (ix) três salas de JI apoiadas, igualmente, por uma casa de

banho para crianças e uma ludoteca, (x) um gabinete de direção e (xi) dois recreio, um interior e outro exterior. De referir que apesar da instituição se encontrar fisicamente dividida em dois polos, cada um destinado a uma valência, não se verifica um condicionamento do contacto entre os diferentes grupos das salas de creche e JI.

Passemos, então, à análise da sala de atividades. Sabendo que a organização do ambiente educativo é um aspeto crucial que potencia o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, o ambiente, que inclui o espaço, os materiais e as rotinas, deve estruturar-se de forma a potenciar a criança como agente ativo e a sua correta organização deve ter por base as finalidades educativas, quer seja em creche ou pré-escolar, e, conseqüentemente, as necessidades das crianças.

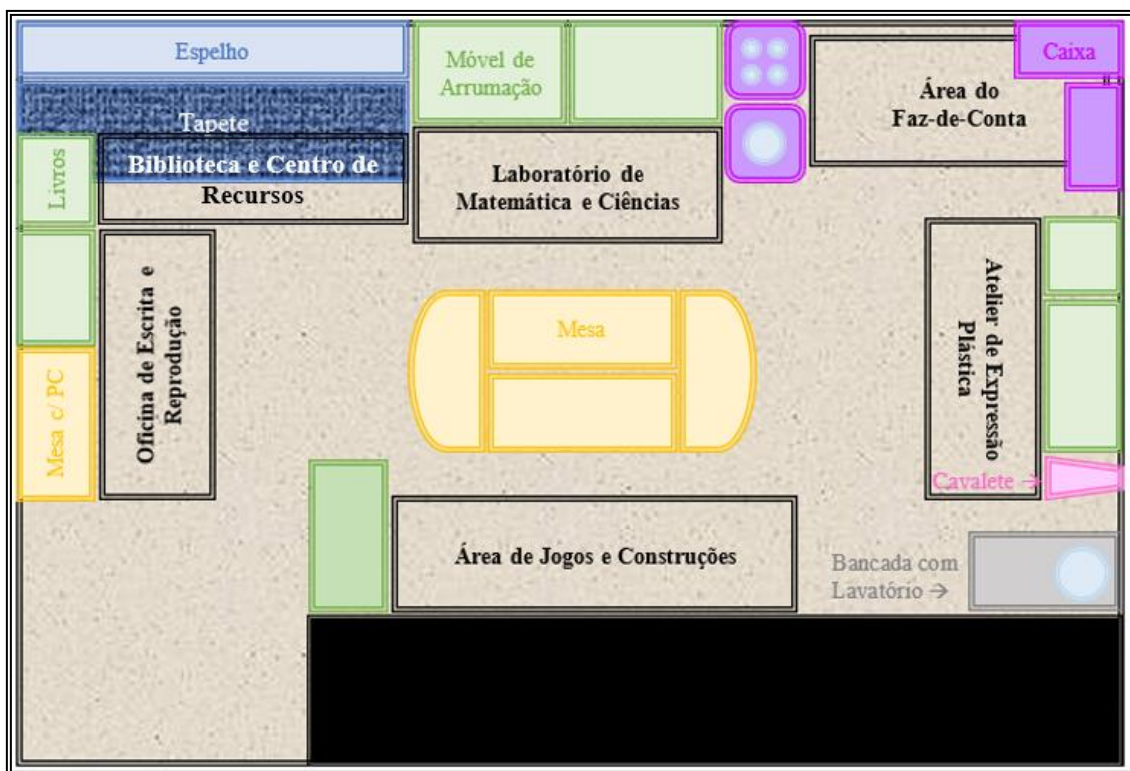


Figura 4. Planta da Sala de Atividades. Adaptado do PCS (2017-2018).

No que diz respeito ao espaço, a sala de atividades foi dividida, no início do ano letivo, pela auxiliar de ação educativa e educadora cooperante, segundo esta última, “de forma a conseguir incluir todas as áreas definidas no MEM” e com a consciência de que

a organização por elas definida “poderá sofrer algumas alterações caso o grupo considere importante para a dinâmica do dia-a-dia” (PCS, 2017-2018, p. 19).

De acordo com a planta da sala, ilustrada na Figura 4, todas as áreas, nomeadamente área dos jogos e construções, atelier das artes plásticas, área do faz-de-conta, laboratório de matemática e ciências, biblioteca e centro de recursos e oficina de escrita e reprodução, encontram-se circunscritas através de um móvel de arrumação adequado à altura das crianças e onde se encontram acessivelmente dispostos e organizados os diferentes materiais. Esta delimitação favorece o conhecimento dos diferentes cantos de atividades e as suas respetivas possibilidades de exploração, sendo esta uma condição para o desenvolvimento da independência e autonomia do grupo. No centro da sala, encontram-se quatro mesas de trabalho, duas retangulares e duas em forma de semicírculo, sendo que para a reunião da manhã se dispõem todas juntas, como mostra a Figura 4, e para o tempo de trabalho se distribuem pelas áreas.

Quanto às paredes, a minha posição vai de encontro à da educadora quando a mesma afirma que “assumem um papel fundamental” (PCS, 2017-2018, p. 20), sendo que esta convicção se prende com o facto de as paredes da sala serem representativas dos processos de aprendizagem do grupo. Nas palavras de Oliveira-Formosinho et al. (2007), as paredes devem ser utilizadas

como expositores permanentes das produções das crianças onde rotativamente se revêem nas suas obras de desenho, pintura, tapeçaria ou texto. Será também numa das paredes . . . que as crianças poderão encontrar todo o conjunto de mapas de registo que ajudem a planificação, gestão e avaliação da actividade educativa participada por elas (p. 133).

Em acréscimo, Folque, Bettencourt e Ricardo (2015) afirmam que “as produções das crianças podem desde logo assumir, ao serem expostas dignamente, a dimensão de autoria, evocando nos adultos e nas crianças a identidade de autor” (p. 22), o que significa que, ao serem expostos os trabalhos por elas produzidos, estas acabam por reconhecer aquele espaço enquanto seu.

Sobre os instrumentos referidos acima, pode dizer-se que “ajudam a regular o que acontece na sala de aula e . . . contam a história da vida do grupo” (Folque, 1999, p. 8) e, por essa razão, toda a documentação e organização dos mesmos depende da participação ativa das crianças. A este fator, Vasconcelos (1997) acrescenta que os instrumentos de regulação “dão às crianças um sentido do tempo e da continuidade, ao mesmo tempo que deixam margem para a resolução individual ou conjunta dos problemas” (p.111). São eles a agenda semanal, o calendário, o plano do dia, o mapa dos aniversários, o mapa das presenças, o mapa do tempo, o mapa das tarefas, o mapa das atividades, o mapa das comunicações e a lista de projetos, como mostra a Tabela 1 abaixo. Como evidencia Folque (1999), “todos estes instrumentos são facilitadores da organização democrática e ajudam as crianças a integrar as suas próprias experiências no grupo” (p. 9).

Tabela 1.

Instrumentos de Regulação do MEM

Instrumento	Intenções
Agenda Semanal	Instrumento regulador da planificação, que organiza os tempos em que as atividades se desenrolam e permite uma maior autonomia das crianças no planeamento de cada dia.
Calendário	Instrumento regulador do tempo mensal, onde é feito o registo de dias festivos ou momentos importantes para o grupo, permitindo às crianças a progressiva construção de noção temporal e maior autonomia na organização do tempo de trabalho.
Diário	Encontra-se dividido em quatro colunas, nomeadamente <i>não gostámos</i> , <i>gostámos</i> , <i>fizemos</i> e <i>queremos</i> , em que as três primeiras propiciam a avaliação da semana e a quarta a participação do grupo na organização pedagógica.
Plano do Dia	Instrumento de planeamento diário, onde se regista o que será feito e por quem. Preferencialmente no fim do dia, ou então durante a reunião da manhã do dia seguinte, cada tarefa é avaliada de acordo com o que foi concluído, ficou por terminar ou não se fez, o que auxilia o planeamento seguinte.
Mapa dos Aniversários	Mapa onde se encontram os dias de aniversário do grupo e da equipa de sala, acompanhados pelas suas respetivas fotografias.

Mapa das Atividades	Mapa onde as crianças registam as suas escolhas e que “é usado como um processo de auto-reflexão sobre a acção na medida em que, progressivamente, as crianças aprendem a antecipar as suas actividades fazendo os seus planos” (Folque, 1999, p. 9).
Mapa das Comunicações	Mapa onde as crianças se inscrevem para comunicar uma descoberta, um trabalho, um projeto, entre outros. Nesse momento em grande grupo, os inscritos partilham as suas aprendizagens e os ouvintes as suas críticas. Cabe ao adulto registar estas evidências no mapa em questão.
Mapa das Presenças	Mapa onde as crianças registam diariamente a sua presença e que é usado “como um registo de presença normal mas também oferece outras oportunidades de leitura como a descoberta dos ritmos temporais” (Folque, 1999, p. 8).
Mapa das Tarefas	Mapa onde as crianças assumem a responsabilidade pela manutenção do espaço e dos materiais. Existem tarefas com um e outras com dois responsáveis e estas são distribuídas semanalmente, a par com o grupo.
Mapa do Tempo	Mapa onde as crianças registam diariamente o estado do tempo, ilustrando-o.
Lista de Projetos	Instrumento onde se registam os nomes dos diferentes projetos, quem neles participa e as datas de início e provável conclusão.

No seu todo, as crianças encontram na sua sala um espaço exploratório e que promove a curiosidade, a autonomia e o estabelecimento de relações de qualidade, aspeto este bastante relevante, na medida que, segundo Cole e Cole (2004) é durante a infância que as crianças se encontram predispostas para o desenvolvimento das suas capacidades motoras e cognitivas. Zabalza (1987) apoia esta ideia ao afirmar que “a função do espaço é dar opção à iniciativa da criança” (p. 127), constituindo-se, assim, como uma estrutura de oportunidades que possibilite comportamentos individuais, o que a torna agente da sua aprendizagem.

No seguimento desta ideia, Nerri e Vecchi, citados por Zabalza (1998), reforçam que “o ambiente é um(a) educador(a) à disposição tanto da criança, como do adulto”, mas acrescentam que “só será isso se estiver organizado de um certo modo. Só será isso se estiver equipado de uma determinada maneira” (p. 19). Atendendo a isto, a análise que

faço dos materiais disponíveis na sala é que a educadora atende aos critérios de qualidade e variedade, assentes na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético, como também Forneiro (1996) defende ser importante, mas considera igualmente pertinente que estes correspondam o mais possível ao real, defendendo “a necessidade de aproximar as áreas da sala o mais possível dos espaços sociais originais e a autenticidade dos materiais. Desta forma as crianças poderão explorar, criar, interagir e descobrir de forma efectiva e não fazendo de conta” (PCS, 2017-2018, p. 19).

Outro aspeto que tem sido bastante evidente e que considero de grande importância é o facto de a equipa de sala dar especial ênfase à “limpeza e o estado de conservação dos materiais”, argumentando que “um espaço limpo e cuidado incute nas crianças valores como o cuidado e a preservação dos espaços e materiais comuns, bem como pessoais” (PCS, 2017-2018, p. 20). Em concordância com a educadora, também eu acredito que este género de iniciativas permite uma maior consciencialização por parte das crianças face à importância do cuidado e valorização do espaço e dos materiais por ele oferecidos.

Relativamente ao tempo, como Portugal (2012) diz ser essencial, as rotinas diárias são previsíveis, mas flexíveis, e têm em conta não só as finalidades educativas, bem como as necessidades individuais de cada criança, os seus interesses, ritmos e temperamentos. A existência destas rotinas passa pela necessidade de previsibilidade, não só por parte do adulto, como também por parte da criança, dando-lhes, conseqüentemente, orientação e segurança.

A rotina diária e semanal da sala “está organizada em diferentes momentos e está dependente da organização da instituição, nomeadamente no que respeita aos tempos de refeição e repouso” (PCS, 2017-2018, p. 22). Esta organização foi estipulada em parceria com o grupo e o facto deste já estar junto desde o ano anterior conduziu a uma participação das crianças muito mais ativa e efetiva na construção da nova agenda semanal. Segundo a educadora, similarmente ao defendido pelo MEM,

o tempo do jardim de infância está dividido em dois tempos distintos: a manhã, destinada ao trabalho por projetos e atividades nas áreas, e a parte da tarde destinada ao tempo de trabalho curricular participado e as

sessões de animação cultural, dinamizadas por convidados, crianças ou pelo adulto (PCS, 2017-2018, p. 22).

2.4. Equipa Educativa

O contexto socioeducativo em questão conta com uma equipa alargada composta atualmente por vinte e três funcionários, entre os quais uma diretora pedagógica, sete educadoras de infância, sete auxiliares de ação educativa, cinco auxiliares de apoio geral, duas responsáveis pelo secretariado e uma assistente social. Além destes, existe a equipa de cozinha e uma equipa externa responsável pelos serviços de limpeza, ainda que as auxiliares de apoio geral vão fazendo uma manutenção das limpezas gerais ao longo do dia.

No que respeita à rotina da equipa alargada, sabe-se que as educadoras se reúnem periodicamente, todas as terças feiras, e que esse momento se destina à partilha e troca de informações referentes ao quotidiano da instituição. Esta prática reflete a preocupação que existe em criar “uma verdadeira comunidade de aprendizagem”, onde se verifica um apoio conjunto “na resolução dos . . . problemas num processo de aprendizagem em que todos aprendem e todos ensinam” (Folque & Bettencourt, no prelo, p. 8).

A equipa educativa responsável pelo grupo de crianças com o qual me encontro a realizar a PPS é composta por uma educadora de infância, uma auxiliar de ação educativa e uma auxiliar de apoio geral, porém, uma vez que esta última apoia as três salas de JI, acaba por estar ausente durante grande parte do dia. Estes profissionais trabalham verdadeiramente em parceria, “apresentando-se como modelos de interação social positiva” (PCS, 2017-2018, p. 26). A crescente relação de confiança e empatia visível entre a educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa é fruto dos anos que já trabalham juntas e o facto de se terem mantido com o mesmo grupo do ano letivo anterior para este tem sido reflexo de notáveis benefícios, não só porque esta opção permite o fortalecimento da relação entre elas e com as crianças e respetivas famílias, como também uma continuidade de objetivos traçados a médio e longo prazo.

Ao nível da organização e gestão da sala e do grupo, a equipa procura “manter um diálogo claro e honesto e participar de forma autêntica e colaborativa na planificação,

execução e avaliação das vivências do grupo de crianças e, conseqüentemente, das famílias” (PCS, 2017-2018, p. 26). Aproveitam ainda os tempos de repouso para analisar o que foi feito e a forma como se fez, refletir sobre eventuais estratégias para resolução de problemas e partilhar ideias e/ou sugestões para trabalhos futuros e observações das crianças e/ou famílias. Em acréscimo ao clima que se observa na instituição de apoio e partilha, esta valorização dos diferentes papéis desempenhados por diferentes adultos conduz a “um trabalho educativo/pedagógico de qualidade” (PCS, 2017-2018, p. 26), sendo este o princípio que rege a equipa alargada e que operacionaliza o modelo do MEM através de todos os adultos envolvidos.

No que concerne à minha integração na instituição, pode dizer-se que foi um processo gradual, mas muito positivo. Desde o primeiro dia que a equipa institucional me recebeu de braços abertos e, com o passar das semanas, tem-se estabelecido uma relação de proximidade que me transmite segurança e motivação. Em sala, este crescente na relação também se tem verificado. Foi-me sempre dado espaço para integrar e participar nos diferentes momentos da rotina e as frequentes conversas com a educadora foram-me deixando cada vez mais à-vontade. Nos primeiros tempos tinha receio de sobrepor a minha prática à da equipa de sala, não obstante, a dada altura senti que fazia parte dessa mesma equipa e que trabalhávamos como uma só.

2.5. Grupo de Crianças

O grupo com o qual está a decorrer a prática é composto por vinte crianças com idades heterogéneas, compreendidas entre os três e os cinco anos, sendo que, aquando o início da PPS, duas situavam-se na faixa etária dos três, dez na dos quatro e oito na dos cinco, como se verifica na Tabela 2, abaixo apresentada. Estas últimas oito crianças referidas transitarão para o primeiro ciclo do ensino básico no fim do corrente ano letivo.

Tabela 2.

Caracterização do Grupo de Crianças

Nome da Criança	Género	Idade (início da PPS)
A.C.	Masculino	5
A.S.	Masculino	3
A.R.	Feminino	4
A.M.	Masculino	4
C.J.	Feminino	5
D.F.	Feminino	4
F.M.	Masculino	4
F.T.	Masculino	4
G.B.	Masculino	5
G.G.	Masculino	4
G.T.	Masculino	5
L.S.	Feminino	5
L.M.	Feminino	5
M.I.	Feminino	4
M.F.	Feminino	3
N.D.	Feminino	4
S.O.	Masculino	4
S.Q.	Masculino	4
V.B.	Masculino	5
X.C.	Masculino	5

Nota. Dados recolhidos do PCS (2017-2018).

Ao nível do género, constata-se que oito dos elementos pertencem ao género feminino e doze ao masculino. Porém, como referiu a educadora no início da PPS e tenho vindo a confirmar ao longo das semanas, apesar de haverem mais rapazes do que raparigas, “os interesses, necessidades e consequentes brincadeiras são muito variados e não demonstram qualquer diferenciação de género” (PCS, 2017-2018, p. 5). Mais se

acrescenta que as questões individuais de cada criança, nomeadamente no que respeita à sua cultura e às suas experiências e vivências, prevalecem sob a convicção e estereótipos que por vezes ainda existe de que há *coisas de rapazes* e *coisas de raparigas*. Mais do que o género, cada criança é um indivíduo com história e, como tal, não é o *ser-se rapaz* ou *ser-se rapariga* que dita as escolhas de cada uma.

Ainda que se verifiquem preferências quanto às áreas da sala, estas não seguem nenhum critério de género, nem de idade. De um modo geral, o grupo tende mais para as áreas do faz-de-conta e dos jogos e construções, assim como para o atelier de expressão plástica, onde pude verificar que a plasticina e os desenhos representam as preferências do grupo. Em contrapartida, a oficina de escrita e reprodução e o laboratório de matemática e ciências são os espaços menos procurados, “ainda que se observe uma crescente procura” (PCS, 2017-2018, p. 11) quando lá se encontra algum adulto a dinamizar ou apoiar alguma atividade.

Relativamente ao percurso institucional das crianças, estas já integravam o grupo de vinte e duas que seguiu do ano letivo anterior e com a atual equipa de sala, fator este que justifica a cumplicidade que se observa, bem como a autonomia do grupo na gestão do quotidiano, na utilização dos vários instrumentos de regulação e no domínio da metodologia de trabalho de projeto (MTP), ainda que com algumas fragilidades neste último. Esta vulnerabilidade está diretamente relacionada com o facto de o adulto ainda ter de sugerir com alguma frequência a iniciação dos projetos, ainda que com base nos interesses do grupo e consciente que faz parte do seu papel provocar situações de conflito cognitivo. Não obstante, tendo em conta o contacto que tem sido promovido com a MTP, era esperado que as crianças tomassem mais iniciativa na fase de planificação e lançamento do trabalho. Ressalta-se que esta fragilidade não se estende a todas as crianças, mas é significativa quando se analisa o grande grupo.

De entre as oito crianças situadas, atualmente, na faixa etária dos cinco anos, cinco delas entraram para a instituição com um ano de idade e permaneceram juntas até agora, enquanto que as restantes três entraram diretamente para o JI. daquelas cuja faixa etária varia entre os três e quatro anos, seis entraram, na altura, para o berçário e as restantes seis para outras salas da valência de creche.

Quanto à minha adaptação ao grupo e vice-versa, pode dizer-se que o facto de este contactar com diferentes adultos ao longo do ano, especialmente outras estagiárias que também realizam a sua prática pedagógica na instituição, permitiu-me uma integração pacífica e relativamente rápida nas brincadeiras e tempos de rotina. Excetuando uma ou outra criança que levou mais tempo a adaptar-se à minha presença na sala, as restantes demonstraram um grande à-vontade na partilha do *seu* espaço e das *suas* rotinas.

Desde o primeiro dia de PPS que tenho vindo a descobrir um grupo autónomo, quer nos momentos de brincadeira e/ou planeamento e execução de atividades em projeto, quer nos momentos de higienização e alimentação. A vontade de aprender e conhecer mais e mais destaca-se, sendo que esta predisposição natural das crianças para descobrir e explorar o que é novo leva a que as propostas lançadas, por elas ou pelos adultos, sejam encaradas como desafios, desafios estes que nos permitem, a nós equipa de sala, promover competências ao nível das diferentes áreas e domínios apresentados no documento oficial das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

No seguimento do trabalho desenvolvido no ano letivo anterior, a educadora afirma ser visível “uma maior consciência de grupo” (PCS, 2017-2018, p. 5), o que explica a cumplicidade já aqui referida e a relação empática que se observa entre as crianças. Mesmo não tendo comparação entre o ano anterior e o atual, também tenho vindo a constatar este crescente na consciência de grupo durante o meu tempo de prática.

No seu geral, o desenvolvimento do grupo de crianças tem vindo a ser progressivo ao longo do tempo, não obstante, por ser heterogéneo no que respeita às idades e cada criança ser um indivíduo único, com as suas capacidades, experiências e ritmos, não têm adquiridas e consolidadas, naturalmente, as mesmas aprendizagens e conceitos. Então, o que se pretende é que esta heterogeneidade, que se encontra visível de igual forma nos interesses, necessidades e saberes, potencie um ambiente educativo de aprendizagens efetivas, onde o espírito de interajuda e partilha são valorizados. Esta constante comunicação entre as crianças das diferentes idades atuará de acordo com a teoria da zona de desenvolvimento proximal defendida por Vygotsky, uma vez que este definia essa *zona* como “a lacuna entre o que as crianças conseguem realizar independentemente dos adultos e o que elas conseguem realizar quando estão interagindo com outros que são mais competentes” (Cole & Cole, 2004, p. 227).

Em concordância com a educadora cooperante, “dentro da sua heterogeneidade, as crianças apresentam um desenvolvimento dentro dos parâmetros esperados para a idade” (PCS, 2017-2018, p. 6), assim como eu constatei. Ainda assim algumas crianças requerem um olhar mais atento ao nível da linguagem oral, visto que apresentam fragilidades na organização do discurso e na articulação e dicção de palavras. Neste sentido, uma criança de quatro anos e outra de cinco vão iniciar, no decorrer deste ano letivo, sessões de terapia da fala.

A fim de finalizar o presente subcapítulo e, conseqüentemente, o capítulo onde este se insere, importa referir que todas as crianças que compõem o grupo “apresentam o seu boletim de vacinas actualizado e são seguidas em consultas no centro de saúde da área de residência ou por um especialista em pediatria” (PCS, 2017-2018, p. 6). Quanto a alergias alimentícias e/ou medicamentosas, neste momento temos apenas dados referentes a uma criança que manifesta alergia à clara do ovo crua, podendo, no entanto, ser ingerida em bolos, e aos ácaros.

Por opção das famílias, temos ainda uma criança que não come iogurte por considerarem ser prejudicial para a sua flora intestinal e outras que não comem carne de porco, o que levou a que se criasse uma tabela, posteriormente entregue na cozinha, com o intuito de responder de forma eficaz a estas necessidades.

2.6. Famílias

Partindo do pressuposto que “os pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 28), é imprescindível que se crie e mantenha uma relação de confiança, assente na empatia e no respeito, entre estes sistemas. Para que seja possível construir uma verdadeira comunidade de aprendizagem, onde todos são parte integrante, é crucial que se conheçam as famílias do mesmo modo que se conhecem as crianças.

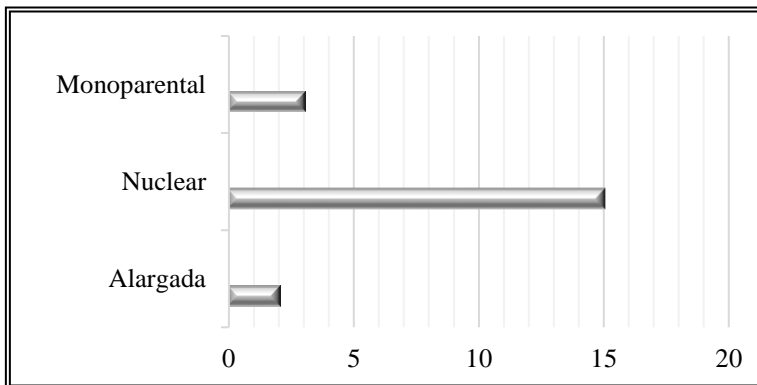


Figura 5. Organização Familiar do Grupo de Crianças. Adaptado do PCS (2017-2018, p. 7).

A informação graficamente apresentada na Figura 5 mostra que a organização familiar do grupo de vinte crianças se processa de acordo com três parâmetros distintos, nomeadamente família monoparental, nuclear ou alargada (Baliana, 2013). O primeiro conceito diz respeito às famílias cuja estrutura é constituída apenas por um elemento materno ou paterno que assume a responsabilidade de criar o filho. As famílias nucleares, também designadas por famílias simples, são aquelas onde apenas se identifica uma união entre adultos e um só nível de descendência. Por último, às famílias onde coabitam membros consanguíneos ou não, em acréscimo ao(s) progenitor(es) e/ou respetivo(s) filho(s), atribui-se a categoria de organização familiar alargada.

Como é possível constatar, a grande maioria das crianças integra famílias nucleares compostas pelos progenitores e um ou dois irmãos. Já no caso das famílias monoparentais, em dois dos casos as crianças residem com as mães e os avós, tendo, no entanto, os pais uma participação ativa na vida destas, enquanto que no terceiro caso a criança vive somente com a mãe, sendo esta o único adulto responsável por cinco menores, em consequência do falecimento da figura paterna.

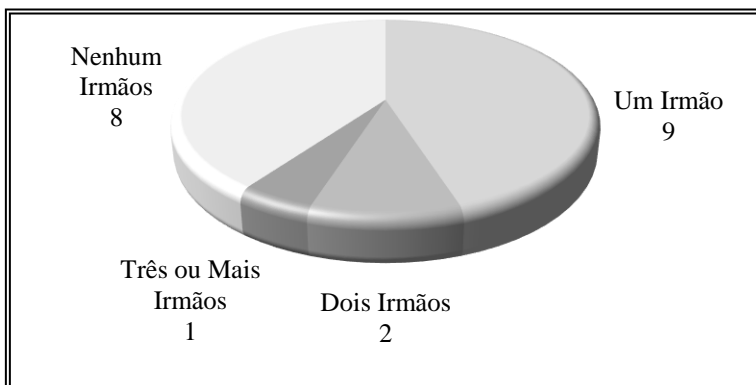


Figura 6. Frequência Absoluta de Crianças por Número de Irmãos. Adaptado do PCS (2017-2018, p. 7).

De acordo com a Figura 6, mais de metade dos elementos do grupo têm irmão(s), porém, é bastante significativa a percentagem de crianças que assume o papel de filho único. Segundo a educadora cooperante, esta realidade representa uma condição preponderante “do trabalho com as famílias, em especial na gestão das inseguranças e ansiedades” (PCS, 2017-2018, p. 8).

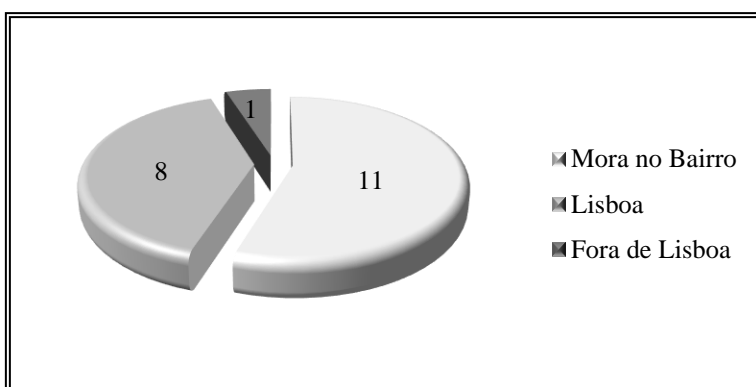


Figura 7. Zona de Residência das Famílias. Adaptado do PCS (2017-2018, p. 7).

Relativamente à zona de residência das famílias, mais de 50% das crianças vive no bairro onde se encontra inserida a instituição, como se pode verificar na Figura 7, e desloca-se a pé no percurso de casa à escola e vice-versa. Quanto às oito que residem fora do bairro, mas ainda no concelho de Lisboa, deslocam-se de carro e/ou autocarro, ainda assim, o tempo de deslocação entre o local onde vivem e a escola não é muito. Por último,

somente uma criança reside fora de Lisboa, sendo que a distância entre a sua residência e a instituição equivale a cerca de trinta minutos de deslocação de carro.

Em concordância com a educadora, defendo que o acesso a esta informação é crucial, na medida que as diferentes realidades das crianças justificam as suas diferentes dinâmicas familiares. Consequentemente, essas mesmas dinâmicas podem ter influência para o grupo, não só porque a hora a que cada criança acorda poderá condicionar a sua disposição ao longo do dia, como também a distância e/ou percursos a percorrer até à instituição poderão justificar a chegada gradual das crianças ao longo de parte da manhã.

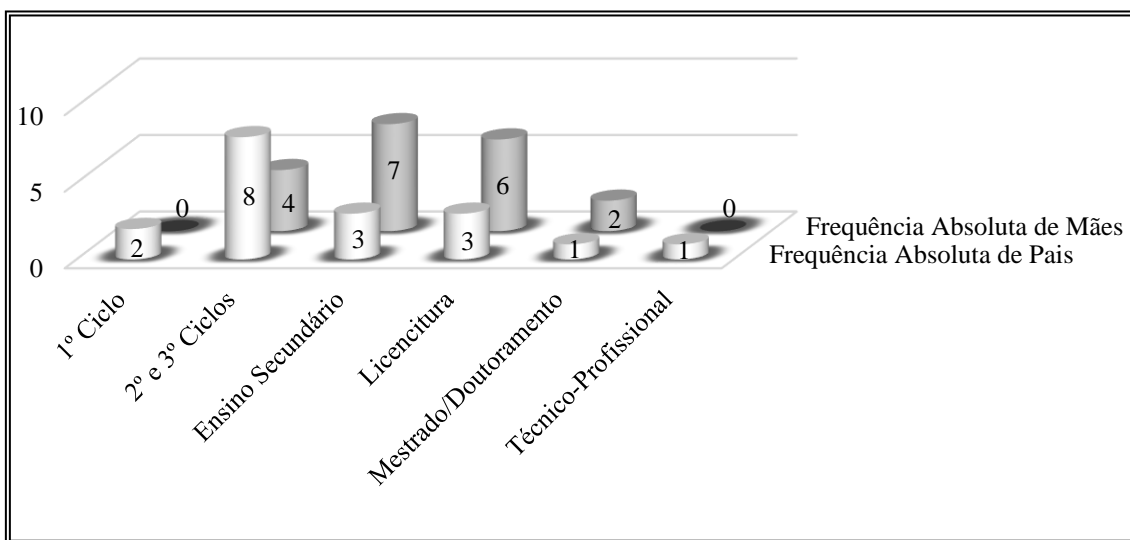


Figura 8. Frequência Absoluta de Progenitores por Habilitações Literárias. Adaptado do PCS (2017-2018, p. 8).

A escolaridade das famílias, como mostra a Figura 8, representa outro fator crucial no conhecimento das mesmas, uma vez que é necessário adequar todo o discurso a quem nos ouve para que compreendam e assim facilitar a comunicação. Para além desta questão, conhecer as experiências académicas e profissionais das famílias permite-nos construir um currículo de sala variado, onde se procede a uma partilha enriquecedora de conhecimentos e experiências.

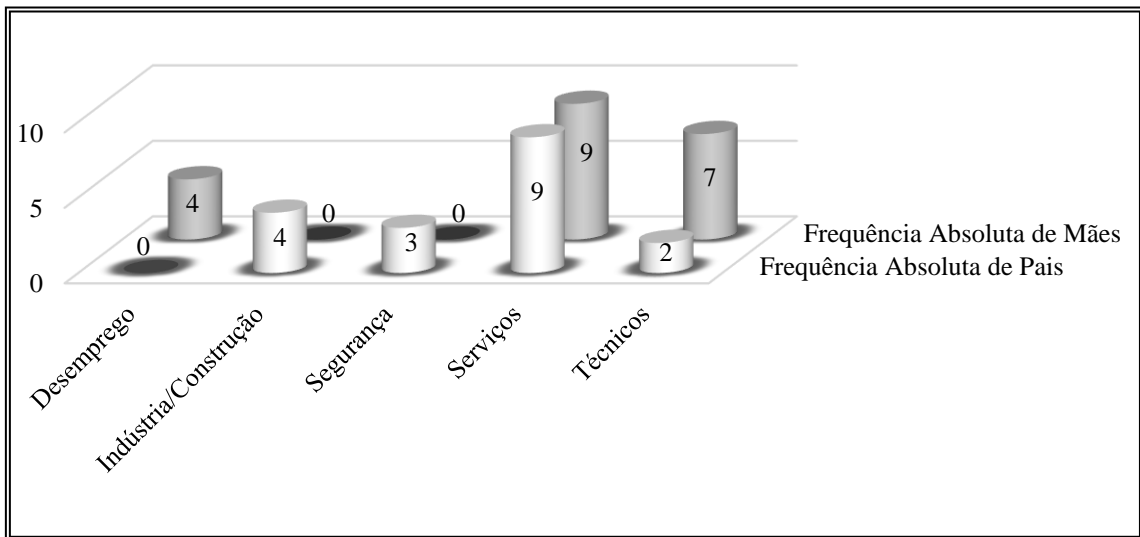


Figura 9. Frequência Absoluta de Progenitores por Setores Profissionais. Adaptado do PCS (2017-2018, p. 8).

Os dados apresentados na Figura 9 revelam que a maioria dos progenitores das crianças do grupo estão empregados, distribuindo-se por quatro setores profissionais, à exceção de quatro mães que se encontram no desemprego. O setor dos serviços é, sem dúvida, o que emprega mais famílias, nomeadamente em estabelecimentos de restauração e supermercados com horários por turnos, situação esta que influencia a dinâmica familiar, visto que apenas um dos progenitores consegue assegurar a maior parte da rotina das crianças.

No que se refere à participação nas mais variadas atividades escolares, facto é que as famílias que trabalham por turnos ou dispõem de um elemento familiar no desemprego têm mais disponibilidade horária para vir à sala e estar com o grupo, o que tem “acentuado a relação de proximidade entre a escola e a família” (PCS, 2017-2018, p. 8).

3. INTENÇÕES PARA A AÇÃO

Considerando que a intervenção do/a educador(a) se caracteriza por ter inerente uma intenção, a qual confere sentido à sua ação, torna-se imprescindível refletir sobre os princípios, intencionalidades e abordagens curriculares delineados para a intervenção no âmbito da PPS II.

3.1. Princípios Orientadores

Tendo em conta a caracterização do contexto socioeducativo, os princípios orientadores da minha ação pedagógica apoiam-se nos fundamentos e princípios da pedagogia para a infância defendidos no documento estruturante das OCEPE (Silva et al., 2016), documento este também tido em consideração pelas educadoras cooperantes que me acompanharam em ambos os módulos de PPS.

Partindo do pressuposto que “o desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social” (Silva et al., 2016, p. 8), pode afirmar-se que a ação na primeira infância envolve, intrinsecamente, os conceitos de cuidado e educação. Assim, o **primeiro princípio** que defendo enquanto futura profissional corresponde ao reconhecimento dos processos de desenvolvimento e aprendizagem enquanto vertentes indissociáveis na evolução da criança. Este princípio surge da convicção que “a aprendizagem influencia e é influenciada pelo processo de desenvolvimento físico e psicológico da criança” (Silva et al., 2016, p. 8) e, por essa razão, esta última deve ser encarada como um ser social, que se desenvolve de uma forma integral. Isto significa que

as normas do desenvolvimento estabelecidas ou as aprendizagens esperadas para uma determinada faixa etária/idade não devem ser encaradas como etapas pré-determinadas e fixas, pelas quais todas as crianças têm de passar (Silva et al., 2016, p. 8),

mas antes como referências que permitem antever o percurso individual e singular de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança.

O **segundo princípio** que evidencio assenta na perspetiva que a criança “não se desenvolve e aprende apenas no contexto de educação de infância, mas também noutros . . . , nomeadamente no meio familiar” (Silva et al., 2016, p. 9). Como tal, é de extrema importância estabelecer relações de proximidade com esse mesmo meio e reconhecer a sua relevância no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Na sua obra, Dahlberg, Moss e Pence (2003) afirmam que “muitas vezes dizemos que estamos assumindo a perspetiva da criança e que a nossa prática pedagógica é centrada na criança” e, no instante a seguir, interrogam, de forma pertinente, “o que queremos dizer com isso?” (p. 63). Pois bem, a criança é um ser que se constrói e, por essa razão, destaca-se o “reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo” (Silva et al., 2016, p. 9) como o **terceiro princípio** orientador da minha ação. De referir que a seleção deste princípio está relacionada com o facto de cada criança, de forma individual e única, ser detentora “de um enorme potencial de energia, de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo” (Silva et al., 2016, p. 9), que lhe permite operar ativa e construtivamente no seu processo de aprendizagem. Para que o objetivo implícito neste princípio seja alcançado, Silva et al. (2016) argumentam que cabe à educadora oportunizar interações em que “as escolhas, opiniões e perspetivas de cada criança sejam explicitadas e debatidas” e, assim, esta “aprende a defender as suas ideias, a respeitar as dos outros e, simultaneamente, contribui para o desenvolvimento e aprendizagem de todos” (p. 9).

O **quarto princípio** visa a igualdade de oportunidades para todas as crianças, quer no acesso à educação, quer na inclusão das mesmas na interação e cooperação vivida dentro da sala. Isto significa que *todas* “têm direito a uma educação de qualidade em que as suas necessidades, interesses e capacidades são atendidos”, assim como *todas* “participam na vida do grupo”.

Quanto ao **quinto princípio**, pretendo potenciar o desenvolvimento enquanto processo globalizante,

em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto. Também a sua aprendizagem se realiza de forma própria, assumindo uma configuração holística, tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade (Silva et al., 2016, p. 10).

Ademais, ao considerar que as diferentes áreas do saber, supracitadas nas OCEPE (Silva et al., 2016), devem ser, então, abordadas de forma integrada, não é possível deixar de referir que o processo de desenvolvimento e aprendizagem deve assentar “no reconhecimento que brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Silva et al., 2016, p. 10). Com uma boa gestão a este nível, “ao brincar, a criança exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades” (Silva et al., 2016, p. 11).

3.2. Intenções

Em acréscimo aos princípios orientadores apresentados no subcapítulo antecedente, é imperativo delinear intencionalidades para a ação com as crianças, famílias e equipa educativa.

Quanto às intenções para **com as crianças**, tenciono, primordialmente, assegurar uma relação de proximidade através da promoção de um clima de confiança, empatia e segurança. Intrínseca a esta intencionalidade está uma prática assente na observação e reflexão, que a médio prazo será facilitadora da minha integração no grupo e suas rotinas, bem como na resposta eficaz aos interesses e necessidades individuais e sociais das crianças. Consequentemente, ao dar resposta a esses interesses e necessidades, adequando sempre a minha prática, estou de igual forma a promover aprendizagens significativas, quer ao nível individual, quer coletivo. Por último, fruto da fragilidade identificada aquando a caracterização do grupo e estabelecida pela educadora para o ano letivo

corrente, nomeadamente no que respeita à MTP, é também minha intenção contribuir para a apropriação desta metodologia.

Sabendo que “o envolvimento das famílias constitui uma parte intrínseca da abordagem pedagógica . . . , no sentido de promover o seu envolvimento ativo . . . nas aprendizagens das crianças” (Araújo, 2013), assumo, como intencionalidades para **com as famílias**, dar-lhes a conhecer o trabalho desenvolvido com os seus educandos, através da exposição de registos escritos e fotográficos e envolvê-las, sempre que possível, no processo de desenvolvimento e aprendizagem. De referir que ambas as intencionalidades evidenciadas surgiram no âmbito da defesa do segundo princípio orientador, apresentado anteriormente.

No que concerne à intencionalidade para a ação **com a equipa educativa**, pretendo desenvolver uma relação estável com todos os elementos da mesma, baseada na colaboração, comunicação e confiança. A partir desta relação, tornar-se-á possível articular a minha intervenção com toda a equipa, mas principalmente com a educadora cooperante e a auxiliar de educação com as quais me encontro a desenvolver a PPS II, na medida que, segundo Oliveira-Formosinho, Lino e Niza (2007), o trabalho entre o educador e a respetiva equipa de sala favorece uma aprendizagem sustentada, onde a troca de saberes e experiências é privilegiada.

3.3. Abordagens Curriculares

Delineados os princípios orientadores e as intencionalidades para a ação, considera-se pertinente mencionar que estes têm uma forte ligação com as abordagens curriculares com as quais me identifico, nomeadamente com os princípios e as intencionalidades inerentes ao modelo curricular de educação pré-escolar do MEM e à MTP, também eles defendidos pela educadora cooperante.

Sobre o MEM, Oliveira-Formosinho et al. (2007) afirmam que a instituição educativa que o aplica se define como

um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática . . . , [onde] os educandos deverão criar com os seus

educadores as condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente educativo institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural (p. 127).

Em termos práticos, a educadora ressalta que “a criança é convidada a explorar e descobrir o mundo que a rodeia, apoiada pelo adulto e pelos pares” (PCS, 2017-2018, p. 12), com o intuito de fomentar aprendizagens efetivas e significativas, conseqüentes da comunicação e partilha entre os vários elementos da comunidade educativa. Através deste processo cooperativo, “todos ensinam e todos aprendem” (PSC, 2017-2018, p. 12). E importa reforçar que estas aprendizagens não se centram apenas nas competências cognitivas, mas também nas emocionais, pessoais e sociais.

Com o intuito de introduzir a abordagem por projetos, igualmente defendida numa perspetiva pessoal, salienta-se que “as crianças têm voz própria e devem ser ouvidas de modo a serem consideradas com seriedade, envolvendo-as no diálogo e na tomada de decisões” (Dahlberg et al., 2003, p. 71), premissa esta que tanto o MEM como a MTP consideram como foco primordial.

Mais se acrescenta que a ideologia defendida pela MTP oportuniza o envolvimento da criança na discussão, planeamento, pesquisa, execução e avaliação de um projeto. Esta proposta surge então com o intuito de se desmarcar da conceção de educação mais tradicionalista, em que o ensino era orientado somente pelos educadores, “para adoptar processos educativos mais centrados na aprendizagem dos alunos e nos seus interesses, permitindo uma articulação entre diferentes áreas e domínios do saber” (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998, p. 90).

Em concordância com ambas as abordagens defendidas no presente subcapítulo, no decorrer da PPS II vou procurar criar um ambiente exploratório (Portugal, 2012), que permita, por sua vez, promover situações desafiantes que incentivem a curiosidade das crianças (Marques, 1998).

4. INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo visa a identificação e fundamentação da problemática emergente da PPS II, bem como das opções metodológicas, nomeadamente no que respeita à natureza da investigação, aos métodos, técnicas e instrumentos utilizados, à análise de dados e ao roteiro ético.

4.1. Identificação da Problemática Emergente

Em concordância com os autores Post e Hohmann (2004), as crianças “aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos” e “aprendem fazendo, porque os seus jovens cérebros estão particularmente predispostos para a ação” (p. 23).

É nesta linha de pensamento que desde o início da minha prática profissional defendo e tenho vindo a reforçar a construção de uma práxis de participação assente na abordagem da aprendizagem pela ação. Esta conceção encontra-se sustentada pelos autores Hohmann e Weikart (2009) enquanto elemento “fundamental ao completo desenvolvimento do potencial humano” e na medida que “a aprendizagem activa ocorre de forma mais eficaz em contextos que providenciam oportunidades de aprendizagem adequadas do ponto de vista do desenvolvimento” (p. 19).

De acordo com esta ideologia,

a aprendizagem é vista como uma experiência social envolvendo interações significativas entre crianças e adultos. Dado que as crianças aprendem em ritmos diferentes e têm interesses e experiências únicas, possuem maior probabilidade de atingir o seu potencial de crescimento total quando são encorajadas a interagir e a comunicar de forma livre com colegas e adultos. Estas experiências sociais ocorrem no contexto das actividades da vida real, do dia-a-dia, que as próprias crianças planearam e iniciaram, ou estão integradas em acções iniciadas pelos adultos mas que permitem às crianças amplas oportunidades de escolha, liderança e expressão individual (Hohmann & Weikart, 2009, p. 20).

Esta visão de aprendizagem ativa, defendida também no contexto socioeducativo onde me encontro a realizar a PPS II, levou-me a refletir sobre a *ação do educador de infância na metodologia de trabalho de projeto*, dando mote a uma investigação mais aprofundada. É imperativo enfatizar que esta proposta surge também com o intuito de se desmarcar da conceção de educação mais tradicionalista, em que o ensino era orientado somente pelos educadores, “para adoptar processos educativos mais centrados na aprendizagem dos alunos e nos seus interesses, permitindo uma articulação entre diferentes áreas e domínios do saber” (Katz et al., 1998, p. 90).

4.2. Opções Metodológicas

Identificada a problemática, tornou-se imperativa a definição do método a utilizar. Considerando que a investigação-ação se destaca como sendo “a que mais se aproxima do meio educativo . . . e que valoriza, sobretudo, a prática, tornando-a . . . o seu elemento chave” (Coutinho et al., 2009, p. 358), optou-se por esta metodologia, na medida que inclui, então, “ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica” (Coutinho, et al., 2009, p. 360). Mais se acrescenta que esta é uma investigação de natureza qualitativa.

No que concerne às técnicas de recolhas de dados, sigo e mantereí uma abordagem multidimensional, baseada na observação, conversação e análise de documentos (Coutinho et al., 2009). Quanto à observação, Máximo-Esteves (2008) defende que a mesma “permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como acontecem num determinado contexto” (p. 87). Por sua vez, acerca das técnicas baseadas na conversação, Coutinho et al. (2009) revela que estas “estão centradas na perspetiva dos participantes e enquadram-se nos ambientes de diálogo e de interacção” (p. 373). Por fim, o mesmo autor evidencia que a análise de documentos “centra-se também na perspetiva do investigador e implica uma pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação” (Coutinho et al., p. 373).

Em consequência desta opção metodológica, os instrumentos aplicados no âmbito da investigação foram as entrevistas informais, os registos de observação fotográficos e

as reflexões críticas que incluem registros de observação escritos. Importa salientar que as entrevistas informais, que, como defende Tomás (2011), “surgem a partir da observação e da reflexão do investigador com o objetivo de interrogar” (p. 149), constam, direta ou indiretamente, nos registros de observação escritos. Relativamente aos registros fotográficos, pode afirmar-se que, em concordância com Kramer (citado por Tomás, 2011), cada fotografia “está impregnada da realidade que mostra e suas influências ideológicas” (p. 150). Por último, as reflexões críticas visam a análise fundamentada de ocorrências e/ou temáticas suscitadas no decorrer das semanas de intervenção.

A análise dos dados recolhidos é uma etapa crucial para a investigação e a mesma será concretizada qualitativamente. Por um lado, os dados recolhidos por meio da análise documental e das reflexões críticas serão analisados e, à posteriori, utilizados para fundamentar a pertinência da investigação. Em contrapartida, a análise dos dados recolhidos através das entrevistas informais e dos registros de observação escritos e fotográficos servirá para dar resposta aos objetivos da investigação.

Detalhadas e fundamentadas as opções metodológicas, torna-se imprescindível evidenciar a importância das questões éticas, na medida que a prática “não lida apenas com teorias e conceitos, mas sobretudo com problemas reais e pessoas concretas” (Máximo-Esteves, 2008, p. 19). De acordo com o supracitado, procurei ter em consideração não só a Carta de Princípios para uma Ética Profissional da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2012), como, também, os princípios éticos e deontológicos apresentados por Tomás (2011).

Apresento abaixo a Tabela 3, correspondente ao roteiro ético delineado.

Tabela 3.

Roteiro Ético: Princípios Éticos e Deontológicos e Compromissos Éticos Pessoais e Profissionais

Princípios Éticos e Deontológicos¹	Compromissos Éticos Pessoais e Profissionais²	Providências na Prática Pedagógica³
Objetivos do trabalho	<p><u>Com as crianças:</u> <i>Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais.</i></p> <p><u>Com as famílias:</u> <i>Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.</i></p> <p><u>Com a equipa de trabalho:</u> <i>Contribuir para a procura de práticas de qualidade.</i></p>	
Respeito pela privacidade e confidencialidade	<p><u>Com as crianças:</u> <i>Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.</i></p> <p><u>Com as famílias:</u> <i>Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança.</i></p>	
Decisão acerca de quais as crianças a envolver e a excluir	<p><u>Com as crianças:</u> <i>Respeitar cada criança numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades.</i></p>	
Planificação e definição dos objetivos	<p><u>Com a equipa de trabalho:</u> <i>Contribuir para o debate e a inovação.</i></p>	

¹ Tomás, C. (2011). *Há Muitos Mundos no Mundo - Cosmopolitismo, Participação e Direitos da Criança*. Porto: Edições Afrontamento.

² APEI (2012). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Lisboa: Edições APEI.

³ A preencher à posteriori e anexar ao relatório de PPS II.

e métodos da investigação		
Consentimento informado	<u>Com as crianças e as famílias:</u> <i>Obter o consentimento das crianças e dos seus pais⁴.</i>	
Possível impacto nas crianças	<u>Com as crianças:</u> <i>Encarar as funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto.</i>	

Alicerçadas aos princípios e compromissos definidos no roteiro ético foram empregues as ideologias que se seguem: (i) procurar uma atitude que tenha em conta valores claramente assumidos e uma conduta que reúne atenção, respeito e confiança nos outros, (ii) cuidar do bem-estar físico e psicológico de modo a responder adequadamente às exigências da profissão e (iii) trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, de cooperação e uma prática examinada (APEI, 2012).

A fim de terminar o subcapítulo em questão, pretendo clarificar que a criança, enquanto agente individual e ativo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, foi o foco primordial de toda a minha intervenção, como se tem vindo a fazer notar ao longo do presente portefólio.

⁴ Tomás, C. (2011). *Há Muitos Mundos no Mundo - Cosmopolitismo, Participação e Direitos da Criança*. Porto: Edições Afrontamento.

5. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

5.1. Agenda Semanal

Tabela 4.

Agenda Semanal do Grupo

2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã
Atividades em projeto	Atividades em projeto	Atividades em projeto	Atividades em projeto	Terminar e arrumar trabalhos
	Ginástica		Ginástica	
Hora do conto	Comunicações	Comunicações	Comunicações	Comunicações
Almoço / Sesta				
Tempo de trabalho curricular compartilhado <i>Artes</i>	Animação cultural	Tempo de trabalho curricular compartilhado <i>Linguagem oral e abordagem à escrita</i>	Tempo de trabalho curricular compartilhado <i>Matemática e/ou ciências</i>	Reunião do conselho
Balanço do dia	Balanço do dia	Balanço do dia	Balanço do dia	

5.2. Planeamentos Semanais

O presente subcapítulo apresenta os planeamentos por mim desenvolvidos durante todo o período de PPS.

Primeiramente, encontram-se os planeamentos semanais, que têm em a conta a agenda semanal do grupo, bem como a grelha de planificação que a educadora cooperante utiliza para planear cada semana. Sobre estes, importa evidenciar que foram desenvolvidos de acordo com os períodos de rotina e as atividades que viriam a ser geridas por mim.

Além destes planeamentos semanais, no fim do subcapítulo, expõe-se, ainda, o planeamento diário correspondente a todo o período de observação e intervenção.

5.2.1. Planeamento Semanal Nº1 – 25/09 a 29/09

Tabela 5.

Planeamento Semanal Nº1

2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã
Observação das atividades em projeto	Observação das atividades em projeto	Observação das atividades em projeto	Observação das atividades em projeto	Observação das atividades em projeto
	Ginástica		Ginástica	
Hora do Conto	Comunicações	Comunicações	Comunicações	Comunicações
Almoço / Sesta				
Observação do tempo de trabalho curricular participado <i>Artes</i>	Observação da animação cultural	Observação do tempo de trabalho curricular participado <i>Linguagem oral e abordagem à escrita</i>	Observação do tempo de trabalho curricular participado <i>Matemática e/ou ciências</i>	Reunião do conselho
Balanço do dia	Balanço do dia	Balanço do dia	Balanço do dia	

5.2.2. Planeamento Semanal N°2 – 02/10 a 06/10

Tabela 6.

Planeamento Semanal N°2

2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira	
Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Feriado	Reunião da manhã	
Registo da lista de animais	Planeamento do projeto <i>Queremos um animal na sala</i>	Planeamento do projeto <i>Queremos um animal na sala</i>		Feriado	Pintura dos pés
	Ginástica				
Hora do Conto	Comunicações	Comunicações			Feriado
Almoço / Sesta					
Tempo de trabalho curricular participado <i>Artes</i>	Animação Cultural	Tempo de trabalho curricular participado <i>Linguagem oral e abordagem à escrita</i>	Feriado	Reunião do conselho	
Balanço do dia	Balanço do dia	Balanço do dia			

5.2.3. Planeamento Semanal N°3 – 09/10 a 13/10

Tabela 7.

Planeamento Semanal N°3

2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã
Recolha de dados <i>Queremos um animal na sala</i>	Recolha de dados <i>Queremos um animal na sala</i>	Tratamento de dados <i>Queremos um animal na sala</i>	Tratamento de dados <i>Queremos um animal na sala</i>	Terminar e arrumar trabalhos
	Ginástica		Ginástica	
Hora do Conto	Comunicações	Comunicações	Comunicações	Comunicações <i>Queremos um animal na sala</i>
Almoço / Sesta				
Tempo de trabalho curricular participado <i>Artes</i>	Animação Cultural	Tempo de trabalho curricular participado <i>Linguagem oral e abordagem à escrita</i>	Tempo de trabalho curricular participado <i>Matemática e/ou ciências</i>	Reunião do conselho
Balanço do dia	Balanço do dia	Balanço do dia	Balanço do dia	

5.2.4. Planejamento Semanal N°4 – 16/10 a 20/10

Tabela 8.

Planeamento Semanal N°4

2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã
Tratamento de dados <i>Queremos um animal na sala</i>	Atividades em projeto	Sequências	Avaliação do projeto <i>Queremos um animal na sala</i>	Avaliação do projeto <i>Queremos um animal na sala</i>
	Ginástica		Ginástica	
Hora do Conto	Comunicações <i>Queremos um animal na sala</i>	Comunicações	Comunicações	Comunicações
Almoço / Sesta				
Tempo de trabalho curricular compartilhado <i>Artes</i>	Animação Cultural	Tempo de trabalho curricular compartilhado <i>Linguagem oral e abordagem à escrita</i>	Tempo de trabalho curricular compartilhado <i>Matemática e/ou ciências</i>	Reunião do conselho
Balanço do dia	Balanço do dia	Balanço do dia	Balanço do dia	

5.2.5. Planeamento Semanal N°5 – 23/10 a 27/10

Tabela 9.

Planeamento Semanal N°5

2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã
Atividades em projeto	Atividades em projeto	Atividades em projeto	Atividades em projeto	Planeamento do projeto <i>Jogo dos blocos lógicos</i>
	Ginástica		Ginástica	
Hora do Conto	Comunicações	Comunicações	Comunicações	Comunicações
Almoço / Sesta				
Tempo de trabalho curricular participado <i>Artes</i>	Animação Cultural	Tempo de trabalho curricular participado <i>Linguagem oral e abordagem à escrita</i>	Tempo de trabalho curricular participado <i>Matemática e/ou ciências</i>	Reunião do conselho
Balanço do dia	Balanço do dia	Balanço do dia	Balanço do dia	

5.2.6. Planejamento Semanal N°6 – 30/10 a 03/11

Tabela 10.

Planeamento Semanal N°6

2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
Reunião da manhã	Reunião da manhã	Feriado	Reunião da manhã	Reunião da manhã
Decorações <i>Dia das Bruxas</i>	Festa do dia das bruxas		Construção da caixa <i>Jogo dos blocos lógicos</i>	Produção dos cartões <i>Jogo dos blocos lógicos</i>
			Ginástica	
Hora do Conto			Comunicações	Comunicações
Almoço / Sesta				
Tempo de trabalho curricular compartilhado <i>Artes</i>	Animação Cultural		Tempo de trabalho curricular compartilhado <i>Matemática e/ou ciências</i>	Reunião do conselho
Balanço do dia	Balanço do dia		Balanço do dia	

5.2.7. Planeamento Semanal N°7 – 06/11 a 10/11

Tabela 11.

Planeamento Semanal N°7

2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã
Término da produção dos cartões <i>Jogo dos blocos lógicos</i>	Pintura da caixa <i>Jogo dos blocos lógicos</i>	Término da pintura da caixa <i>Jogo dos blocos lógicos</i>	Impressão e recorte dos cartões <i>Jogo dos blocos lógicos</i>	Portefólio <i>D.F.</i>
	Ginástica		Ginástica	
Hora do Conto	Comunicações	Comunicações	Comunicações	Comunicações
Almoço / Sesta				
Tempo de trabalho curricular participado <i>Artes</i>	Animação Cultural	Tempo de trabalho curricular participado <i>Linguagem oral e abordagem à escrita</i>	Tempo de trabalho curricular participado <i>Matemática e/ou ciências</i>	Reunião do conselho
Balanço do dia	Balanço do dia	Balanço do dia	Balanço do dia	

5.2.8. Planeamento Semanal N°8 – 13/11 a 17/11

Tabela 12.

Planeamento Semanal N°8

2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
Atestado Médico				

5.2.9. Planeamento Semanal N°9 – 20/11 a 24/11

Tabela 13.

Planeamento Semanal N°9

2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã
Missão Pijama	Preparação da comunicação <i>Jogo dos blocos lógicos</i>	Visita dos pais do X.C.	Avaliação <i>Jogo dos blocos lógicos</i>	Portefólio <i>D.F.</i>
	Ginástica		Ginástica	
Hora do Conto	Comunicações <i>Jogo dos blocos lógicos</i>	Comunicações	Comunicações	Comunicações
Almoço / Sesta				
Tempo de trabalho curricular participado <i>Artes</i>	Animação Cultural	Tempo de trabalho curricular participado <i>Linguagem oral e abordagem à escrita</i>	Tempo de trabalho curricular participado <i>Matemática e/ou ciências</i>	Reunião do conselho
Balanço do dia	Balanço do dia	Balanço do dia	Balanço do dia	

5.2.10. Planeamento Semanal Nº10 – 27/11 a 01/12

Tabela 14.

Planeamento Semanal Nº10

2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Feriado
Planeamento do projeto <i>Caracolário</i>	Recolha de dados <i>Caracolário</i>	Registo <i>Caracolário</i>	Construção <i>Caracolário</i>	
	Ginástica		Ginástica	
Hora do Conto	Comunicações	Comunicações	Comunicações	
Almoço / Sesta				
Tempo de trabalho curricular participado <i>Artes</i>	Animação Cultural	Tempo de trabalho curricular participado <i>Linguagem oral e abordagem à escrita (lista de palavras no feminino e masculino)</i>	Tempo de trabalho curricular participado <i>Matemática e/ou ciências</i>	
Balanço do dia	Balanço do dia	Balanço do dia	Balanço do dia	

5.2.11. Planeamento Semanal N°11 – 04/12 a 08/12

Tabela 15.

Planeamento Semanal N°11

2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Feriado
Registo <i>Jogo dos blocos lógicos</i>	Entrega das cartas para o Pai Natal no correio	Ilustração da lista de palavras no feminino e masculino	Avaliação do projeto <i>Caracolário</i>	
	Ginástica		Ginástica	
Hora do Conto	Comunicações	Comunicações <i>Caracolário</i>	Comunicações	
Almoço / Sesta				
Tempo de trabalho curricular participado <i>Artes (visita dos pais do V.B.)</i>	Animação Cultural	Tempo de trabalho curricular participado <i>Linguagem oral e abordagem à escrita (carta ao Sr. Cipriano)</i>	Tempo de trabalho curricular participado <i>Matemática e/ou ciências</i>	
Balanço do dia	Balanço do dia	Balanço do dia	Balanço do dia	

5.2.12. Planeamento Semanal N°12 – 11/12 a 15/12

Tabela 16.

Planeamento Semanal N°12

2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã
Avaliação do projeto <i>Caracolário</i>	Presente de Natal	Presente de Natal	Planeamento do projeto <i>Cubismo</i>	Ensaio geral e últimos preparativos para a festa de Natal
Registo <i>Jogo dos blocos lógicos</i>	Ginástica	Adereços para a festa de Natal	Ensaio para a festa de Natal	
Hora do Conto	Comunicações	Comunicações	Comunicações	Comunicações
Almoço / Sesta				
Tempo de trabalho curricular participado <i>Artes (análise de obras de arte cubistas)</i>	Animação Cultural	Tempo de trabalho curricular participado <i>Linguagem oral e abordagem à escrita</i>	Tempo de trabalho curricular participado <i>Matemática e/ou ciências</i>	Reunião do conselho
Balanço do dia	Balanço do dia	Balanço do dia	Balanço do dia	

5.2.13. Planeamento Semanal N°13 – 18/12 a 22/12

Tabela 17.

Planeamento Semanal N°13

2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Instituição Fechada
Recolha de dados <i>Cubismo</i> <i>(características)</i>	Construção <i>Obras cubistas</i>	Construção <i>Obras cubistas</i>	Registo das mensagens para os postais de Natal	
	Ginástica		Ginástica	
Hora do Conto	Comunicações	Comunicações	Comunicações	
Almoço / Sesta				
Tempo de trabalho curricular participado <i>Artes</i>	Animação Cultural	Tempo de trabalho curricular participado <i>Linguagem oral e abordagem à escrita</i>	Tempo de trabalho curricular participado <i>Matemática e/ou ciências</i>	
Balanço do dia	Balanço do dia	Balanço do dia	Balanço do dia	

5.2.14. Planeamento Semanal Nº14 – 25/12 a 29/12

Tabela 18.

Planeamento Semanal Nº14

2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
Interrupção Letiva				

5.2.15. Planeamento Semanal N°15 – 01/01 a 05/01

Tabela 19.

Planeamento Semanal N°15

2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
Interrupção Letiva			Reunião da manhã	Reunião da manhã
			Atividades em projeto	Recolha de dados <i>Cubismo</i> <i>(pintores e obras)</i>
			Ginástica	
			Comunicações	Comunicações
			Almoço / Sesta	
			Tempo de trabalho curricular participado <i>Matemática e/ou ciências</i>	Reunião do conselho
			Balanco do dia	

5.2.16. Planejamento Semanal Nº16 – 08/01 a 12/01

Tabela 20.

Planeamento Semanal Nº16

2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
Atestado Médico				

5.2.17. Planeamento Semanal Nº17 – 15/01 a 19/01

Tabela 21.

Planeamento Semanal Nº17

2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
Atestado Médico				

5.2.18. Planeamento Semanal N°18 – 22/01 a 26/01

Tabela 22.

Planeamento Semanal N°18

2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã
Recolha de dados <i>Cubismo (obras e características)</i>	Registo <i>Cubismo (pintores)</i>	Registo <i>Cubismo (obras)</i>	Registos <i>Cubismo (obras, características e pintores)</i>	Portefólio <i>D.F.</i>
Registo <i>Cubismo (características)</i>	Ginástica		Ginástica	
Hora do Conto	Comunicações <i>Jogo dos blocos lógicos</i>	Comunicações	Comunicações	Comunicações
Almoço / Sesta				
Tempo de trabalho curricular participado <i>Artes (análise comparativa entre duas obras de arte cubistas)</i>	Animação Cultural <i>Cubismo (representação físicas de obras cubistas)</i>	Tempo de trabalho curricular participado <i>Linguagem oral e abordagem à escrita</i>	Tempo de trabalho curricular participado <i>Matemática e/ou ciências (representação de obras cubistas com recurso a materiais de desperdício)</i>	Reunião do conselho
Balanço do dia	Balanço do dia	Balanço do dia	Balanço do dia	

5.2.19. Planeamento Semanal N°19 – 29/01 a 02/02

Tabela 23.




Planeamento Semanal N°19

2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
Reunião da manhã	Reunião da manhã	Término da PPS II		
Preparação para a comunicação do projeto <i>Cubismo</i>	Avaliação do projeto <i>Cubismo</i>			
	Ginástica			
Comunicações <i>Cubismo</i>	Comunicações			
Almoço / Sesta				
Tempo de trabalho curricular participado <i>Artes</i>	Animação Cultural			
Balanço do dia	Balanço do dia			

5.2.20. Planeamento Diário

Tabela 24.

Planeamento Diário

			Conteúdos	Áreas/Domínios	Intenções	Indicações	Recursos	Avaliação
25/09	-	-						Os focos de observação desta primeira semana foram fulcrais e reforça-se que, durante toda a prática, são focos que se devem manter.
26/09	-	-						
27/09	-	-						
28/09	-	-						
29/09	-	-						

02/10	8	10:15	<u>Registo da lista de animais para o projeto <i>Queremos um animal na sala</i></u>	<u>Área:</u> Expressão e comunicação <u>Domínio:</u> Linguagem oral e abordagem à escrita <u>Subdomínio:</u> Comunicação oral <u>Área:</u> Conhecimento do mundo <u>Domínio:</u> Abordagem às ciências <u>Subdomínio:</u> Conhecimento do mundo físico e natural	<u>Desenvolvimento linguístico:</u> Sentir-se escutado e ter interesse em comunicar <u>Desenvolvimento cognitivo:</u> Identificar e ilustrar animais de acordo com as suas características	<u>Mesa de trabalho (pequeno grupo):</u> Registo escrito dos nomes dos animais que as crianças envolvidas no projeto gostariam de ter na sala. Após esse mesmo registo, cada uma das crianças deve fazer a ilustração do animal que escolheu.	Folha de registo, folhas brancas A4, canetas de feltro, lápis de cor, colas e tesouras	O planeamento não foi concretizado, visto que não fui à instituição. Este passará para o dia que se segue.
-------	---	-------	---	---	---	--	--	--

03/10	8	10:15	<u>Planeamento do projeto <i>Queremos um animal na sala</i></u>	<u>Área:</u> Formação Pessoal e Social <u>Domínio:</u> Consciência de si como aprendiz <u>Área:</u> Expressão e comunicação <u>Domínio:</u> Linguagem oral e abordagem à escrita <u>Subdomínio:</u> Abordagem à escrita <u>Área:</u> Conhecimento do mundo <u>Domínio:</u> Abordagem às ciências	<u>Desenvolvimento pessoal:</u> Cooperar nas decisões sobre o processo de aprendizagem <u>Desenvolvimento linguístico:</u> Facilitar a emergência da linguagem escrita <u>Desenvolvimento cognitivo:</u> Identificar conhecimentos antecedentes e outros aspetos a descobrir	<u>Mesa de trabalho (pequeno grupo):</u> Primeiramente, delinea-se o mapa para o planeamento do projeto de investigação. À posteriori, preenchemos essa mesma grelha de acordo com os tópicos nela contidos.	Folha de registo, régua e canetas de feltro	Como referido na avaliação do dia anterior, procedeu-se ao registo da lista de animais e terminámo-lo. O momento pensado para o dia em questão passará para o dia que se segue.
-------	---	-------	---	---	---	---	---	---

				<u>Subdomínio:</u> Conhecimento do mundo físico e natural				
--	--	--	--	--	--	--	--	--

04/10	8	10:15	<u>Planeamento do projeto <i>Queremos um animal na sala</i></u>	<p><u>Área:</u> Formação Pessoal e Social</p> <p><u>Domínio:</u> Consciência de si como aprendiz</p> <p><u>Área:</u> Expressão e comunicação</p> <p><u>Domínio:</u> Linguagem oral e abordagem à escrita</p> <p><u>Subdomínio:</u> Abordagem à escrita</p> <p><u>Área:</u> Conhecimento do mundo</p> <p><u>Domínio:</u> Abordagem às ciências</p>	<p><u>Desenvolvimento pessoal:</u> Cooperar nas decisões sobre o processo de aprendizagem</p> <p><u>Desenvolvimento linguístico:</u> Facilitar a emergência da linguagem escrita</p> <p><u>Desenvolvimento cognitivo:</u> Identificar conhecimentos antecedentes e outros aspetos a descobrir</p>	<u>Mesa de trabalho (pequeno grupo):</u> Finalização do planeamento do projeto.	Folha de registo e canetas de feltro	Com o grupo de crianças envolvidas no projeto em questão, planeou-se o mesmo. A próxima etapa será a recolha de dados.
-------	---	-------	---	---	---	--	--------------------------------------	--

				<u>Subdomínio:</u> Conhecimento do mundo físico e natural				
05/10	Feriado							
06/10	?	10:15	<u>Pintura dos pés</u>	<u>Área:</u> Expressão e comunicação <u>Domínio:</u> Ed. Artística <u>Subdomínio:</u> Artes visuais	<u>Desenvolvimento artístico:</u> Explorar elementos expressivos da comunicação visual	<u>Atelier das artes plásticas (individualmente):</u> Continuação da atividade da pintura dos pés das crianças, iniciada anteriormente pela estagiária R.B.	Folhas brancas A4, tintas diversas, pincéis, alguidar com água e toalha	Não foi possível concretizar a atividade com todas as crianças que ainda não a tinham vivenciado.

09/10	4	10:15	<u>Recolha de dados para o projeto</u> <u>Queremos um animal na sala</u>	<u>Área:</u> Conhecimento do mundo <u>Domínio:</u> Abordagem às ciências <u>Subdomínio:</u> Conhecimento do mundo físico e natural <u>Área:</u> Conhecimento do mundo <u>Domínio:</u> Mundo tecnológico e utilização das tecnologias	<u>Desenvolvimento cognitivo:</u> Identificar especificidades dos animais <u>Desenvolvimento tecnológico:</u> Reconhecer os recursos tecnológicos	<u>Gabinete (pequeno grupo):</u> Início da pesquisa sobre os diferentes animais escolhidos por quatro das oito crianças envolvidas no projeto e organização da informação num documento <i>word</i> para, à posteriori, imprimir. Os principais aspetos a ter em conta são “onde vive” e “o que come”.	Computador	Apenas três das crianças envolvidas no projeto conseguiram realizar a recolha de dados. Prevê-se que esta pesquisa se prolongue pelos próximos dois dias.
-------	---	-------	---	---	--	---	------------	---

10/10	4	10:15	<u>Recolha de dados para o projeto</u> <u>Queremos um animal na sala</u>	<u>Área:</u> Conhecimento do mundo <u>Domínio:</u> Abordagem às ciências <u>Subdomínio:</u> Conhecimento do mundo físico e natural	<u>Desenvolvimento cognitivo:</u> Identificar especificidades dos animais	<u>Gabinete (pequeno grupo):</u> Continuação das pesquisas sobre os diferentes animais escolhidos por quatro das crianças envolvidas no projeto e organização da informação.	Computador	Devido à atividade de ginástica, o tempo só permitiu realizar a pesquisa com duas das crianças envolvidas no projeto. Amanhã espera-se terminar a recolha de dados.
			<u>Área:</u> Conhecimento do mundo <u>Domínio:</u> Mundo tecnológico e utilização das tecnologias	<u>Desenvolvimento tecnológico:</u> Reconhecer os recursos tecnológicos				

11/10	4	10:15	<u>Tratamento de dados do projeto <i>Queremos um animal na sala</i></u>	<p><u>Área:</u> Expressão e comunicação</p> <p><u>Domínio:</u> Linguagem oral e abordagem à escrita</p> <p><u>Subdomínio:</u> Abordagem à escrita</p> <p><u>Área:</u> Conhecimento do mundo</p> <p><u>Domínio:</u> Abordagem às ciências</p> <p><u>Subdomínio:</u> Conhecimento do mundo físico e natural</p>	<p><u>Desenvolvimento linguístico:</u> Facilitar a emergência da linguagem escrita</p> <p><u>Desenvolvimento cognitivo:</u> Identificar especificidades dos animais</p>	<p><u>Mesa de trabalho (pequeno grupo):</u> Primeiramente, é necessário definir como se vão organizar os ficheiros e distribuir a informação pelos mesmos. Depois de fazermos o registo escrito, as crianças devem proceder à ilustração do animal.</p>	<p>Folhas brancas A4, imagens reais dos animais, canetas de feltro, lápis de cor, colas e tesouras</p>	<p>Como previsto na avaliação do dia anterior, finalizou-se a recolha de dados.</p>

12/10	4	10:15	<u>Tratamento de dados do projeto <i>Queremos um animal na sala</i></u>	<u>Área:</u> Expressão e comunicação <u>Domínio:</u> Linguagem oral e abordagem à escrita <u>Subdomínio:</u> Abordagem à escrita	<u>Desenvolvimento linguístico:</u> Facilitar a emergência da linguagem escrita	<u>Mesa de trabalho (pequeno grupo):</u> Continuação da organização dos ficheiros, registo da informação e ilustração dos animais.	Folhas brancas A4, imagens reais dos animais, canetas de feltro, lápis de cor, colas e tesouras	Iniciou-se o tratamento de dados, de acordo com o definido com as crianças para a construção dos ficheiros. Três das crianças envolvidas no projeto terminaram.
				<u>Área:</u> Conhecimento do mundo <u>Domínio:</u> Abordagem às ciências <u>Subdomínio:</u> Conhecimento do mundo físico e natural	<u>Desenvolvimento cognitivo:</u> Identificar especificidades dos animais			

13/10	8	11:30	<u>Comunicação do projeto <i>Queremos um animal na sala</i></u>	<p><u>Área:</u> Expressão e comunicação</p> <p><u>Domínio:</u> Linguagem oral e abordagem à escrita</p> <p><u>Subdomínio:</u> Comunicação oral</p> <p><u>Área:</u> Conhecimento do mundo</p> <p><u>Domínio:</u> Abordagem às ciências</p> <p><u>Subdomínio:</u> Conhecimento do mundo físico e natural</p>	<p><u>Desenvolvimento linguístico:</u> Apresentar ideias e saberes</p> <p><u>Desenvolvimento cognitivo:</u> Compreender e identificar as especificidades dos animais e reconhecer a sua apropriação ao espaço de sala</p>	<u>Biblioteca e centro de recursos (grande grupo):</u> Comunicação das descobertas e amostra dos ficheiros construídos.	Ficheiros construídos	O planeamento não foi concretizado devido ao adiamento do mesmo desde a avaliação de dia 09/10. Quatro das crianças envolvidas terminaram os seus ficheiros. Prevê-se a comunicação do projeto para terça-feira da semana que vem.
-------	---	-------	---	--	---	--	-----------------------	--

16/10	5	10:15	<u>Tratamento de dados do projeto <i>Queremos um animal na sala</i></u>	<u>Área:</u> Expressão e comunicação <u>Domínio:</u> Linguagem oral e abordagem à escrita <u>Subdomínio:</u> Abordagem à escrita	<u>Desenvolvimento linguístico:</u> Facilitar a emergência da linguagem escrita	<u>Mesa de trabalho (pequeno grupo):</u> Término da organização dos ficheiros, registo da informação e ilustração dos animais.	Folhas brancas A4, imagens reais dos animais, canetas de feltro, lápis de cor, colas e tesouras	Finalizou-se o tratamento de dados com o grupo do projeto e a respetiva construção dos ficheiros. Amanhã, antes do tempo das comunicações, será importante reunir o grupo a fim de organizar o momento da comunicação do projeto.
				<u>Área:</u> Conhecimento do mundo <u>Domínio:</u> Abordagem às ciências <u>Subdomínio:</u> Conhecimento do mundo físico e natural	<u>Desenvolvimento cognitivo:</u> Identificar especificidades dos animais			

17/10	8	11:30	Comunicação do projeto <i>Queremos um animal na sala</i>	<p><u>Área:</u> Expressão e comunicação</p> <p><u>Domínio:</u> Linguagem oral e abordagem à escrita</p> <p><u>Subdomínio:</u> Comunicação oral</p>	<p><u>Desenvolvimento linguístico:</u> Apresentar ideias e saberes</p>	<p><u>Biblioteca e centro de recursos (grande grupo):</u> Comunicação das descobertas e amostra dos ficheiros construídos.</p>	Ficheiros construídos	Mesmo com o grupo um pouco agitado, a comunicação realizou-se com sucesso e foram transmitidas as ideias cruciais. Ainda assim ficou a faltar a discussão em grande grupo sobre que animal, afinal, poderíamos ter na sala, uma vez que o S.Q. apanhou, durante a semana corrente, um caracol no recreio e sugeriu ficarmos com ele.
				<p><u>Área:</u> Conhecimento do mundo</p> <p><u>Domínio:</u> Abordagem às ciências</p> <p><u>Subdomínio:</u> Conhecimento do mundo físico e natural</p>	<p><u>Desenvolvimento cognitivo:</u> Compreender e identificar as especificidades dos animais e reconhecer a sua apropriação ao espaço de sala</p>			

18/10	5	10:15	<u>Sequências</u>	<p><u>Área:</u> Expressão e comunicação</p> <p><u>Domínio:</u> Matemática</p> <p><u>Subdomínio:</u> Geometria</p>	<p><u>Desenvolvimento matemático:</u> Identificar e construir padrões</p>	<p><u>Mesa de trabalho (pequeno grupo):</u> Cada criança deve selecionar diferentes cores de plasticina, separando-a por pequenas bolas, e, de seguida, formar um padrão com as mesmas numa folha branca, colando-as. É importante que se analisem as condições para que determinado padrão componha uma sequência.</p>	<p>Folhas A4, plasticina e cola</p>	<p>Este momento foi dinamizado por mim, mas pensado, numa fase inicial, pela educadora cooperante e no seguimento de um momento em grande grupo, decorrido na reunião da manhã do dia anterior.</p>
-------	---	-------	-------------------	---	---	---	-------------------------------------	---

19/10	8	10:15	<u>Avaliação do projeto</u> <u>Queremos um animal na sala</u>	<u>Área:</u> Formação Pessoal e Social <u>Domínio:</u> Consciência de si como aprendente	<u>Desenvolvimento pessoal:</u> Avaliar de forma cada vez mais crítica o seu desempenho no processo de aprendizagem, bem como explicitar e partilhar com os restantes intervenientes o que descobriu e aprendeu	<u>Mesa de trabalho (pequeno grupo):</u> Avaliação do projeto através das questões levantados por mim no que se refere a como surgiu o mesmo, ao que aprenderam e do que mais gostaram.	Folha do planeamento do projeto	Devido ao tempo da ginástica, não foi possível finalizar a avaliação do projeto, tal como já se tinha previsto no planeamento da semana corrente. Esta será terminada amanhã.
-------	---	-------	--	---	--	--	---------------------------------	---

20/10	8	10:15	<u>Avaliação do projeto</u> <u>Queremos um animal</u> <u>na sala</u>	<u>Área:</u> Formação Pessoal e Social <u>Domínio:</u> Consciência de si como aprendente	<u>Desenvolvimento pessoal:</u> Avaliar de forma cada vez mais crítica o seu desempenho no processo de aprendizagem, bem como explicitar e partilhar com os restantes intervenientes o que descobriu e aprendeu	<u>Mesa de trabalho (pequeno grupo):</u> Término da avaliação do projeto através das questões levantados por mim no que se refere a como surgiu o mesmo, ao que aprenderam e do que mais gostaram.	Folha do planeamento do projeto	O planeamento para o dia de hoje foi cumprido.
-------	---	-------	--	---	--	---	---------------------------------	--

27/10	3	10:15	<u>Planeamento do projeto <i>Jogo dos blocos lógicos</i></u>	<u>Área:</u> Formação Pessoal e Social <u>Domínio:</u> Consciência de si como aprendiz <u>Área:</u> Expressão e comunicação <u>Domínio:</u> Linguagem oral e abordagem à escrita <u>Subdomínio:</u> Abordagem à escrita <u>Área:</u> Expressão e comunicação <u>Domínio:</u> Matemática <u>Subdomínio:</u>	<u>Desenvolvimento pessoal:</u> Cooperar nas decisões sobre o processo de aprendizagem <u>Desenvolvimento linguístico:</u> Facilitar a emergência da linguagem escrita <u>Desenvolvimento matemático:</u> Reconhecer e operar com formas geométricas (blocos lógicos),	<u>Mesa de trabalho (pequeno grupo):</u> Preenchimento do mapa de planeamento do projeto de acordo com os parâmetros o queremos fazer, o que precisamos, quem participa, quem comunica, quando comunicamos e avaliação.	Folha de registo e canetas de feltro	Sugeri ao G.G. que nos reuníssemos, mas visto que o A.S. não foi à instituição, perguntámos ao grande grupo se havia alguém que se disponha a ajudar. O S.O. ofereceu-se e começámos a recolher ideias para a construção do jogo. Acabámos por não preencher o mapa de planeamento do projeto, pelo que teremos de o fazer posteriormente.
-------	---	-------	--	--	---	--	--------------------------------------	--

				Geometria	reconhecendo algumas das suas características			
30/10	20	10:15	<u>Decorações para o Dia das Bruxas</u>	<u>Área:</u> Expressão e comunicação <u>Domínio:</u> Ed. Artística <u>Subdomínio:</u> Artes visuais	<u>Desenvolvimento artístico:</u> Explorar materiais de uso utilitário ou reutilizáveis	<u>Mesas de trabalho (grande grupo):</u> Apoio ao grupo, mediante as suas escolhas.	Materiais diversos	Cada criança definiu que género de decoração queria e estiveram bastante divertidas durante o processo de produção e criação.
31/10	20	10:30	<u>Festa do Dia das Bruxas</u>					O dia foi de festa para toda a instituição socioeducativa.
01/11	Feriado							

02/11	3	10:15	<u>Construção da caixa para o <i>Jogo dos blocos lógicos</i></u>	<u>Área:</u> Expressão e comunicação <u>Domínio:</u> Ed. Artística <u>Subdomínio:</u> Artes visuais	<u>Desenvolvimento artístico:</u> Explorar materiais de uso utilitário ou reutilizáveis	<u>Laboratório de matemática e ciências (pequeno grupo):</u> Análise dos materiais que temos disponíveis na sala e construção da caixa com os mesmos.	Casa de cartão e outros materiais diversos	Demos início à construção da caixa para o jogo, porém não a terminámos.
-------	---	-------	--	--	--	--	--	---

03/11	3	10:15	<u>Produção dos cartões para o <i>Jogo dos blocos lógicos</i></u>	<u>Área:</u> Expressão e comunicação <u>Domínio:</u> Matemática <u>Subdomínio:</u> Geometria	<u>Desenvolvimento matemático:</u> Reconhecer e operar com formas geométricas (blocos lógicos), reconhecendo algumas das suas características	<u>Gabinete (pequeno grupo):</u> Num documento <i>word</i> , criar uma tabela em que cada célula corresponde a um cartão. De seguida, refletir com o grupo sobre as diferentes características pelas quais podemos agrupar os blocos lógicos e representar cada hipótese no respetivo cartão.	Computador	Iniciámos a etapa de produção dos cartões para o jogo em suporte digital, para posterior impressão. Considero que podíamos ter dado continuidade à caixa, nomeadamente pintá-la, mas será uma tarefa que integrará o planeamento da semana que se segue.
-------	---	-------	---	---	--	--	------------	--

06/11	3	10:15	<u>Término da produção dos cartões para o <i>Jogo dos blocos lógicos</i></u>	<u>Área:</u> Expressão e comunicação <u>Domínio:</u> Matemática <u>Subdomínio:</u> Geometria	<u>Desenvolvimento matemático:</u> Reconhecer e operar com formas geométricas (blocos lógicos), reconhecendo algumas das suas características	<u>Gabinete (pequeno grupo):</u> Continuação da produção dos cartões para o jogo.	Computador	Não foi possível cumprir com o planeamento, uma vez que o computador do gabinete estava ocupado. Optámos por dar início à pintura da caixa.
07/11	3	10:15	<u>Pintura da caixa para o <i>Jogo dos blocos lógicos</i></u>	<u>Área:</u> Expressão e comunicação <u>Domínio:</u> Ed. Artística <u>Subdomínio:</u> Artes visuais	<u>Desenvolvimento artístico:</u> Explorar e utilizar, nas suas produções, modalidades diversificadas de expressão visual (pintura)	<u>Atelier das artes plásticas (pequeno grupo):</u> Início do processo de pintura da caixa para o jogo.	Tintas diversas e pincéis	No seguimento do planeamento de ontem, hoje fomos ao computador do gabinete terminar os cartões para o jogo, ficando apenas a faltar a impressão.

08/11	3	10:15	<u>Término da pintura da caixa para o <i>Jogo dos blocos lógicos</i></u>	<u>Área:</u> Expressão e comunicação <u>Domínio:</u> Ed. Artística <u>Subdomínio:</u> Artes visuais	<u>Desenvolvimento artístico:</u> Explorar e utilizar, nas suas produções, modalidades diversificadas de expressão visual (pintura)	<u>Atelier das artes plásticas (pequeno grupo):</u> Continuação do processo de pintura da caixa para o jogo.	Tintas diversas e pincéis	Visto que ontem já não houve tempo para imprimir os cartões para o jogo, fomos hoje. Como foi dia de ginástica, o tempo não nos permitiu avançar.
09/11	3	10:15	<u>Impressão e recorte dos cartões para o <i>Jogo dos blocos lógicos</i></u>	---	<u>Desenvolvimento motor:</u> Desenvolver a motricidade fina através do recorte	<u>Gabinete (pequeno grupo):</u> Impressão dos cartões para o jogo e posterior recorte.	Computador, impressora e tesoura	Visto que acabámos por não preencher o mapa de planeamento do projeto, a educadora alertou-me para essa necessidade. Como tal, reuni-me com quem estava presente e preenchemos o mapa com base nos meus registos do processo até então.

10/11	1	10:15	<u>Portefólio com a D.F.</u>	Não se cumpriu o planeamento porque a criança não estava presente.
-------	---	-------	------------------------------	--

5.3. Reflexões Diárias

Partindo do pressuposto que “não basta uma reflexão esporádica, pelo contrário, a reflexão deve ser permanente, diária, embasada na prática do dia-a-dia do trabalho docente” (Martins, 2011, p. 17), o presente subcapítulo contempla as reflexões diárias redigidas, como o nome indica, todos os dias de ação pedagógica. De referir que estas mesmas reflexões se encontram organizadas de acordo com as semanas em que decorreu a minha PPS.

5.3.1. Reflexões da Semana Nº1 – 25/09 a 29/09

Reflexão Diária - 25/09

No decorrer deste primeiro dia na instituição A, tentei recolher algumas informações referentes ao grupo de crianças com o qual vou estar a realizar a PPS II durante os próximos meses. Durante este tempo, trabalharei em parceria com a equipa de sala, composta pela educadora cooperante V.B., a auxiliar de sala V.V. e a estagiária R.B., que estará connosco, maioritariamente, às terças feiras, bem como com a restante equipa educativa e as famílias.

No que respeita ao grupo, este é composto por vinte crianças, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, sendo oito do género feminino e as restantes doze do género masculino. De referir que estas crianças já integravam o grupo de vinte e duas que a educadora seguiu no ano letivo anterior.

No que concerne às potencialidades do grupo, foi-me possível verificar que a autonomia tem sido trabalhada ao nível das refeições e da higienização e, ainda, no âmbito da escolha das atividades e gestão das áreas de interesse. Por outro lado, verifica-se que ainda existem algumas fragilidades ao nível da metodologia de trabalho, sendo uma das intenções da educadora trabalhá-la.

Reflexão Diária - 26/09

Como planeado, hoje procurei recolher informações sobre a rotina diária do grupo.

O acolhimento é feito numa das três salas de JI, dependendo da responsável que o assegura em cada um dos dias da semana. Às nove da manhã chegam as educadoras e encaminham os grupos para as salas respetivas.

Segundo a educadora cooperante, é esperado que, ao chegarem à sala, as crianças marquem as presenças e, de seguida, se reúnam nas mesas de trabalho que, neste momento da manhã, se encontram juntas no centro da sala. No entanto, foi possível constatar que este processo ainda depende da gestão da educadora.

Na sala, as crianças têm uma agenda semanal, que se encontra em fase de acabamento, na qual estão descritos e respetivamente ilustrados os diferentes momentos do dia. As manhãs destinam-se, essencialmente, à reunião da manhã e ao desenvolvimento de atividades em projeto e as tardes ao tempo de trabalho curricular participado (TTCC) e ao balanço do dia. O fim da manhã de segunda-feira destina-se à hora do conto, às terças e quintas, no período da manhã, as crianças usufruem de sessões de ginástica e à sexta à tarde é concretizada a reunião de conselho.

Quanto à reunião da manhã, como já referi, o grupo reúne-se, inicialmente, nas mesas de trabalho que se encontram dispostas no centro da sala, de modo a formar uma mesa grande, onde é possível sentar todos os elementos em seu redor. De seguida, é esperado que as crianças que detêm a tarefa de assistentes coloquem na mesa alguns dos instrumentos de regulação⁵ utilizados no quotidiano, nomeadamente o diário, o plano do dia anterior e o mapa do “contar, mostrar ou escrever”. Para além disso, são igualmente responsáveis por levar para a mesa uma folha de rascunho, folhas brancas A4, esferográfica e canetas de feltro.

A reunião inicia-se com uma canção de bom dia e, de seguida, avalia-se o plano do dia anterior, se este ainda não tiver sido avaliado, e planeia-se o dia corrente. Durante o tempo de avaliação do dia antecedente, a educadora questiona as crianças sobre o que foi feito, regista as respostas na secção do diário “o que fizemos” e, de seguida, os

⁵ Comentário da Educadora Cooperante: “Aos quais as crianças chamam de mapas.”

assistentes da semana avaliam com verde, amarelo ou vermelho cada uma das atividades planeadas, mediante o que foi acabado, o que está por acabar ou o que não foi concretizado, respetivamente. Depois, com base nesta avaliação e no que foi registado anteriormente no diário como aquilo que se quer fazer, planeia-se o dia atual.

Seguidamente, promove-se um momento de partilha. Antes de iniciar a reunião, cinco crianças podem inscrever-se no mapa “contar, mostrar ou escrever” para que possam partilhar com o grupo o que quiserem. Esta restrição do número de crianças pende-se com a necessidade de não alongar em demasia o tempo de reunião e, em simultâneo, permite que o grupo vá interiorizando conceções relativas à gestão de tempo e oportunidades. A informação proferida pelas crianças é registada manuscritamente e, à posteriori, esse registo é utilizado para desenvolver a competência de linguagem oral e abordagem à escrita⁶. Mais se acrescenta que a educadora recorre a uma grelha mensal de registo, onde se assinala sempre que é produzido um texto, o que lhe permite ter noção das crianças que fizeram registos escritos durante cada semana e, conseqüentemente, durante cada mês. Além disso, visualmente, este registo também permite que as crianças tomem consciência da quantidade de textos que trabalham.

No fim da reunião, é distribuído o reforço da manhã com a ajuda dos ajudantes responsáveis e, de acordo com o planeamento do dia, as crianças distribuem-se pelas áreas de interesse e mesas de trabalho. Sendo este um processo que requer bastante autonomia, sinto que é necessário dar-lhes algum apoio, não na fase de gestão das áreas, porque isso já são capazes de fazer sozinhas, mas sim no que concerne à metodologia de trabalho, uma vez que facilmente se esquecem dos trabalhos que escolheram fazer durante o tempo de atividade em projeto⁷.

Nestes dois primeiros dias, constatei que a ida ao recreio ao fim da manhã, antes do momento de refeição, é privilegiada pela educadora cooperante e, ao que parece, por toda a equipa educativa. As crianças brincam livremente por todo o espaço exterior e este encontra-se sempre supervisionado por auxiliares e educadoras, que vão circulando e interagindo com as crianças.

⁶ Comentário da Educadora Cooperante: “E não só. Serve de igual forma para valorizar as vivências e é um registo para memória futura.”

⁷ Comentário da Educadora Cooperante: “Alguns esquecem o que foi planeado no plano do dia.”

Antes do almoço, as crianças são encaminhadas para a casa de banho e, depois deste, o processo é o mesmo. A isto, segue-se a hora da sesta, sendo que doze das crianças do meu grupo ainda dormem. Os oito finalistas ficam na sala de JI 1, onde se reúnem a ver um filme todas as crianças que ficam acordadas. Numa ótica pessoal, a escolha desta prática está relacionada com o facto das crianças das salas circundantes se encontrarem todas a dormir.

Da parte da tarde, enquanto a educadora promove o tempo dos finalistas, onde são concretizados trabalhos diversos, ajudo a auxiliar a levantar as crianças que dormiram e as respetivas camas. Estas são empilhadas e os lençóis e outros pertences são dobrados e arrumados nos sacos respetivamente identificados que, depois, são colocados nas camas.

Aquando o término da arrumação da sala, os finalistas regressam à mesma com a educadora e inicia-se a atividade planeada para o TTCC, seguida do lanche.

Neste mesmo dia, para além de observar as questões relativas às rotinas de sala, tomei especial atenção a dois momentos de conflito. No primeiro, uma criança começou a chorar depois de outra lhe tirou um brinquedo e, no segundo, duas crianças agridem-se mutuamente após divergências numa brincadeira.

As ocorrências identificadas deixaram-me alerta para a necessidade de refletir sobre o papel da criança e do adulto na gestão de conflitos, na medida que, de acordo com Delors et al. (2010), aprender a conviver se destaca como um dos quatro pilares da educação, fulcrais no desenvolvimento de cada indivíduo. Acerca desta temática, Santos (2014) acrescenta que “desde o nascimento que as crianças são seres sociais” (p. 24) e, por essa razão, as relações que estabelecem entre pares e adultos, enquanto seres pertencentes a um contexto, representam uma realidade indispensável no processo de aprendizagem. Não obstante, ao integrarem um contexto social e estabelecerem relações com outros, as crianças, inevitavelmente, incitam conflitos interpessoais, “gerados através de desentendimentos, que podem ser manifestados de diferentes formas, encontrando-se dependentes das condições em que ocorrem, das idades e nível de desenvolvimento das crianças envolvidas” (Santos, 2014, p. 27).

Reflexão Diária - 27/09

Considerando que a organização do espaço e dos materiais influencia o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, procurei recolher informações sobre esta questão.

Primeiramente, importa evidenciar que a sala se encontra dividida em seis áreas de interesse, nomeadamente área dos jogos e construções, atelier das artes plásticas, área do faz-de-conta, laboratório de matemática e ciências, biblioteca e centro de recursos e oficina de escrita e reprodução. Todas elas dispõem de um móvel de arrumação adequado à altura das crianças, onde se encontram acessivelmente dispostos e organizados os diferentes materiais.

No centro da sala, encontram-se quatro mesas de trabalho, duas retangulares e duas em forma de semicírculo, sendo que para a reunião da manhã se dispõem todas juntas, como referido na reflexão diária anterior, e para o tempo de trabalho se distribuem pelas áreas dos jogos e construções, atelier das artes plásticas, laboratório de matemática e ciências e oficina de escrita e reprodução.

As paredes encontram-se cobertas pelos diversos mapas e pelas produções e registos do grupo, reflexo dos diversos trabalhos realizados nos diferentes domínios.

Reflexão Diária - 28/09

Não só no presente dia, como também no decorrer da semana em questão, constatei que a educadora cooperante, frequentemente, elogia e valoriza as ações distintas das crianças através de algumas estratégias.

A título de exemplo, durante a reunião da manhã, as crianças estavam agitadas e, aquando a avaliação do plano do dia anterior, no momento em que a educadora as questionou sobre o que tinha sido feito, nenhuma respondeu ao que foi perguntado. Após alguma insistência na questão, a educadora pediu calma e gentilmente que as crianças se concentrassem, reforçando que quem respondesse corretamente receberia uma estrela dourada. No seguimento da reunião, uma criança foi capaz de responder e, nesse mesmo

momento, a educadora levantou-se e foi desenhar a estrela na mão da criança, ao mesmo tempo que valorizava o seu esforço por estar atenta e participativa.

Numa ótica pessoal, com esta estratégia a educadora acaba por conseguir focar as crianças no que pretende, através de um reforço positivo. Além disso, ao atribuir uma consequência positiva quando as crianças revelam comportamento assertivos, contribui para uma sucessão desses comportamentos.

Reflexão Diária - 29/09

A educadora cooperante segue, na sua prática profissional, os princípios e intencionalidades inerentes ao modelo curricular de educação pré-escolar do MEM e à MTP.

Esta tendência de ação reflete-se na organização e gestão de todo o ambiente educativo, bem como na forma como a educadora encara a criança enquanto agente ativo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem e a auxilia nessa mesma caminhada.

Em concordância com a prática que tenho vindo a observar no decorrer desta primeira semana, os autores Dahlberg et al. (2003) defendem que “as crianças têm voz própria e devem ser ouvidas de modo a serem consideradas com seriedade, envolvendo-as no diálogo e na tomada de decisões” (p. 71), premissa esta que tanto o MEM como a MTP consideram como foco primordial.

No decorrer das semanas que se seguem serão recolhidas e analisadas informações mais específicas desta prática.

À parte destas questões, os dois peixes que o grupo tinha faleceram ontem e, nesse seguimento, as crianças demonstram bastante interesse em trazer um novo animal para a sala. Visto que as crianças começaram por sugerir animais como um pato ou um tubarão, conversei com a educadora sobre a eventualidade de realizar um breve projeto de investigação, onde analisaríamos os animais que algumas crianças sugeriram no momento, com o objetivo de perceber quais poderíamos, de facto, ter na nossa sala. Na próxima semana, tentarei perceber junto das crianças até que ponto querem desenvolver um projeto.

5.3.2. Reflexões da Semana Nº2 – 02/10 a 06/10

Reflexão Diária - 03/10

Esta semana tenho como principal intenção integrar, progressivamente, as rotinas do grupo.

Como referi na última reflexão diária, antecipei a eventualidade de ser desenvolvido um projeto referente à questão do novo animal para a sala, porém não revelei esse pensamento às crianças. Porém, no decorrer da reunião da manhã, o grupo retomou o assunto, referindo que queria acolher um novo animal. A educadora perguntou, mais uma vez, quais as sugestões e, ao serem referidos animais como cão, gato, pato, entre outros, a C.J. respondeu que não podíamos ter alguns desses animais na sala porque não dava. Perante isso, uma outra criança sugeriu que pesquisássemos mais sobre esses animais, dando mote ao projeto.

Primeiramente, anotei quais as crianças que tinham sugestões de animais para a sala e, de seguida, no tempo de atividade em projeto, reuni-me com o grupo, a fim de procedermos ao registo da lista desses mesmos animais. Como tal, fui escrevendo o nome do animal que cada criança me foi dizendo e cada uma ilustrou esse mesmo ser vivo.

Durante esta atividade, o S.Q. reproduziu um papagaio, em concordância com a representação mental que tinha. Visto que o produto final não se assemelhava ao real, procurei questionar a criança sobre as características específicas daquele animal, mas esta não demonstrou interesse em modificar nada na sua representação. Assim, pensei que o mais correto a fazer seria manter aquela representação e comparar, aquando a recolha de dados, a figura reproduzida pela criança com uma real.

Não obstante, a educadora cooperante explicou-me que, sendo um registo de carácter científico, todas as informações, incluindo as ilustrações, devem ser as mais fiáveis possíveis à realidade e que, nesta situação em concreto, era importante que eu tivesse levado, de imediato, a criança a procurar imagens reais, a fim de completar a sua

ilustração com outras características que, aos olhos do restante grupo, identificassem aquela figura⁸ como sendo um papagaio e não outro animal qualquer.

Outro aspeto do dia de hoje que considero pertinente evidenciar é que, no momento das comunicações, uma vez que nenhuma criança se inscreveu para tal, a educadora propôs ao grupo finalizar os inventários que tinham iniciado anteriormente e que, à posteriori, serão afixados em cada uma das áreas de interesse da sala.

Visto que no decorrer das práticas proporcionadas no âmbito académico ainda não tinha contactado com este instrumento, a educadora explicou-me no que consistia e para que serviam. Os inventários consistem, então, na disposição de fotografias dos distintos materiais disponibilizados em cada área e uma lista, construída com a colaboração das crianças, das possibilidades que estes lhes oferecem. Partindo do pressuposto que só sabemos o que podemos fazer se soubermos o que temos, esta prática permite que as crianças conheçam os materiais que têm à sua disposição e, progressivamente, se apropriem dos mesmos.

Reflexão Diária - 04/10

Como se tem vindo a fazer notar, a educadora cooperante atribui, na sua prática profissional, uma importância substancial à comunicação. Depois de observar diversos momentos que o comprovam, procurei literatura especializada que justificasse esta tendência de ação.

Sobre esta temática, Folque e Bettencourt (no prelo) defendem que esta importância reflete a conceção de que “a aprendizagem e a apropriação da cultura são processos eminentemente sociais de encontro com as práticas e os instrumentos da cultura, bem como de discussão e co-construção de significados geradores de novos sentidos para as práticas sociais” (p. 1). As mesmas autoras acrescentam que a comunicação constitui o “motor de toda a educação” (Folque & Bettencourt, no prelo, p. 4), uma vez que através desta a criança é capaz de dar significado ao mundo que a rodeia.

⁸ Comentário da Educadora Cooperante: “Tendo em conta o que a criança consegue fazer.”

Sabendo que a educadora segue os princípios e intencionalidades inerentes ao MEM e à MTP, como mencionado na reflexão diária de dia 29/09, importa evidenciar que “numa interação de qualidade, as crianças e adultos estão em sintonia, num encontro cognitivo e afetivo” (Folque & Bettencourt, no prelo, p. 4), realidade esta que corresponde à vivenciada na sala onde está a decorrer a PPS.

Importa referir que no presente dia procedemos ao planeamento do projeto *queremos um animal na sala*.

Reflexão Diária - 06/10

No seguimento do projeto do futebol que se encontra em fase de desenvolvimento, o pai do G.T. foi hoje à sala contribuir para o progresso do mesmo.

Sabendo que, na conjuntura atual, os contextos socioeducativos assumem, cada vez mais, um papel decisivo, quer para as crianças, quer para as suas famílias, este tópico tem sido um dos meus focos de observação desde o início da prática. Numa conversa informal com a educadora cooperante, a mesma evidenciou a necessidade de, enquanto profissionais da educação, acompanharmos as famílias.

A análise de literatura especializada referente a este tópico conduzirá à reflexão da semana corrente.

5.3.3. Reflexões da Semana Nº3 – 09/10 a 13/10

Reflexão Diária - 09/10

No início da reunião da manhã, as crianças não se inscrevem no tempo de “contar, mostrar ou escrever” porque, segundo elas, a folha para a semana que estava a iniciar não se encontrava afixada no local definido. No seguimento desta constatação, a educadora cooperante lembrou, calmamente, que as folhas novas se encontravam na pasta azul, arrumada numa das prateleiras da oficina de escrita e reprodução. Talvez um pouco descentrado do contexto da conversa, o X.C. afirmou “Eu não conheço uma pasta azul.”. Apercebendo-se de que a criança se referia a pastas de dentes, a educadora perguntou-lhe

“Não sabes o que é uma pasta para papéis?” e, pegando na pasta arquivadora, mostrou-lha. De imediato, a criança respondeu “Ah! É isto!”.

Perante esta situação, a educadora aproveitou o momento para questionar as crianças se conheciam outras palavras que, tal como pasta, se referiam a coisas distintas. De entre algumas respostas incorretas, a C.J. disse caracol e a educadora perguntou-lhe quais eram os significados dessa palavra, ao qual ela respondeu que podia ser “o caracol do cabelo ou de comer”.

De referir que esta descoberta de palavras homónimas não ocupou muito tempo da reunião, mas, numa ótica pessoal, a ação da educadora nesta ocorrência permitiu não só esclarecer o X.C. acerca do significado da palavra pasta nos diferentes contextos, como também potenciar um momento de conhecimento de outras palavras que se dizem e, no caso dos exemplos dados, se escrevem da mesma forma.

Neste mesmo dia, demos início à recolha de dados para o projeto *queremos um animal na sala* e, durante esse momento, surgiu uma situação que revela muito sobre o trabalho que está a ser desenvolvido no âmbito da formação pessoal destas crianças.

Enquanto estávamos a pesquisar no computador do gabinete, o G. T. pediu-me para ir à casa de banho, ao qual eu assenti. Segundos depois de ter saído do gabinete onde nos encontrávamos a efetuar a pesquisa, voltou a entrar, afirmando “Ana, não consigo desapertar o botão das calças.”. Sem que eu tivesse tempo de me virar para ele, a M. I. pegou-lhe na mão e disse “Dá cá isso!”, ao mesmo tempo que lhe puxava a camisola para cima e desapertava o botão.

Esta situação, em conjunto com outros momentos que já tinha observado, revelaram-me que este grupo de crianças tem sido preparado para a entreajuda. Fruto do trabalho em equipa nos diferentes momentos do dia, algumas crianças já são capazes de reconhecer *o outro* como fonte de ajuda e enriquecimento, o que considero fundamental enquanto aprendizagem integradora no processo de aprendizagem.

Reflexão Diária - 10/10

Durante a marcação de presenças, o S. O. não reconheceu o seu nome porque, aquando a mudança do mapa de presenças do mês de setembro para o mês de outubro,

escreveram-no com o “O.” do apelido por cima da última letra do primeiro nome, em vez de estar ao lado deste ou em baixo, como é regra na língua portuguesa quando chegamos ao final de uma linha. Mesmo depois de eu ter confirmado que aquele era o seu nome, a criança insistiu que não era, chegando mesmo a afirmar “Eu não tenho esta letra aqui!”, e não marcou a sua presença.

Perante isto, fui buscar o cartão do nome dele e mostrei-lho para que visse que todas aquelas letras comparam o seu nome e que o “O.” só estava em cima porque não havia espaço ao lado do nome próprio. Depois de comparar as letras do cartão com as que estavam escritas no mapa das presenças, a criança acabou por perceber que aquele era, de facto, o seu nome.

Mais tarde, quando expus às responsáveis de sala a situação, a educadora cooperante sublinhou a necessidade de, enquanto profissionais da educação, sermos corretas nestas questões da escrita, uma vez que estas crianças já reconhecem que a mesma é sempre feita da esquerda para a direita e de cima para baixo e, conseqüentemente, não identificam exceções.

Reflexão Diária - 11/10

No presente dia, eu e a estagiária R. dirigimos o momento das comunicações. Este é o momento onde as crianças que assim o entenderem comunicam o que fizeram durante a manhã. Através deste processo, as crianças expõem os materiais que utilizaram, as técnicas a que recorreram, a razão pela qual desenvolveram aquele trabalho daquela forma e, com isto, aprendem e facultam a aprendizagem às restantes. Esta partilha de conhecimentos e aprendizagens leva a criança que comunica a refletir sobre todo o seu processo de construção até chegar ao produto final e as restantes a comentar e expressar as suas opiniões.

No seguimento desta intervenção, no que a mim diz respeito, existem dois principais aspetos que merecem ser alvo de reflexão.

Primeiramente, enquanto pedia às crianças para se reunirem na área da biblioteca e centro de recursos, procurei fazê-lo com calma e num tom amistoso. Não obstante, a determinada altura apercebi-me que algumas crianças não corresponderam ao meu pedido

e acabei por prolongar em demasia este tempo de preparação para dar início às comunicações.

Ao se aperceber de que não estávamos a conseguir concentrar todas as crianças no tapete, a educadora começou a cantar uma música que é frequente utilizar para nestes momentos em grande grupo, o que nos ajudou porque algumas crianças, mesmo não tendo sido todas, focaram a sua atenção no que se estava a passar.

Tendo em conta o supracitado, considero crucial começar a utilizar as mesmas estratégias que a equipa de sala utiliza, de modo a que as crianças reconheçam mais facilmente as minhas intenções. Será, sem dúvida, um aspeto a ter em conta numa próxima oportunidade.

Posteriormente, no momento de gestão das comunicações, senti-me muito mais tranquila e penso que fui capaz de colocar questões abertas, que conduzissem as crianças a pensar e refletir sobre o que tinha sido feito e a forma como o fizeram. No entanto, depois de conversar com a educadora, a mesma sugeriu-me que não utilizasse expressões como “Uau, está tão giro!” no imediato, uma vez que poderia influenciar as opiniões do restante grupo. Nunca esquecendo que o elogio e a valorização são bastante importantes, é igualmente pertinente que controle estes comentários antes e/ou durante a comunicação, fazendo-o, assim, somente no final, depois do grupo ter comentado o trabalho do colega.

À parte destas questões, durante o período da tarde, no TTCC de linguagem oral e abordagem à escrita, concretizámos uma atividade que consistia em arranjar uma rima com o nome próprio de cada uma das crianças e adultas. Como era de prever, o entusiasmo do grupo refletiu-se num aumento significativo do barulho. Não obstante, a educadora cooperante manteve a sua postura tranquila e prosseguiu com a atividade. À posteriori, a educadora explicou-me que quando o barulho reflete distração, é necessário intervir, mas quando esse barulho reflete entusiasmo, como foi o caso, é importante sabermos gerir a situação da melhor forma⁹.

⁹ Comentário da Educadora Cooperante: “É importante refletir sobre o nível de participação e motivação do grupo, bem como as estratégias de ludicidade utilizadas e a capacidade das crianças para rimar.”

Reflexão Diária - 12/10

Hoje demos início ao tratamento de dados recolhidos durante os diferentes momentos de pesquisa.

Comecei por reuni-me com o grupo do projeto e definimos como é que íamos organizar os ficheiros, apesar de eu já levar uma ideia de como os poderíamos construir e ter dado essas mesmas sugestões enquanto pensávamos na melhor forma de organizar a informação. Acerca da divisão de tarefas, ficou definido que cada criança constrói o ficheiro do animal que escolheu e do qual fez a pesquisa.

De seguida, fiquei apenas com quatro crianças na mesa, visto que as restantes integram outros grupos de projetos. O primeiro passo consistiu em escreverem o nome de cada um dos animais no topo da meia folha A4, o segundo em recortarem as fotografias recolhidas e, de seguida, colaram-nas por baixo do nome que já tinham escrito.

Conforme foram terminando estes primeiros passos, à vez, começámos a analisar cada um dos animais e fiz o registo escrito das informações que, em grupo, tínhamos definido como primordiais: onde vivem e o que comem. No fim desse mesmo registo, cada uma das crianças fez a sua própria representação do animal que escolheu.

No TTCC de matemática e/ou ciências, as crianças decidiram que queriam fazer a atividade que o D.C. tinha realizado sozinho numa das primeiras semanas do ano letivo. Como tal, a criança em questão recolheu os materiais de que precisava na área do laboratório e, com o auxílio da educadora cooperante, foi desenvolvendo a sua experiência. A determinada altura, algumas crianças do grande grupo, quiseram participar na atividade e tiveram essa oportunidade.

O objetivo da experiência era trabalhar conceitos matemáticos¹⁰ relativos à capacidade, como, por exemplo, desconstruir a ideia de que o recipiente x , por ser alto e estreito, tem mais capacidade que o recipiente y , que apesar de ser mais baixo, é mais largo, e contabilizar em quantos recipientes de medidas distintas se podia distribuir a água contida num recipiente de 1000 ml.

¹⁰ Comentário da Educadora Cooperante: “Conceitos científicos.”

A adesão do grupo à experiência foi bastante notória, visto que todas as crianças se acabaram por envolver¹¹.

Outro aspeto para o qual a educadora chamou à atenção, foi para o facto de ser imprescindível efetuar o registo fotográfico do processo deste e doutros momentos. Numa ótica pessoal, este registo permite que se sintetize e reflita sobre o que foi feito, como se concretizou e quais as conclusões.

Reflexão Diária - 13/10

No presente dia, a reunião do conselho realizou-se ao fim da manhã, no tempo das comunicações, uma vez que a educadora cooperante gostaria de estar presente pelo motivo a seguir descrito e não iria estar na instituição no período da tarde.

A semana passada, devido aos conflitos interpessoais e ao comportamento em momentos de grande grupo, definimos que esta semana todos faríamos um esforço para cumprir as regras da sala, que incluem as resoluções para ambos os problemas identificados. Este acordo tinha como principais objetivos minimizar, naturalmente, as situações de conflito e levá-las a refletir sobre a sua postura e participação em momentos de grande grupo, principalmente no decorrer da reunião da manhã.

No seguimento deste compromisso, foi possível constatar que as crianças se esforçaram por cumprir o combinado e, como tal, hoje a educadora valorizou essa mudança, não só através de palavras, como também atribuiu uma estrela dourada a todos¹².

No período da tarde, visto que a educadora já não se encontrava presente no tempo dos finalistas, fiquei eu responsável por gerir esse momento.

De acordo com o definido no plano do dia, reuni-me com as crianças em questão na ludoteca e geri o tempo de forma a que quatro delas finalizassem um trabalho que

¹¹ Comentário da Educadora Cooperante: “É importante refletir sobre o facto de uma criança dinamizar o tempo de trabalho curricular participado e o envolvimento e atenção que o grupo demonstrou.”

¹² Comentário da Educadora Cooperante: “Esta é uma estratégia, mas o mais importante foi termos combinado ir ao parque no seguimento deste compromisso assumido por todos.”

tinham iniciado anteriormente e as três que já o tinham terminado escolheram desenhar nos seus cadernos.

No que respeita às crianças que se encontravam a desenhar livremente, não senti qualquer dificuldade, na medida que estavam a trabalhar de forma bastante autónoma e só recorriam a mim para mostrar o que estavam a fazer.

Quanto às que se encontravam a fazer o trabalho dos sapatos, auxiliiei-as na fase de contorno e, aquando a decoração dos mesmos, fui colocando algumas questões sobre as cores, os atacadores e/ou faixas de velcro e os desenhos e/ou outras marcas. Durante todo este processo, a minha maior fragilidade foi ajudar o G.B. a focar-se no que estava a fazer. Por diversas vezes tive de lhe pedir que se sentasse, que não atirasse com os lápis e que não batesse com os pés na mesa.

Ao analisar a minha ação, sinto que é importante utilizar outras estratégias. Isto é, em vez de recorrer à chamada de atenção, muitas vezes com linguagem negativa, como “senta-te”, “não atires os lápis”, “não batas com os pés na mesa”, entre outros, tentar utilizar reforços positivos, como, por exemplo, “sentado consegues fazer isso melhor”, “coloca os lápis aqui” e “cuidado, ao bateres na mesa podes riscar o teu trabalho sem querer”¹³.

5.3.4. Reflexões da Semana Nº4 – 16/10 a 20/10

Reflexão Diária - 16/10

No dia de hoje, finalizámos o tratamento de dados do projeto *queremos um animal na sala* e a respetiva construção dos ficheiros a colocar, posteriormente, na área da biblioteca e centro de recursos.

¹³ Comentário da Educadora Cooperante: “Muito bem.”



Figura 10. Ficheiros Construídos no Âmbito do Projeto *Queremos um Animal na Sala*. Fonte própria.

Após o término desta atividade, procurei que o D.C. e o S.Q. comparassem as fotografias e os desenhos contidos nos ficheiros, com as primeiras ilustrações produzidas aquando o registo da lista de animais que eles queriam ter na sala, logo no início do projeto. Com esta comparação, ambos se aperceberam que as primeiras representações não correspondiam ao real, tendo em conta aquilo que eram capazes de fazer, e quiseram melhorá-las¹⁴. O S.Q. procurou introduzir no seu papagaio um bico, duas asas e cores diversas, enquanto que o D.C. quis fazer uma nova ilustração e colá-la por cima da anterior.

Um outro aspeto que me chamou particularmente a atenção foi que, desde que se fizeram os inventários para a sala e se afixaram nas respetivas áreas, o grupo tem demonstrado, no seu geral, um aumento do interesse pela área dos jogos e construções e pelo laboratório de matemática e ciências. O atelier das artes plásticas continua com a frequente procura, não obstante, sinto que a maioria das vezes são o mesmo grupo de crianças. A área do faz-de-conta esteve desocupada durante toda a manhã, tal como

¹⁴ Comentário da Educadora Cooperante: “Refletir para melhorar. Muito bem.”

aconteceu na sexta-feira passada. Quanto à biblioteca e centro de recursos, é a área que considero que tem sido menos explorada pelas crianças, bem como a oficina de escrita e reprodução, que apesar ter, na maioria das vezes, crianças no computador, estas não procuram realizar outras atividades no âmbito da escrita, com recursos a todos os outros materiais que este espaço disponibiliza.

Reflexão Diária - 17/10

Durante o período de tempo dedicado às atividades em projeto, reparei que o G.G. estava na área dos jogos e construções a explorar livremente as peças do dominó. Assim, aproximei-me e propus-lhe fazermos um jogo entre os dois, ao qual ele assentiu. Começámos por espalhar as peças pela mesa, dividimo-las entre os dois e fizemos a contagem do número total de peças que cada um de nós tinha, sendo que, no fim, a criança afirmou “temos igual”. A fim de dar início ao jogo, pedi ao G.G. que colocasse uma das suas peças em cima da mesa.

Numa fase inicial, a criança demonstrou alguma dificuldade na compreensão da finalidade do jogo. Por esse motivo, nas primeiras jogadas, procurei dar-lhe as indicações necessárias, apontando para as figuras dos extremos, figuras essas com as quais ele tinha de fazer correspondência com uma das suas peças.

Numa fase mais adiantada do jogo, quando a respetiva criança já estava dentro das regras, foi interessante observar que, a dada altura, enquanto eu procurava nas minhas aquela que poderia jogar, era ele quem me indicava quais as possibilidades, apontando para as imagens dos extremos¹⁵.

Hoje, no momento das comunicações, as crianças do projeto *queremos um animal na sala* comunicaram as suas descobertas ao restante grupo.

Cerca de dez minutos antes, reunimo-nos na ludoteca para rever os ficheiros e a informação neles contida e definimos como iríamos organizar a comunicação. As crianças decidiram que iam estar sentados nas cadeiras, como é frequente neste momento da rotina, e fariam cada uma do seu animal escolhido, à vez.

¹⁵ Comentário da Educadora Cooperante: “Muito bem.”

No momento de comunicar, constatei que, no geral, o grupo estava um pouco agitado, talvez por ter sido uma manhã bastante produtiva. Porém, é de salientar que esse pequeno constrangimento não impediu que as comunicações decorressem e que as crianças do projeto transmitissem tudo aquilo que pretendiam, de forma segura.

Além disso, mesmo no meio da agitação, senti que todas as crianças tinham aprendido algo de novo, aspecto este que se refletiu nas questões colocadas pelos ouvintes e na forma eficaz como o grupo do projeto respondeu.

Projeto: Queremos um animal na sala					
De que queremos saber?	De que pensamos saber	Onde vamos procurar informação	Quem participa	Quem comunica	Quando vamos comunicar
Onde vivem e de que comem os animais: - Dato - Caranguejo - Caracal - Tartaruga - Gato - Cão - Papagaio - Pássaro "Alguns gatos são vadios e andam na rua. Outros vivem em casa." "O papagaio come frutas." "Os caracalis andam no chão."	"Os caranguejos vivem no mar." "Os cães comem biscoitos e ossos." "Os gatos comem biscoitos." "Os papagaios comem frutas." "Os caracalis andam no chão."	Computador	10 11 12	Todos	18/10/2017

Figura 11. Mapa de Planeamento do Projeto *Queremos um Animal na Sala*. Fonte própria.

Reflexão Diária - 18/10

No início da manhã, antes de iniciarmos a reunião do dia e enquanto algumas crianças marcavam a sua presença, constatei que o G.B., assistente da semana, recolheu e colocou na mesa de trabalho todos os mapas e folhas necessárias para a reunião, sem qualquer indicação da nossa parte. Considerando que em muitos dias temos de ser nós, adultas, a relembrar a tarefa e que a criança em questão aparenta algumas fragilidades ao nível da concentração, foi muito positivo constatar que o fez sem que fosse preciso a nossa intervenção.

Visto que para finalizar o projeto do *queremos um animal na sala*, falta a D.F. comunicar as suas descobertas referentes ao animal que escolheu, hoje estive a apoiar a atividade das sequências. A atividade consistia em criar uma sequência com três cores de plasticina e envolveu cinco crianças, nomeadamente F.M., M.F., M.I., N.D. e V.B., de entre as quais umas demonstraram mais facilidade em organizar uma sequência que outras.

Numa fase inicial, cada criança selecionou três cores e, de seguida, formaram um padrão com as mesmas, fazendo bolas de plasticina e colando-as na folha. Definido o padrão, analisámos a condição que para ser uma sequência aquele padrão tinha de se repetir mais vezes e, a partir daí, demos continuidade ao trabalho.

Durante este processo, a N.D. e o V.B. foram os que demonstraram mais autonomia desde o início, o F.M. e a M.I. levaram mais algum tempo a compreender a tarefa, mas nada significativo, e a M.F. foi a que solicitou mais ajuda, uma vez que antes de colocar cada uma das bolas de plasticina, perguntava sempre se estava correto. Sobre esta última, acabei por tentar fazê-la sentir-se mais segura, dizendo-lhe que estava a fazer um bom trabalho e que eu confiava nela¹⁶. Possivelmente nas duas bolas subsequentes resultou, não obstante, a determinada altura já estava a perguntar-me de novo se era aquela cor e se estava a fazer bem.

Reflexão Diária - 19/10

Durante o período da manhã, depois da sessão de ginástica, demos início à avaliação do projeto *queremos um animal na sala*. Para tal, reuni-me numa mesa de trabalho com os elementos do grupo que se encontravam presentes e, primeiramente, procurei que estes me dissessem como surgiu o projeto e, à posteriori, o que aprenderam e do que mais gostaram.

No decorrer deste processo, na sua maioria, as crianças mantiveram-se motivadas e participativas, à exceção do G.G. que, apesar das minhas tentativas para o envolver no

¹⁶ Comentário da Educadora Cooperante: “Parece-me que a M.F. não estava segura na tarefa e, por isso, estava sempre a perguntar. Talvez, mais do que de um incentivo, ela precisasse de uma nova explicação.”

diálogo em grupo, se manteve disperso. Como o tempo também não foi muito, acabámos por ter de suspender a avaliação e, aquando isto, ele dirigiu-se a mim e afirmou “eu não disse”. Face a esta afirmação, expliquei-lhe que, noutra momento, vamos dar continuidade à avaliação, mas que é necessário que ele escute e participe na mesma, porque senão acaba por passar novamente o tempo e ele não contribui com a sua opinião.

Atendendo ao referido, quando retomarmos a avaliação, penso que a melhor estratégia seja questioná-lo diretamente e num discurso positivo, como “G.G. conta-nos o que aprendeste e o que mais gostaste”, em vez de generalizar com a pergunta “o que é que vocês aprenderam?”. Assim, dando-lhe a palavra de forma direta, espero conseguir envolvê-lo, contrariamente ao que aconteceu quando coloquei a pergunta para todos, pois, ao não ter iniciativa para falar, acabou por se dispersar com os acontecimentos à volta.

Deixando este aspeto de lado, mesmo não tendo finalizado o processo de avaliação, já foi possível constatar que algumas crianças adquiriram conhecimentos não só referentes ao animal que selecionaram e do qual realizaram a pesquisa, como também dos animais das outras. Sublinha-se, então, a importância do trabalho colaborativo enquanto fonte de aquisição e partilha de conhecimentos.

Ao fim da manhã, as comunicações foram geridas por mim. Em concordância com a educadora cooperante, é crucial que coloque mais questões sobre o processo de desenvolvimento de cada trabalho e que procure focar o grupo no que está a acontecer através do reforço positivo.

Reflexão Diária - 20/10

No decorrer da reunião da manhã, as crianças inscreveram-se no mapa “contar, mostrar ou escrever”, como é habitual. Não obstante, a educadora cooperante reforçou a necessidade de todas as crianças fazerem, pelo menos, um texto por semana¹⁷, realidade esta que não se verificou, e, por esse motivo, foi sugerido a quem ainda não o tinha feito, que o fizesse neste dia. Consequentemente a esta sugestão, algumas crianças, aquando a sua vez, afirmaram “eu não tenho nenhum brinquedo”, pelo que a educadora procurou

¹⁷ Comentário da Educadora Cooperante: “Este texto documenta a partilha.”

desconstruir a ideia de que só falam na reunião quando trazem algum objeto de casa, explicitando que, em vez de mostrar brinquedos, podiam contar algo que tivesse acontecido no dia anterior ou durante a semana. Algumas crianças foram capazes de fazê-lo sem dificuldade, contrariamente a outras que despenderam de mais tempo para pensar no que poderiam partilhar em grande grupo¹⁸.

Durante a manhã, a educadora cooperante reuniu-se com três crianças, a fim de arquivarem os trabalhos nas pastas e nos portefólios. Primeiramente, solicitou às mesmas que dividissem tudo o que tinham feito até ao momento em dois montes, em que um correspondia ao que queriam colocar no portefólio e o outro ao que iriam arrumar na pasta. De seguida, analisando os diversos trabalhos destacados para o portefólio, a educadora começou a questionar uma das crianças sobre a razão pela qual esta os tinha selecionado, efetuando o registo escrito referente ao processo e à avaliação dos mesmos, da parte de trás das folhas, mediante o que a criança ia dizendo.

Tendo em conta a pertinência deste último tópico, parte da reflexão semanal desta quarta semana incidirá sobre a questão da avaliação, na medida que esta nem sempre foi encarada como é hoje e, conseqüentemente, se tem assistido a um pluralismo de quadros teóricos que acompanham a evolução da sociedade.

5.3.5. Reflexões da Semana Nº5 – 23/10 a 27/10

Reflexão Diária - 24/10

O dia iniciou-se com a habitual reunião da manhã e a mesma estendeu-se até à hora da sessão de ginástica, o que condicionou o tempo de atividades em projeto.

Uma vez que, no seguimento do TTCC de artes, do dia anterior, tinha sido pedido às crianças e respetivas famílias que realizassem uma breve pesquisa sobre a temática da arte, quando regressámos à sala oportunizou-se um momento de partilha dessas mesmas descobertas.

¹⁸ Comentário da Educadora Cooperante: “É importante refletir sobre o facto de algumas crianças requererem de mais tempo para pensar. Porque demoraram não quer dizer que tiveram dificuldade.”

Durante este momento de partilha, verifiquei que a maioria¹⁹ das crianças não tinha conseguido recolher qualquer informação junto das famílias. De entre as crianças que conseguiram investigar em casa, algumas trouxeram impressões da informação recolhida na *internet*, enquanto outras elaboraram pequenos trabalhos com recurso ao recorte, colagem e escrita. Além destes, houve ainda uma criança que não fez registo sobre o que pesquisou, mas comunicou oralmente o que tinha descoberto²⁰.

Reflexão Diária - 25/10

A reunião da manhã de hoje foi gerida por mim. Em linhas gerais, procurei envolver todas as crianças durante os processos de avaliação, planeamento e partilha, não obstante, a determinada altura, senti que o grande grupo se subdividia em crianças envolvidas e participativas e crianças sem qualquer grau de envolvência.

De entre as crianças envolvidas e participativas, percecionei que algumas se mantiveram tranquilas durante toda a reunião e foram participando mediante o que estava a decorrer, enquanto que outras participaram ocasionalmente, entre as conversas paralelas que iam alimentando.

Quanto às crianças que não demonstraram quaisquer sinais de envolvência, algumas, mesmo calmas e em silêncio, não participaram, nem deram sinais de que estavam a ouvir o que quer que fosse, enquanto que outras se mantiveram agitadas e com conversas paralelas, inclusive aquando as minhas chamadas de atenção e tentativas de envolvimento.

Analisando o referido, é crucial encontrar estratégias para envolver todas as crianças, não esquecendo, claro, que não se espera que todas se mantenham com os mesmos padrões comportamentais, mas sim que, de alguma forma, participem neste momento de rotina. Este será um processo gradual, que irá atingir o seu objetivo através da experimentação, tentativas em erro e muita prática.

No presente dia, no tempo de atividades em projeto, um dos elementos da equipa de sala sugeriu ao A.S. e ao G.G. que se inscrevessem numa das áreas às quais não tinham

¹⁹ Comentário da Educadora Cooperante: “Não era fundamental que todas o fizessem.”

²⁰ Comentário da Educadora Cooperante: “O que consegues refletir a partir desta informação?”

ido nos últimos dias. Assim sendo, os mesmos inscreveram-se no laboratório de matemática e ciências e selecionaram os blocos lógicos.

Afastada e um pouco descontextualizada, comecei a aperceber-me do diálogo entre as duas crianças²¹:

G.G.: “Estas não são iguais (aponta para os dois círculos de cores distintas que o A.S. tinha na mão).”

A.S.: “São, são.”

G.G.: “Esta (pega num quadrado amarelo) é igual a esta (pega num círculo amarelo que o A.S. tinha na mão).”

A.S.: “Não.”

Perante isto, percebi que ambas as crianças estavam a olhar para as peças de perspetivas diferentes, porque se para um a igualdade estava na forma, para o outro as peças eram iguais porque tinham a mesma cor. Então, incitei um breve debate sobre as características das peças e acabámos por perceber que tínhamos peças com a mesma forma e outras da mesma cor²².

Com recurso a folhas de papel, dividi-as e fiquei com pedaços mais pequenos. De seguida, pintei três desses pedaços com as cores azul, amarelo e vermelho e sugeri às crianças que colocassem, por cima deles, as peças que correspondiam a cada uma das cores. Durante este processo, verifiquei que o G.G., automaticamente, começou a separar as peças por cores, enquanto que o A.S., nas primeiras duas vezes, colocou peças com a mesma forma geométrica da última peça colocada pelo G.G., ou seja, quando o G.G. colocou um triângulo amarelo no pedaço de papel amarelo, seguidamente o A.S. pegou num triângulo, independentemente da cor, e colocou-o por cima. A mesma criança procedeu desta forma uma segunda vez, mas, aí, o G.G. já o alertou, “essa cor não é igual”. Nesse momento, reparei que o A.S. ficou durante um tempo a analisar o tinha à

²¹ Comentário da Educadora Cooperante: “Reflete o conflito cognitivo.”

²² Comentário da Educadora Cooperante: “Zona de desenvolvimento proximal.”

sua frente e, daí em diante, começou a colocar as peças, com mais cautela que o G.G., nos pedaços de papel esperados²³.

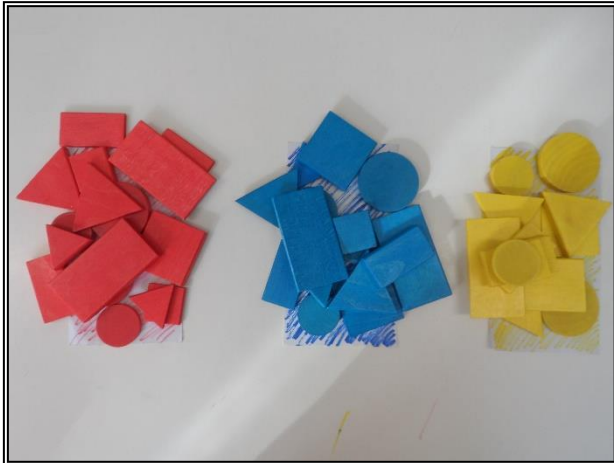


Figura 12. Agrupamento dos Blocos Lógicos de acordo com a Cor. Fonte própria.

Posteriormente, quando já todas as peças se encontravam agrupadas por cor, peguei em mais quatro pedaços de papel e, em cada um deles, desenhei uma forma geométrica, nomeadamente círculo, triângulo, quadrado e retângulo, pedindo-lhes que, agora, agrupassem as peças de acordo com a sua forma. O G.G. iniciou a tarefa de imediato, enquanto que o A.S. observou primeiramente a outra criança e, somente depois, começou a separar as peças. Nesta variante, verifiquei que foi o G.G. quem, das primeiras vezes, tomava como referência a característica da cor, mas rapidamente se apercebia e recolocava a peça.

²³ Comentário da Educadora Cooperante: “Reflexão = aprendizagem.”

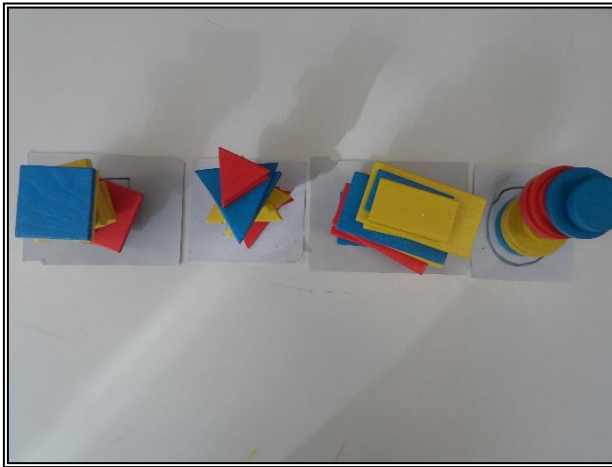


Figura 13. Agrupamento dos Blocos Lógicos de acordo com a Forma. Fonte própria.

Por último, desenhei cada uma das formas nas suas possíveis três cores, isto é, pegando em três pedaços de papel, desenhei um círculo em cada um e pintei um círculo de azul, um de amarelo e um de vermelho. Procedi da mesma forma para as restantes três formas geométricas. Durante esta tarefa, as crianças evidenciaram alguns sinais de inquietação, talvez em consequência do tempo a que já estávamos a desenvolver a atividade.

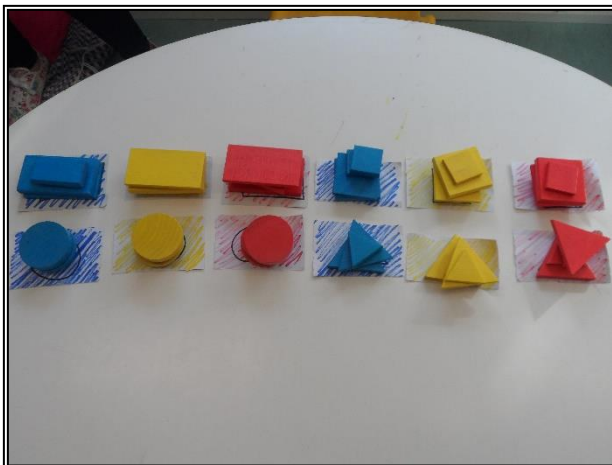


Figura 14. Agrupamento dos Blocos Lógicos de acordo com a Cor e Forma. Fonte própria.

Com o intuito de criar um instrumento lúdico para a exploração deste recurso, conversei com as crianças envolvidas sobre a possibilidade de produção de um jogo para a sala, proposta esta que as crianças agarraram de imediato. Assim, encarregar-me-ei do planeamento de sexta feira que dará continuidade a estes acontecimentos.

Reflexão Diária - 26/10

Durante a semana, a N.D. e o F.M. demonstraram interesse em fazer contas, porém, não tendo sido possível oportunizar esse momento até então, hoje a educadora sugeriu uma atividade em grande grupo, a realizar no TTCC de matemática e ciências, sob a gestão da auxiliar de sala. A mesma consistiu na contabilização do número máximo de crianças que podem estar na área dos jogos e construções, visto ser a única área que ainda não disponha dessa informação no inventário.

Antes demais, distribuiu-se uma folha branca A4 por cada uma das crianças e a auxiliar ficou com uma A3 para si. A intenção desta distribuição era que cada uma fizesse o seu próprio registo.

O primeiro passo teve como intencionalidade a contagem do número de elementos do grande grupo. A auxiliar começou por perguntar quantas crianças pertenciam à sala, solicitando a uma delas que fosse ao mapa das presenças contar os nomes de todas. Depois, contabilizado o número total de crianças, selecionaram um símbolo e cada uma tinha de registar na sua folha vinte símbolos correspondentes aos vinte elementos do grupo.

O passo seguinte consistiu na análise das áreas da sala. Concluindo que existem seis áreas distintas, a auxiliar levou as crianças a perceber que, para saber o número de elementos que podiam estar nos jogos e construções, era necessário, primeiramente, contabilizar o número de crianças que já se encontrava estipulado para as restantes áreas. Isto é, a diferença que adviesse da adição do número máximo de crianças das áreas já definidas e do número total de crianças do grupo, deveria corresponder ao número máximo de crianças possíveis para a área dos jogos e construções.

Posto isto, analisámos todos os inventários, um a um, e, na folha de registo, cada um registou o número máximo de crianças possíveis em cada área, através de símbolos

diversos. De referir que, com o avançar da atividade, apercebemo-nos que o número máximo de crianças já distribuídas pelas diferentes áreas era superior ao número de elementos do grande grupo. Assim, depois de somarmos o número máximo de crianças por área, o objetivo teria de ser levar o grupo a perceber que esse resultado não influenciaria a definição do número máximo de crianças nos jogos e construções, porém, por questões laborais, já não me foi possível presenciar a estratégia da auxiliar neste sentido.

Refletindo sobre o tempo em que acompanhei a atividade descrita, quero evidenciar que a achei bastante pertinente, na medida que relacionou um interesse de duas crianças com um objetivo comum ao grupo²⁴: finalizar o preenchimento do inventário de uma área. Porém, de entre todas as estratégias utilizadas no decorrer da mesma, numa ótica pessoal, considero que houve uma que não resultou tão bem, tendo em conta as minhas expectativas enquanto observadora e participante²⁵.

No momento em que o grupo procedeu ao registo do número total de crianças através de símbolos, a auxiliar identificou o número vinte como referência para o total de símbolos a serem registados e começou por contar pausadamente, enquanto registava, um a um, o que permitiu que todos a acompanhassem. No entanto, talvez por questões de tempo, o processo foi acelerado, acabando por influenciar o desempenho de algumas crianças, visto que as contagens e consequentes registos foram sucedendo uns aos outros, algumas vezes quando havia quem ainda não tinha terminado o registo anterior. A determinada altura, senti que tínhamos crianças descontextualizadas e, em consequência, sem grau de envolvência ou interesse na atividade, o que me incitou a um acompanhamento mais próximo e diretivo, enquanto a auxiliar dava continuidade com a maioria.

Tendo consciência que o objetivo não era que os registos das crianças fossem fiéis ao real, mas sabendo que cada uma tem o seu próprio ritmo, penso que teria sido vantajoso equilibrar os lados da balança. Se existia a intenção das crianças fazerem o registo de cada um dos dados numéricos, podíamos ter utilizado o quadro de giz para colocar o número

²⁴ Comentário da Educadora Cooperante: “O objetivo para o grupo era a construção de aprendizagens matemáticas.”

²⁵ Comentário da Educadora Cooperante: “Podias ter intervindo.”

a representar simbolicamente, permitindo que mesmo as crianças que demoraram mais tempo a fazer cada um dos registos, tivessem presente o valor de referência. A meu ver, esta estratégia também permitia a autonomização das crianças, uma vez que se recolhêssemos primeiro os dados e os registássemos no quadro em grande grupo, depois, todo o processo de registo, dependia exclusivamente do ritmo de cada uma.

Reflexão Diária - 27/10

Hoje, a educadora cooperante não foi à instituição, tal como acontecerá na próxima segunda-feira. Assim, fui eu quem geri os momentos da reunião da manhã e da reunião de conselho. De um modo global, em ambos, senti-me confiante e consegui envolver todas as crianças nos processos de avaliação, partilha, planeamento e resolução de problemas.

No seguimento da atividade desenvolvida com o A.S. e o G.G. no passado dia 25/10, sugeri ao G.G. que nos reuníssemos, ao qual ele assentiu. Visto que o A.S. não se encontrava presente, perguntei se havia alguém que quisesse ajudar e o S.O. disponibilizou-se.

Quando nos reunimos na mesa de trabalho do laboratório de matemática e ciências, o G.G. foi buscar os blocos lógicos e pedi-lhe que explicasse ao S.O. o jogo que tínhamos feito. Ele começou por pegar em peças da mesma cor e colocou-as em cima da mesa, separadas por essa característica.

O diálogo que se seguiu:

Ana: “Queres explicar-nos o que estás a fazer?”

G.G.: “Conjuntos.”

Ana: “E são conjuntos porquê?”

G.G.: “Esta cor é igual (aponta para o conjunto de blocos lógicos amarelos).”

Ana: “O que é que achas S.O.?”

S.O.: “Mas esta (aponta para um triângulo amarelo) é igual a esta (aponta para um triângulo azul).”

G.G.: “Sim, mas é a forma.”

Ana: “Nestas (aponto para os triângulos que o S.O. indicou) é a forma que é igual?”

G.G.: “Sim.”

Ana: “Então podemos ter conjuntos da mesma cor e conjuntos da mesma forma, é isso?”

G.G. e S.O.: “Sim.”

Posto isto, começámos a recolher ideias para a construção do jogo. A primeira etapa consistiu na definição do objetivo do mesmo, ao qual o G.G. respondeu “fazer conjuntos” e o S.O. concordou. De seguida, pensámos na forma como o iríamos estruturar e quais as suas componentes. As sugestões foram surgindo e complementando-se entre si:

S.O.: “Fazemos cartões como estes (aponta para uns cartões com propostas de organização espacial, que já se encontram disponíveis na caixa dos blocos lógicos).”

Ana: “E o que é que colocamos nesses cartões?”

S.O.: “As peças.”

G.G.: “Conjunto de cores.”

Ana: “Então, fazemos vários cartões, uns com as peças amarelas, outros com as peças azuis e outros com as vermelhas, é isso?”

G.G.: “Sim.”

S.O.: “E fazemos as formas.”

Ana: “Está bem, fazemos também cartões com as peças em forma de círculo, triângulo, quadrado e retângulo. Mas depois usamos esses cartões para quê?”

G.G.: “Fazer conjuntos.”

Ana: “E onde é que colocamos esses conjuntos? Em cima dos cartões?”

S.O.: “Numa caixa.”

Ana: “O que achas G.G.?”

G.G.: “Sim.”

Ana: “Também me parece uma boa ideia. E temos uma caixa para todos os conjuntos?”

S.O.: “Sim.”

Ana: “Então, a ideia é escolhermos um ou vários cartões e depois temos de colocar na caixa as peças que estão lá representadas, é?”

S.O.: “É.”

Ana: “É isso G.G.?”

G.G.: “Sim.”

Ana: “Pode ser esta caixa (peguei numa caixa de cereais de cartão que tínhamos no atelier das artes plásticas)?”

G.G.: “Sim.”

Ana: “E deixamos assim ou pintamos?”

S.O.: “Cortamos aqui (aponta para uma das faces grandes da caixa).”

Ana: “Para quê S.O.?”

S.O.: “Para os amigos verem se estão a fazer bem.”

Ana: “Olha que boa ideia! E depois pintamos?”

S.O.: “Sim.”

Ana: “Concordas G.G.?”

G.G.: “Sim.”

5.3.6. Reflexões da Semana N°6 – 30/10 a 03/11

Reflexão Diária - 30/10

Como na sexta feira passada, hoje geri a reunião da manhã e senti que, na sua maioria, as crianças estavam bastante envolvidas. Porém, o F.M. e o S.Q. estiveram grande parte do tempo a conversar entre si e a brincar com tudo o que conseguiam alcançar, mesmo depois de várias tentativas para que não perturbassem o momento, o que me levou, a dada altura, a ter de pedir-lhes para que se sentassem afastados. Mesmo não

tendo a certeza que foi a estratégia mais correta, naquele momento, depois de várias chamadas de atenção, foi a única que me ocorreu.

No planeamento do dia, definimos que iríamos produzir decorações para o dia das bruxas. Neste sentido, em conjunto com a auxiliar de sala, ouvimos as ideias das crianças e demos, também, algumas sugestões.

Terminada a reunião, a auxiliar de sala e a auxiliar que apoia todas as salas de J.I. reuniram-se numa mesa de trabalho com as crianças que quiseram fazer desenhos e/ou recortes e colagens alusivos ao dia das bruxas, criar morcegos com rolos de papel higiénico ou fazer fantasmas e aranhas a partir da pintura das mãos. Eu fiquei numa outra mesa a apoiar as crianças que quiseram produzir bruxas a partir da pintura dos pés e com chapéus em cartão.

Durante toda a manhã, constatei que as crianças estiveram muito divertidas nos processos de produção e criação das suas decorações. Além disso, senti que estavam motivadas na exploração dos diferentes materiais disponíveis e, falando especificamente da pintura dos pés e mãos, parece-me que esta é uma técnica com a qual gostam de trabalhar, o que poderá conduzir a futuras explorações dentro do mesmo género.

Reflexão Diária - 31/10

A manhã iniciou-se com a habitual reunião. Uma vez que o presente dia se destinou ao festejo do *halloween*, as crianças trouxeram fatos e outros acessórios alusivos ao mesmo, adquiridos ou produzidos em família. Como tal, oportunizou-se um momento em que cada uma mostrou o que trouxe e, durante este, a educadora chamou o F.M. para o seu colo, como forma de o confortar, porque era visível que estava triste e desconfortável com o facto de ter sido o único que não trouxe nada. Em acréscimo, a educadora sugeriu o improvisado de um fato e assim fizeram.

Depois de todas as crianças terem apresentado as suas máscaras, pintámos-lhes as caras com pinturas faciais e elas demonstraram-se bastante satisfeitas com todo este processo. Nós, adultas de sala, também nos pintámos e, de seguida, todas as salas de J.I. se reuniram no recreio exterior, com música e muita diversão.

Reflexão Diária - 02/11

Durante a reunião da manhã, o A.S., G.G. e S.O. definiram que íamos trabalhar na construção do *jogo dos blocos lógicos*. Assim sendo, inscreveram-se no laboratório de matemática e ciências e reunimo-nos na mesa de trabalho desta área.

Visto que o A.S. não estava presente quando nos reunimos para definir a estrutura do jogo, solicitei ao G.G. e ao S.O. que lhe contassem as nossas ideias. O S.O. começou por dizer que pensámos em “fazer uma caixa para guardar as peças dos conjuntos”, ao qual o G.G. acrescentou “com cartões para sabermos as peças”.

Posto isto, fui buscar a caixa de cartão que escolhemos anteriormente e decidimos que a íamos utilizar na horizontal. As crianças disseram logo que tínhamos de cortar a face que ficou virada para cima, pois será o lado por onde as peças vão entrar. Depois de cortar essa parte, percebemos que era preciso fechar as abas por onde se abriu a caixa aquando a sua primeira utilização e perguntei-lhes o que é que podíamos utilizar, ao qual o G.G. respondeu “fita cola”. Ele foi buscá-la e colámos o que era preciso.

De seguida, recordei-os que tínhamos falado que a caixa era para vários conjuntos e que, por essa razão, tínhamos de a dividir. Para percebermos quantos conjuntos podiam caber na caixa, pegámos em várias peças e testámos quantas cabiam lado a lado, na horizontal, acabando o G.G. por concluir que tínhamos de a “dividir em quatro”. Com o auxílio de uma régua, marquei logo as quatro divisórias, para que, à posteriori, arranjássemos uma forma de as definir no interior da caixa.

Depois, perguntei ao S.O. o que é que ele tinha sugerido para fazermos numa das faces e ele respondeu “cortar aqui”, apontando para a face que será a frente da caixa, e explicou ao A.S. a razão pela qual tinha tido essa ideia. Quando todos disseram que estavam de acordo, delineei rapidamente uma margem com a régua e cortei a parte central da face com um x-ato. E daí surgiu uma nova questão: “Como é que vamos fechar este lado para que as peças não caiam?”. O S.O. disse que podíamos utilizar uma folha transparente e eu tentei que fosse ele a pensar no que poderia ser essa folha, pedindo que olhasse em volta e procurasse alguma coisa que servisse para o efeito. Involuntariamente, acabei por estar à espera que ele me desse a resposta “mica”, tendo sido este o primeiro objeto que me veio à memória quando ele referiu “folha transparente”. Porém, a

supervisora institucional, que se encontrava a observar-me no presente dia, referiu, posteriormente, que quando coloco uma pergunta aberta, não posso estar à espera da resposta que eu daria, mas que, naquele caso concreto, eu até podia ter sugerido de imediato uma mica, em vez de estar tanto tempo à espera que a criança lá chegasse sozinha, o que agora, ao refletir, faz todo o sentido.

Para além das questões referentes à caixa, estivemos a pensar nas características das peças para que as conseguíssemos reproduzir nos cartões. Concluímos que tínhamos quatro características distintas, nomeadamente a cor, a forma geométrica, a espessura e o tamanho.

Reflexão Diária - 03/11

No seguimento do jogo que tenho vindo a desenvolver com o A.S., G.G. e S.O., hoje demos início à produção dos cartões. Depois de questionar as crianças sobre como podíamos construir os cartões, as mesmas sugeriram criá-los no computador. Para isso, inseri uma grelha num documento *word*, partindo do pressuposto que cada uma das células corresponderia a um cartão.

Começámos por representar os conjuntos das cores. Em cada uma das três células que representavam estes cartões, o G.G. sugeriu que coloríssemos todo o espaço com a cor do conjunto que queríamos. Isto é, para o conjunto amarelo, pintámos todo o cartão de amarelo e, posteriormente, procedemos da mesma forma para o azul e o vermelho.

De seguida, dedicámo-nos aos cartões das formas geométricas. Quando questionei as crianças sobre como os poderíamos fazer, o G.G. disse para colocar cada uma das formas geométricas, nomeadamente círculo, triângulo, quadrado e retângulo, em cada uma das células da grelha. Neste sentido, levantei a questão se os amigos iriam perceber que queríamos todas as cores de cada uma daquelas formas geométricas, ao qual o S.O. respondeu que devíamos pintar as figuras de todas as cores. E assim fiz.

Porém, receosa que aqueles cartões não fossem de fácil leitura, pedi a opinião à educadora cooperante e a primeira impressão foi a mesma. A fim de contornar a situação, a educadora propôs que seria mais concreto se colocássemos, por exemplo, no cartão do conjunto dos círculos, um círculo amarelo, um azul e um vermelho, e assim

sucessivamente para os restantes cartões. Tendo isto em conta, acabei por colocar em análise ambas as possibilidades às crianças envolvidas e acabámos por optar pela proposta da educadora, sendo que também me pareceu a opção mais fiável.

O tempo não permitiu finalizar os cartões, ficando a faltar os referentes à espessura e ao tamanho.

No tempo das comunicações, a D.F. apresentou o seu ficheiro sobre o caracol e, nesse instante, o S.O. partilhou com todos que tinha apanhado um caracol na horta. Posto isto, estivemos a analisar se tínhamos todas as condições para ter o caracol na sala e chegámos à conclusão que temos de ir pesquisar como se constrói um caracolário²⁶.

5.3.7. Reflexões da Semana N°7 – 06/11 a 10/11

Reflexão Diária - 06/11

Hoje, o grupo da produção do jogo ia terminar os cartões, porém, como o computador do gabinete estava ocupado, decidimos pintar a caixa de cartão. Começámos por colocar jornal em cima da mesa de trabalho do atelier das artes plásticas e, depois, recolhemos as tintas que queríamos utilizar, amarelo, azul e vermelho.

Quando as crianças começaram a aplicar a tinta, apercebi-me que a mesma não ia agarrar por causa da textura plastificada que a caixa tem por fora. Assim sendo, pedi-lhes que parassem para que juntos pudéssemos arranjar uma solução. Depois de algumas ideias, chegámos à conclusão que podíamos forrar a caixa com papel e, posteriormente, pintar por cima. Então, fomos buscar duas folhas brancas A3 e, com cola líquida, forrámos a caixa. Com isto, a tinta já aderiu bem.

Durante o processo da pintura da caixa, foi bastante interessante observar o método como as três crianças se organizaram e distribuíram pelas faces da caixa, sendo que a dada altura o S.O. sugeriu mesmo “tu pintas aqui, tu aqui e eu aqui”, apontando para os diferentes espaços.

²⁶ Comentário da Educadora Cooperante: “Muito bem. Texto bem organizado, com testemunho da vivência que tiveste com o grupo.”

Reflexão Diária - 07/11

A reunião da manhã de hoje foi gerida por mim. Senti que o grupo esteve envolvido nos processos de avaliação, planejamento e partilha, não obstante, como já começamos mais tarde, a mesma estendeu-se até às dez e meia, o que acabou por influenciar o tempo de atividades em projeto.

Com o intuito de finalizar os cartões para o *jogo dos blocos lógicos*, reuni-me, novamente, com o grupo no computador do gabinete e criámos os referentes à espessura e ao tamanho, de acordo com o mesmo formato dos das formas geométricas.

Por último, uma vez que todos os cartões tinham a mesma base, sugeri que fizéssemos o mesmo para os cartões das cores e as crianças concordaram. Assim sendo, no cartão correspondente ao conjunto da cor amarela, colocámos um círculo, um triângulo, um quadrado e um retângulo amarelos dentro da célula e fizemos o mesmo para as outras duas cores.

Reflexão Diária - 08/11

Hoje voltei a gerir a reunião da manhã e correu normalmente, sem nenhum aspeto a evidenciar.

Uma vez que o G.G. não veio à instituição e o S.O. acabou por ter de ir para casa porque estava doente, fui com o A.S. imprimir os cartões para o jogo dos blocos. Antes da impressão, como tenho vindo a constatar que ele tem sido o menos envolvido neste processo, procurei analisar com ele todos os cartões, não só para nos certificarmos que estava tudo bem, como também para eu própria perceber se ele tinha compreendido a intencionalidade de cada um. De um modo geral, senti apenas que ainda existe uma dificuldade na distinção dos conceitos de fino e grosso.

Durante o tempo das comunicações, o F.T. teve a oportunidade de mostrar a sua máscara para o dia das bruxas, uma vez que mesmo não tendo ido à instituição no dia 31/10, quis mostrar o que tinha feito com a família. Em paralelo com a sua comunicação, a M.F., o F.M. e o S.Q. estiveram o tempo todo com conversas paralelas e mesmo depois de lhes pedir que ouvissem o amigo, continuaram a brincar entre si, destabilizando o grane

grupo. Tentei de diferentes formas que se envolvessem, nomeadamente dizendo-lhe “olhem a máscara do F.T., vamos ouvir como é que ele a fez”, “temos de respeitar o F.T. porque ele está a comunicar e os amigos querem ouvir”, entre outras. A determinada altura o próprio F.T. dirigiu-se a eles dizendo que não conseguia ouvir os comentários das outras crianças e eu acabei por intervir e dizer-lhes que se queriam continuar a conversa e a brincar podiam fazê-lo depois das comunicações ou então saírem do tapete, ao qual o F.M. respondeu que não saia e continuaram os três num mundo à parte. Tentei ultrapassar aquela reação doutra forma, mas acabei por lhes pedir que saíssem e esperassem à porta da sala. Nesta altura, a educadora sugeriu que vestissem os casacos e se fossem sentar no recreio onde já se encontravam as outras salas e, no fim das comunicações, foi conversar com eles sobre o sucedido²⁷.

Reflexão Diária - 09/11

A reunião da manhã foi gerida por mim, sem nenhum aspeto a evidenciar.

No seguimento do jogo dos blocos que tenho vindo a desenvolver com o A.S., o G.G. e o S.O., a educadora cooperante alertou-me para necessidade de preencher, sempre, uma tabela de projeto, a fim de não se perder a intencionalidade e o significado da ação. Uma vez que o planeamento deve ser feito numa fase inicial, propus preencher, excecionalmente, a tabela com base nos registos que fui tirando nas diferentes fases. A educadora concordou, por isso, reuni-me com o A.S., por ser o único presente neste dia, e juntos preenchemos as várias secções da tabela de projeto.

Já na hora de almoço, ocorreu uma situação que me deixou um bocado desconfortável. Depois do momento de higienização, as crianças começaram a dirigir-se ao refeitório, sendo que é importante referir que não há lugares marcados e elas escolhem onde se querem sentar, dentro das mesas que estão destinadas à nossa sala. A M.I. e a L.S. foram das primeiras a sentar-se. De seguida, veio o D.C. acompanhado de outras crianças e sentou-se ao lado da M.I. Neste instante, esta última dirige o olhar para o D.C., afastando a sua cadeira, e diz “não te sentes aqui, porque eu não gosto de ti”, ao qual o

²⁷ Comentário da Educadora Cooperante: “Por vezes acabo por ter de resolver as situações e nem sempre é da forma mais assertiva.”

menino respondeu “mas eu posso ficar aqui, somos todos amigos”. Perante isto, a M.I. levanta-se e insiste “mas eu não gosto de ti e não és meu amigo”.

Assim que me apercebi da situação e ouvi esta troca de palavras, dirigi-me de imediato às duas crianças, sem perder o foco na conversa. Quando cheguei junto delas, antes de qualquer intervenção da minha parte, o D.C., com um olhar triste, disse-me “a M.I. não quer que eu me sente aqui, porque não gosta de mim”. A minha primeira reação foi questionar a M.I. sobre o que se estava a passar, ao qual ela respondeu o mesmo que eu já mencionara no parágrafo anterior. Partindo do pressuposto que os princípios e valores de viver em comunidade devem ser estimulados desde cedo, tentei passar à M.I. que na escola todos temos os mesmos direitos, o que, neste caso, significava que o D.C. tinha tanto direito de escolher o seu lugar como ela. Além disso, procurei passar-lhe a mensagem que se estamos juntos, somos amigos, aprendemos e ensinamo-nos uns aos outros e, acima de tudo, que devemos respeitar toda a gente, sem magoar ninguém.

Como reação às minhas palavras, a menina levantou-se da cadeira, cruzou os braços e repetiu “não quero que ele se sente aqui”. Perante isto, expliquei-lhe que não estava a agir corretamente e que, para além de estar a magoar muito o D.C., as outras crianças já estavam todas sentadas e não havia outro lugar para onde ela pudesse ir. A M.I. acabou por se sentar e começou a chorar. Nesse instante a auxiliar de sala chegou, eu expus a situação e a estratégia utilizada foi a mesma. Porém, como a menina não parava de chorar, a auxiliar chamou-a e foram conversar para fora do refeitório, regressando algum tempo depois. A auxiliar manteve a sua palavra e insistiu para que esta se sentasse no lugar onde estava, tal como eu também tivera sugerido anteriormente.

Em consequência desta situação, o D.C. quis inscrever-se no diário para falar na reunião de conselho de sexta feira sobre o sucedido.

Reflexão Diária - 10/11

Hoje, no tempo das comunicações, tivemos de ir para a ludoteca para que a auxiliar conseguisse pôr as camas na sala antes da hora de almoço. O D.C. comunicou um desenho que retratava uma família a passear, a L.M. uma representação em papel de uma produção no geoplano e o F.M. umas figuras que fizera com um molde na plasticina.

Durante as duas primeiras comunicações, o G.T. levantou-se umas quantas vezes, interrompeu o momento outras tantas com barulhos diversos. Mesmo depois da D.F., que se encontrava sentada à sua frente e estava doente, lhe ter pedido para não gritar aos seus ouvidos porque lhe doíam, do F.T. lhe dizer que não conseguia ouvir, do D.C. lhe dizer várias vezes que não se levantasse para ele conseguir ver e de eu pedir-lhe, depois das outras crianças terem dito tudo isto, para respeitar os amigos, ele continuou com a mesma postura²⁸.

Como percebi que ele estava demasiado agitado e que eu não o estava a conseguir envolver, nem sequer impedi-lo de perturbar o restante grupo, sugeri-lhe que fosse à casa de banho, lavar a cara, respirar fundo e, depois de estar mais calmo, regressar. A criança saiu e, segundos depois, regressou a rir-se, sentou-se e, nesse preciso momento, retomou todos os comportamentos anteriormente descritos. Voltei a pedir-lhe que saísse e, a fim de lhe atribuir uma tarefa, pedi-lhe que fosse ver se a auxiliar precisava de ajuda e acrescentei que só podia regressar quando as comunicações terminassem, para não interromper mais o momento.

Nesse instante, a auxiliar vinha a entrar e apercebendo-se do que se estava a passar, sentou-se com a criança no colo e conseguiu minimizar as perturbações que esta estava a causar. Esta foi uma excelente estratégia, mas que, infelizmente, eu não consegui aplicar por ter de estar a dar apoio a quem se encontrava a comunicar e a ter de fazer o registo das comunicações. Não obstante, sabendo que enquanto futura educadora de um grupo é muito provável que me encontre sozinha em situações semelhantes, considero crucial começar à procura de novas estratégias para contornar ocorrências como estas, sem ter de pedir à criança em questão que saia do momento²⁹.

²⁸ Comentário da Educadora Cooperante: “É importante refletires sobre o porquê de teres deixado que o fizesse tantas vezes.”

²⁹ Comentário da Educadora Cooperante: “Tens de intervir de forma mais assertiva e eficaz nestas situações.”

5.3.8. Reflexões da Semana N°9 – 20/11 a 24/11

Reflexão Diária - 20/11

O dia de hoje foi destinado à missão pijama. As crianças e a equipa educativa foram de pijama para a escola e, na reunião da manhã, conversámos sobre a importância deste dia e em que consiste esta missão. Numa ótica pessoal, este género de propostas permite que as crianças conheçam outras realidades e iniciativas e, conseqüentemente, através destas, desenvolvam competências pessoais e sociais de forma mais significativa.

Durante a manhã, após o tempo de reunião, as salas de ambas as valências reuniram-se num espaço comum para realizar um desfile acompanhado pela música da missão deste ano e outras. O mesmo foi fotografado pelo pai da M.I. que, segundo percebi, fotografa alguns momentos festivos, o que reflete o grau de envolvimento entre as famílias e a instituição.

Reflexão Diária - 21/11

No presente dia, o tempo das comunicações foi dedicado ao grupo do projeto do *jogo dos blocos lógicos*. Primeiramente, as crianças envolvidas explicaram como surgiu o projeto e, à posteriori, como se organizaram e quais as etapas do processo de produção do jogo.

Apresento abaixo a informação recolhida no decorrer da mesma:

G.G.: “Descobrimos que havia peças da mesma cor.”

A.S.: “E da mesma forma.”

S.O.: “Vimos que temos peças finas e grossas e grandes e pequenas.”

G.G.: “Fizemos um caixa.”

A.S.: “E pintámos.”

S.O.: “E usámos uma folha dos textos (mica). Também fizemos cartões.”

G.G.: “Na caixa pomos os conjuntos.”

Depois da comunicação, três crianças tiveram a oportunidade de comentar:

L.S.: “Fizeram um bom trabalho. Tiveram uma boa ideia para a construção do jogo.”

S.Q.: “Eles comunicaram bem, porque explicaram bem.”

X.C.: “Está magnífico. Eu também gostava de ter feito. Gostei da caixa para o jogo.”

Durante toda a comunicação, foi perceptível que as crianças do grupo do projeto adquiriram novos conhecimentos e que todo o processo foi bastante significativo. Quanto aos comentários, estes revelam que as crianças estão cada vez mais críticas e que se interessam pelas descobertas dos outros.

A fim de terminar, quero evidenciar que a educadora cooperante sugeriu-me que, em momentos como estes, fosse fazendo um sumário do que estava a ser dito, não só com o objetivo de envolver as crianças que estão a ouvir, como também para que nada do que está a ser comunicado perca significado. Isto a propósito da educadora ter sentido que houve coisas que foram ditas pelo A.S. que se acabaram por perder entre as falas das outras duas crianças.

Reflexão Diária - 22/11

Hoje recebemos a visita dos pais do X.C., que nos vieram falar sobre a pintora Paula Rego. Com recurso a um livro da artista, as crianças conheceram algumas das suas obras e analisaram-nas. No seguimento desta dinâmica, o pai da criança em questão ficou connosco durante a manhã e propôs uma atividade que consistia na representação a três dimensões duma das obras, através de alguns materiais de desperdício.

Uma vez que esta proposta não contava com a participação de todos os elementos do grande grupo, foram sugeridas outras tarefas relacionadas com a mesma temática. Enquanto algumas crianças se reuniram nas mesas de trabalho para produzirem representações de um dos quadros da pintora em questão, através da pintura, a C.J. quis fazer essa mesma representação, mas com recurso à técnica de recorte e colagem. A fim

de apoiar as produções das crianças, fui questionando sobre os elementos que compõem os quadros e a sua organização no espaço. Além disso, foi impressionante verificar que grande parte das crianças envolvidas neste processo foram fiéis às tonalidades de cores dos quadros originais.

No fim da manhã, o grupo que esteve com o pai do X.C. explicitou o que estivera a fazer. Abaixo apresento o registo referente a este momento, descrito no mapa das comunicações:

V.B.: “Esta é a construção da história do Peter Pan que fizemos com imagens da Paula Rego.”

F.T.: “Na imagem estão a Wendy, o Peter Pan...”

S.O.: “Eu fiz o castelo do Peter Pan.”

D.C.: “Eu fiz uma estátua.”

S.O.: “Os fios são cabelos.”

D.F.: “Fiz a Wendy.”

X.C.: “Este menino atrás da Wendy é um irmão.”

Como noutras comunicações, os comentários daqueles que ouvem são cada vez mais completos e intencionais:

N.D.: “Está muito lindo porque tiveram uma boa ideia para a construção.”

S.Q.: “Gostei do Peter Pan e da parte que representa a casa.”

F.M.: “Fizeram um bom trabalho. Gostei do castelo porque gosto de castelos.”

G.G.: “Gostei da torre porque está bem construída.”

G.B.: “Gostei do trabalho deles. Gosto de fazer construções.”

A.S.: “Gostei do irmão.”

A.M.: “Gostei do armário.”

Reflexão Diária - 23/11

Como é comum nos dias de ginástica, o tempo de atividades em projeto foi reduzido e, durante o mesmo, reuni-me com o grupo do projeto do *jogo dos blocos lógicos* para fazermos a avaliação. Durante este processo, senti que o A.S. e o S.O. estavam envolvidos, não só porque falavam entusiasmados sobre as suas aprendizagens individuais, como também interagiam entre si e comigo acerca das etapas do projeto. Já o G.G. permaneceu em silêncio, participando apenas quando eu lhe perguntei diretamente do que mais tinha gostado.

Quando nos reunimos na mesa de trabalho do laboratório de matemática e ciências, o A.S. começou por dizer que “o projeto correu bem e foi divertido”, o que me deixou bastante contente, porque a sua expressão refletiu o impacto que este projeto teve para ele. Além disso, também disse que gostou de “fazer os cartões para conseguirmos procurar as peças”, o que revela que, por vezes, mesmo estando mais ausente nos momentos de discussão em grupo, compreendeu as intencionalidades e o porquê de termos produzido determinados recursos.

Quanto ao S.O., referiu ter aprendido “que haviam formas geométricas diferentes: círculo, quadrado, triângulo e retângulo” e “que o fino e o grosso é espessura”. Além disto, quando lhe perguntei do que mais tinha gostado, respondeu “gostei de apresentar o jogo aos amigos, porque assim eles já sabem jogar”.

No que concerne ao G.G., durante o tempo em que estivemos reunidos, procurei facilitar a sua integração na conversa através de perguntas diretas e comentários positivos a respeito da sua participação, porém a criança não demonstrou sinais de querer participar e continuou em silêncio, abanando apenas com a cabeça e referindo, quando lhe perguntei se queria dizer alguma coisa de que tinha gostado, “gostei de construir a caixa”. No fim, depois das outras duas crianças terem saído da mesa, perguntei-lhe se estava tudo bem, ao qual ele respondeu afirmativamente, mas sem dar grande saída e permanecendo sentado. Acabei por lhe sugerir que fosse brincar na área dos jogos e construções, sendo esta a sua área de eleição.

Sobre o jogo, importa referir que apesar do feedback dos elementos do projeto ter sido positivo, bem como as reações do grande grupo aquando a comunicação, tenho

verificado que a área onde está inserido o jogo tem ganho mais visitas, no entanto ainda não vi ninguém a explorá-lo, sem ter sido o S.O. e somente uma vez. É importante que nas próximas semanas o promova junto das crianças, em momentos lúdicos e, claro, sem caráter obrigatório.

Reflexão Diária - 24/11

Depois da reunião da manhã, estive a apoiar o A.S. e o A.M. nos respetivos trabalhos de texto, provindos do momento “contar, mostrar ou escrever”.

Com o A.S., escrevi todas as palavras que compoñham o seu texto numa folha à parte e recortei-as. De seguida, pedi-lhe que fizesse corresponder cada palavra recortada à palavra igual que se encontrava no texto. Durante este processo, foi perceptível a facilidade com que a criança identificou as vogais isoladas e palavras mais pequenas, compostas por duas a quatro letras. No entanto, em palavras mais extensas, verificou-se ainda dificuldades em diferenciar palavras cuja letra inicial é a mesma ou que possuam várias letras iguais.

No caso do A.M., apercebi-me que este género de tarefa não corresponde aos seus interesses e, por essa razão, tentei torná-la mais lúdica, sugerindo a estratégia utilizada com o A.S., ao qual ele respondeu “não quero”. Posto isto, sugeri-lhe que começasse pelo desenho, ao qual ele assentiu, e, quando terminou, pedi-lhe que me contasse o que tinha desenhado. A sua descrição do desenho correspondia ao que estava escrito no texto, por isso, perguntei-lhe se não queria ser ele a escrever. Ele olhou para a folha e disse-me “eu não sei escrever assim”, ao qual eu respondi “então, mas escreves com as tuas letras, da forma como tu sabes”. Com o jeito engraçado dele, abanou os ombros, pegou na caneta esferográfica e começou a escrever por baixo do que tinha sido escrito por mim. No fim, pousou a caneta e disse “já escrevi, consegues ler?”. Eu respondi-lhe que sabia o que estava lá escrito e que acreditava que toda a gente conseguisse perceber também. Ele sorriu.

Em ambas as propostas, a intencionalidade prendia-se com facilitar a emergência da linguagem escrita, como defendem ser crucial as OCEPE, através da identificação de convenções da escrita, mais especificamente do código escrito (Silva et al., 2016).

Na primeira, a criança foi capaz de reconhecer algumas letras e palavras e, assim, fazer corresponder algumas componentes frásicas iguais. Na segunda, constatei que as imitações que a criança fez do código escrito ainda se encontram afastadas do modelo, não obstante, em concordância com Silva et al. (2016), “as tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivadas, pois só assim as crianças poderão passar pelas diferentes fases inerentes à apropriação do código escrito” (p. 70).

5.3.9. Reflexões da Semana N°10 – 27/11 a 01/12

Reflexão Diária - 27/11

Hoje, depois da reunião da manhã e do reforço, as crianças começaram a distribuir-se pelas áreas da sala, sem interesse para o que tinha sido acordado no plano do dia. Perante isto, a educadora perguntou se ninguém se tinha comprometido a fazer nada, ao qual a grande maioria das crianças não deu grande importância e continuou no que estava a fazer. Excetuando a C.J. que tinha consciência do que tinha sido planeado e que acabou por chamar as restantes crianças que iriam trabalhar com ela, mais nenhuma se pareceu importar com a questão. Assim, a educadora pediu-me que não chamasse ninguém, como por vezes acontece, para que, à posteriori, no momento de avaliação do plano do dia, pudéssemos falar com o grande grupo sobre assumir as tarefas a que nos comprometemos.

Tendo em conta o referido, acabei por me juntar à L.S. e à L.M., que estavam a preparar alguns materiais no laboratório de matemática e ciências. Tentei perceber o que estavam a pensar fazer com aqueles materiais, ao qual a L.S. respondeu “ainda não sabemos”. Sugeri-lhes, então, que fizessem uma experiência sobre o flutua e não flutua, utilizando os materiais que tinham selecionado, uma rolha de cortiça, uma tampa de plástico e um mini vaso de plástico também. Elas assentiram e foram buscar água para encher uma caixa de plástico que já tinham tirado do móvel.

Durante o tempo em que estive a gerir um conflito entre outras duas crianças, elas experimentaram a rolha de cortiça e a tampa de plástico:

L.S.: “A rolha flutua.”

L.M.: “E a tampa de plástico também.”

Só faltava o mini vaso de plástico. A previsão da L.S. foi que “o vaso flutua porque é de plástico e a tampa também flutua”. Depois de ela colocar o vaso dentro de água, a L.M. afirmou “ele baixou, ficou no fundo” e a L.S. acabou por justificar esta ação deduzindo que “ele afundou porque tem buracos”.

Como percebi que o vaso estava a flutuar, apenas parecia que estava no fundo devido à pouca quantidade de água, pedi à L.M. que fosse buscar mais água num outro recipiente para que pudéssemos ter certezas de que não flutuava. Depois dela despejar a água para dentro do recipiente grande, a L.S. rapidamente constatou que “afinal o vaso flutua”.

Numa ótica pessoal, apoiada nos autores (Martins et al., 2009), as atividades de cariz experimental incentivam, como o nome indica, “a experimentação e a pesquisa, sem menosprezar o carácter lúdico e que se revestem as aprendizagens em idade pré-escolar” (p. 5). Além disso,

as aprendizagens que a criança realiza nestas circunstâncias decorrem principalmente da ação, da manipulação que faz dos objectos que tem à sua disposição, sendo, por isso, do tipo causa/efeito. Isto é, através da sua interacção com os objectos, a criança aprende (Martins et al., 2009, p. 12).

Reflexão Diária - 28/11

Durante a manhã, demos início ao projeto do *caracolário*. Reuni-me com o A.M., a M.I e M.F. e juntos planeámos o mesmo. De seguida, fomos ao computador do gabinete pesquisar sobre o que era necessário para construirmos um caracolário para a nossa sala e, quando regressámos, procedemos ao registo da lista de materiais que precisávamos.

Primeiro, as crianças representaram, de forma icónica e em pedaços de folha, os quatros componentes que descobrimos serem necessários, uma caixa, terra, plantas e

água, com o intuito de, posteriormente, colarmos tudo numa folha e fazermos o registo escrito dos mesmos.

No decorrer de todo o processo, as crianças demonstraram-se interessadas e motivadas, apoiando-se mutuamente nos desenhos que cada um fez e dando sugestões de melhoria uns aos outros. Exemplo disso foi quando o A.M., encarregue de representar a água, pintou o seu pedaço de folha todo de azul. Quando a M.I. olhou, disse-lhe “eu sei que é água, mas eles não vão perceber”, sugerindo-lhe, de seguida, “se calhar podias fazer assim”, enquanto desenhava umas gotas de água numa outra folha que se encontrava em cima da mesa. O A.M. aceitou a sugestão e decidiu fazer novamente a sua representação da água.

Reflexão Diária - 29/11

No decorrer da manhã, reuni-me com o grupo do projeto do *caracolário* para finalizar o registo da lista dos materiais necessários.



Figura 15. Lista dos Requisitos para a Construção do Caracolário. Fonte própria.

Seguidamente, com o registo terminado, procedemos à construção do mesmo.

A caixa era o primeiro elemento da lista. Quando a fomos buscar, a M.I. constatou que estava um pouco suja, com pó, e que, por essa razão, tínhamos de a limpar antes demais. Perguntei-lhes como poderíamos limpá-la, ao qual a M.I. respondeu que podíamos “limpar com papel ou com água”. Acabaram por optar por lavá-la com água, nos lavatórios da casa de banho.

Com a caixa lavada, consultámos o nosso registo para ver qual era o próximo elemento de que precisávamos: terra. Pensámos onde poderíamos encontrar terra e concluímos que havia na horta da instituição. Vestimos os casacos e fomos. Quando lá chegámos, o A.M. disse que, para além da terra, também lá existiam plantas. Assim, enquanto as crianças recolhiam a terra para dentro da caixa, iam arrancando algumas ervas e colocando lá dentro também. Durante este processo, peguei nalgumas ervas e sacudi-lhes a terra, deixando descobertas as suas raízes. Expliquei-lhes que as plantas se alimentavam através dessas raízes e precisavam delas para sobreviver, por isso, tínhamos de as tirar da terra com muito cuidado para pudermos voltar a colocá-las com as suas raízes intactas na caixa.

O último elemento era a água. Como a M.F. constatou e muito bem, a terra estava molhada porque tinha estado a chover no dia anterior. Então, não precisávamos de colocar mais água. Só faltava o caracol!

Quando regressámos para dentro da instituição, reparámos que os sapatos das crianças estavam cheios de terra/lama, quer nas solas, quer por cima, deixando o chão completamente sujo. A fim de solucionar o problema, pedi-lhes que se descalçassem, ficando de meias, que fossem despir os casacos e que se sentassem no banco da casa de banho, enquanto eu sacudia os sapatos na rua. Depois, fui ter à casa de banho e, com papel umedecido, limpei-os. As crianças estavam divertidíssimas e acharam imensa piada à situação, porém, caso tivessem sido mais crianças, a situação seria mais complicada. Limpar três pares de sapatos é muito diferente de limpar vinte, principalmente porque existe uma rotina a cumprir e não haviam sapatos de substituição. As próprias famílias poderiam reagir menos bem caso vissem o estado em que os sapatos ficaram depois de virmos da horta. Depois, foi a vez de limpar o chão!

De entre todo este processo, a educadora cooperante fez uma observação pertinente ao registo: se a intenção era enumerar os passos, os números utilizados por

mim não deviam ser os cardinais, ou seja, um, dois, três e quatro, mas sim ordinais, primeiro, segundo, terceiro e quarto. Este é, de facto, um aspeto bastante relevante, que terei em conta em tarefas futuras.

Já no TTCC de linguagem oral e abordagem à escrita, elaborámos uma lista de palavras no feminino e masculino. Aleatoriamente, as crianças foram indicando alguns nomes e adjetivos e, mediante o género em que estes se encontravam, registei-os numa tabela, na coluna respetiva. De seguida, procurávamos identificar essa mesma palavra, mas no género oposto. Inicialmente, selecionei uma cor para cada um dos géneros, rosa e azul, porém a educadora referiu que essa medida implicava um estereótipo, pelo que, ao concordar com a sua observação, optei por fazer o registo com uma cor neutra.

Ultrapassado este contratempo, continuámos o registo e as crianças aperceberam-se da regularidade que existia entre as palavras do mesmo género, como por exemplo acontece entre **menina** e **filha** ou **menino** e **filho**, pelo que começámos a rodear as terminações. Além desta descoberta, também concluímos que existem palavras que não aplicam a regra da formação do feminino e masculino descrita acima, como acontece em **cadela** e **cão**, ou que não variam em género, como **polícia**. Para palavras como esta última, a educadora sugeriu que as contextualizássemos em frases, para que as crianças pudessem ver que mesmo essa palavra se mantendo igual, uma outra teria de ser diferente, como em **a polícia Ana teve de prender o ladrão** e **o polícia Daniel teve de prender o ladrão**.

No seu geral, a apropriação do grupo aos conceitos abordados foi positiva e considero que a adaptação das estratégias inicialmente por mim antevistas facilitou todo o processo de aquisição de conhecimentos. Todas as crianças demonstraram interesse em participar.

Reflexão Diária - 30/11

Hoje, no tempo de ginástica, foi a educadora cooperante quem dinamizou a sessão, o que me levou a refletir sobre a organização pela qual esta se deve reger.

De acordo com o instruído no decorrer da licenciatura e do mestrado, a estrutura de uma sessão de educação física divide-se em três momentos, sendo eles a parte inicial, a parte principal ou fundamental e a parte final.

No que respeita à parte inicial, também denominada por tempo de aquecimento, a duração desta deve aproximar-se dos cinco minutos e cabe ao adulto propor um exercício de introdução à sessão que motive e, eventualmente, elucide o grupo acerca do propósito geral do tempo que se inicia. Nesta fase, a educadora cooperante recorreu a uma música e, no decorrer da mesma, as crianças correram pelo espaço e realizam alguns movimentos de aquecimento dos músculos principais.

De seguida, a parte principal ou fundamental corresponde ao pico da prática motora e não deve exceder os trinta e cinco minutos. Ao longo de toda a sessão, mas mais ainda nesta fase, é importante que o grupo permaneça o maior tempo possível em atividade motora e que as situações de exercício se encontrem adequadas às necessidades e possibilidades individuais de cada criança, condições estas asseguradas pela educadora. Durante a explicação do percurso que propôs às crianças, a educadora demonstrou cada um dos exercícios e adequou um deles aos diferentes níveis de habilidade.

Posteriormente, a última fase, também conhecida por retorno à calma, corresponde ao momento de recuperação, em que o organismo retoma o seu trabalho metabólico e as crianças se preparam para voltar à sala. Perante isto, a educadora colocou uma música mais calma e, de acordo com a letra da canção, foi indicando movimentos de alongamento e relaxamento.

No seu todo, a sessão durou cerca de quarenta minutos.

5.3.10. Reflexões da Semana N°11 – 04/12 a 08/12

Reflexão Diária - 04/12

Para o dia de hoje, tinha planeado dar início ao registo do *jogo dos blocos lógicos*, porém, no âmbito de uma breve investigação decorrente da unidade curricular de educação, nutrição e segurança na educação de infância, optei por proceder à recolha de dados necessária, visto que se encontravam presentes dezoito das vinte crianças do grupo.

A investigação em questão visa a análise e reflexão dos hábitos e preferências alimentares das crianças das três instituições onde estão a decorrer a minha prática e as práticas dos outros dois elementos que compõem o meu grupo de trabalho, com base no que os grupos comeram ao pequeno-almoço no dia em que se recolheram os dados.

Definimos que o método de recolha seria um questionário de resposta aberta, composto por três perguntas: onde tomaste o pequeno-almoço, o que tomaste ao pequeno-almoço e o que preferias tomar ao pequeno-almoço. Para que este momento fosse dinâmico, interativo e facilitador no momento da comunicação criança-adulto, optámos pela elaboração de um jogo de imagens, em que nelas estavam representados vários alimentos que antecipámos serem possíveis de se consumir na primeira refeição do dia. Ainda assim, tínhamos consciência de que poderiam surgir outras opções.

Por sua vez, utilizámos como método de classificação para as respostas obtidas os seguintes parâmetros: nível 1, inadequado – nenhum componente de qualidade, produtos ultraprocessados e/ou com valores calóricos elevados (ex.: leite achocolatado e bolachas de chocolate com recheio); nível 2, pouco adequado – um componente de qualidade (ex.: leite branco e bolachas de chocolate com recheio); nível 3, adequado – duas componentes de qualidade (ex.: iogurte líquido e pão com manteiga); e nível 4, muito adequado – três componentes de qualidade (farinha láctea de arroz e maçã cozida). Para a estruturação destes parâmetros, tivemos como referencial aquele que consideramos ser um pequeno-almoço de qualidade, constituído por três componentes, sendo estes a fruta, cereais e derivados e os laticínios (Direção-Geral de Saúde, 2014).

Como referi acima, somente dezoito das crianças do meu grupo estavam presentes hoje, o que define dezoito como sendo o número da minha amostra. De referir que destas dezoito, uma das crianças é alérgica à componente do ovo, outra têm restrições por parte dos pais quanto à quantidade de açúcar a ingerir e é bastante comum levar gelatinas e leites de casa, sendo que uma terceira não come fiambre e está acostumada a consumir comida vegetariana.

Relativamente à primeira questão, onde tomaste o pequeno-almoço, quinze das crianças da minha amostra referiram ter comido em casa, enquanto que as restantes três disseram responderam que comeram no café. Nas instituições do meu grupo de trabalho surgiram outras respostas, nomeadamente o carro, o JI e o supermercado. Apesar da

disparidade de locais nomeados pelas crianças, apurámos que a maioria, não só na minha instituição, como também nas outras duas, consome a primeira refeição do dia em casa, o que, num primeiro momento, nos levou a crer que as escolhas alimentares seriam mais assertivas.

A análise da segunda questão, traduzida pelos quatro níveis apresentados num dos parágrafos acima, revelou que, pelo menos hoje, nove crianças consumiram um pequeno-almoço de nível 1, inadequado, cinco de nível 2 e quatro de nível 3, não se registando então nenhum pequeno-almoço classificado como muito adequado. Comparativamente com as outras duas instituições, da amostra total de crianças inquiridas e que tomaram o pequeno-almoço, cinquenta e nove, apenas uma se destacou por um pequeno-almoço de nível 4. Em termos de percentagens, 33% dos pequenos-almoços foram classificados como sendo de nível 1, 56% de nível 2 e 9% de nível 3.

No que se refere à última questão, os dados foram agrupados de acordo com as categorias frutas, cereais e derivados, laticínios e produtos processados. Como já especulava, os produtos processados destacaram-se como sendo a preferência das crianças, sendo que apenas duas referiram que introduziriam, se pudessem escolher, a fruta no seu pequeno-almoço. Os dados recolhidos permitiram ainda concluir que nove das dezoito crianças escolheriam uma opção totalmente dispare da que lhe é oferecida pela família, cinco deram opções semelhantes e quatro revelaram que comeriam o mesmo que comeram no dia de hoje.

Já no TTCC de artes, durante a visita dos pais do V.B., cuja mãe é licenciada em artes, estivemos a analisar e a discutir várias obras que eram apresentadas num livro por ela trazido. A dada altura, a página virou-se e o que as crianças encontram na folha seguinte deixou-as confusas. Até então, as obras eram esclarecedoras de si mesmas. Porém, naquele momento, os olhares trocados entre o grupo revelavam que não estavam certos de que aquela era uma obra igual às outras. Perante esta reação quase unânime, a mãe acabou por explicar que se tratava de uma obra cubista e confirmou que a técnica utilizada tinha características específicas. Perante esta situação, considerei pertinente lançar, à posteriori, o desafio de desenvolver um projeto assente neste movimento artístico.

Como no decorrer da PPS já tinha realizado outros projetos em que o agente provocador foi sempre o grupo, todo ou parte dele, pensei em lançar eu o desafio desta vez e, através de uma atividade promovida no próximo TTCC de artes. Porém, caso as crianças não demonstrem predisposição para tal, o mesmo não avançará.

Reflexão Diária - 05/12

No seguimento de umas cartas que as crianças produziram há dias no TTCC de linguagem oral e abordagem à escrita, acompanhadas pela equipa de sala, hoje fomos deixá-las ao marco do correio mais próximo da instituição. Segundo o que apurei junto da educadora, esta é uma iniciativa de solidariedade dos CTT, em que as crianças escrevem as suas cartas, referindo inclusive a sua morada, e, à posteriori, recebem uma resposta do Pai Natal à mesma.

Uma vez que a educadora cooperante alimenta esta fantasia de uma forma muito particular, foi curioso ver como todos se encontravam envolvidos no mesmo espírito natalício. As crianças estavam visivelmente felizes e expectantes, o que me deixou de coração cheio. De salientar que também as famílias se envolveram, dispondo das suas moradas e depositando a mesma expectativa naquilo que, para as crianças, é a magia do Natal.

Reflexão Diária - 06/12

Hoje, no tempo de atividades em projeto, algumas crianças definiram, no plano do dia, que iriam ilustrar a lista de palavras do feminino e masculino e, por isso, foi necessário algum apoio da minha parte na identificação das mesmas. A gestão dos materiais ficou a cargo dos envolvidos, sendo que todos optaram pelo desenho e pelos lápis de cor.

Já para o momento das comunicações, o grupo do projeto do *caracolário* decidiu que iria apresentar o mesmo. Como tal, as crianças inscreveram-se na folha de comunicações e pedi-lhes que se reunissem para definir quem iria falar sobre que parte do processo e, mais tarde, eu juntar-me-ia a eles para me contarem o que tinham planeado.

No decorrer da comunicação, ficou registado na coluna destinada à avaliação:

Grupo do projeto:

M.I.: “Queríamos fazer um caracolário para o caracol.”

A.M.: “Precisámos de uma caixa, terra, folhas e água.”

M.F.: “Fomos procurar terra e plantas na horta.”

M.I.: “Os caracóis comem plantas.”

Ana: “As crianças precisam de quê para crescer?”

M.F.: “Da água!”

A.M.: “As plantas cresceram.”

Questões e críticas levantadas pelo grande grupo:

L.S.: “Porque é que fizeram o desenho?”

M.I.: “Porque é o que precisámos para fazer o caracolário.”

N.D.: “O vosso trabalho devia ter flores.”

A.M.: “São as plantas da horta. Só tem plantas, não tem flores.”

S.O.: “Eu acho que vocês fizeram um bom trabalho.”

A.M.: “Porquê?”

S.O.: “Porque fizeram a água muito bem.”

F.M.: “O que é que vão fazer à caixa onde estava o caracol?”

G.B.: “Vai para o lixo porque tem buracos.”

À tarde, no TTCC de linguagem oral e abordagem à escrita, produzimos uma carta ao Sr. Cipriano, um conhecido da comunidade educativa com aptidão para as artes. Esta carta teve como objetivo convidá-lo para vir à nossa sala, uma vez que, após as pesquisas realizadas com as famílias sobre a temática da arte, tem surgido interesse por parte das crianças em explorar este domínio.

Para a concretização da mesma, reuni-me com o grande grupo nas mesas de trabalho e dialogámos sobre o que iríamos escrever. Seguindo a estrutura comum de uma

carta, começámos pela saudação, seguindo-se o corpo da carta e, por último, a despedida e assinatura do grupo. Durante este processo, senti alguma fragilidade na gestão, visto que todos queriam participar, muitas das vezes sobrepondo-se, e nas estratégias a utilizar. Posteriormente, a educadora referiu que sentia um grande mecanismo da minha parte e que, com uma maior envolvência, poderia ter ido mais longe, nomeadamente estender a carta explicitando, por exemplo, o que andamos a fazer para querermos que o senhor venha à nossa sala falar sobre determinado assunto.

Reflexão Diária - 07/12

No decorrer da manhã, as crianças que ontem ficaram responsáveis pela ilustração da lista de palavras do feminino e masculino, terminaram-na.

Além disso, com o intuito de divulgar o projeto do *jogo dos blocos lógicos* às famílias e à restante equipa educativa, demos início ao registo escrito de todo o processo, desde o momento em que surgiu o conflito cognitivo até à divulgação para o grande grupo, acompanhando cada etapa com as respetivas fotografias. Depois de terminado, afixá-lo-emos no corredor de acesso às salas de JI.

Visto que foi dia de ginástica, não houve oportunidade de adiantar muito, sendo que apenas conseguimos descrever como surgiu o projeto. Daremos continuidade na próxima semana.

5.3.11. Reflexões da Semana Nº12 – 11/12 a 15/12

Reflexão Diária - 11/12

No decorrer da manhã, o grupo do projeto do *jogo dos blocos lógicos* deu continuidade ao registo que iniciámos na sexta feira passada. Como referi na última reflexão diária, já tínhamos descrito de que modo surgiu o projeto e hoje falámos sobre o restante processo.

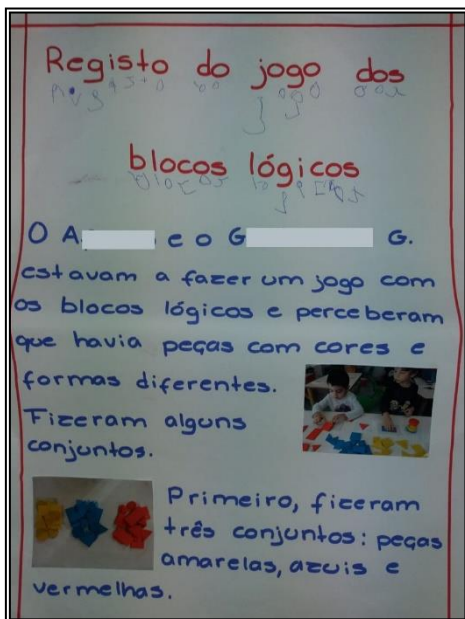


Figura 16. Registo do Processo do Projeto do Jogo dos Blocos Lógicos, folha 1. Fonte própria.

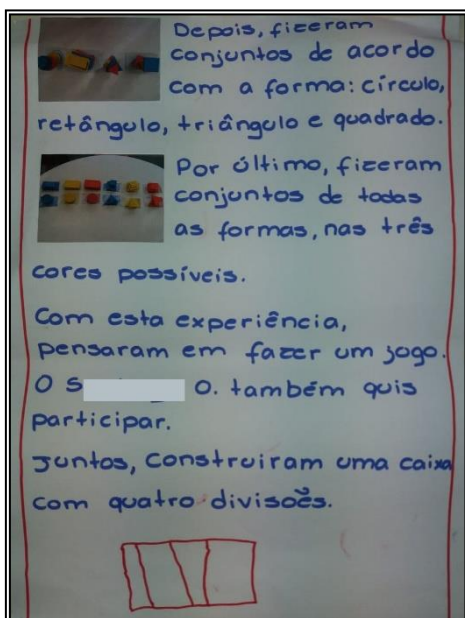


Figura 17. Registo do Processo do Projeto do Jogo dos Blocos Lógicos, folha 2. Fonte própria.

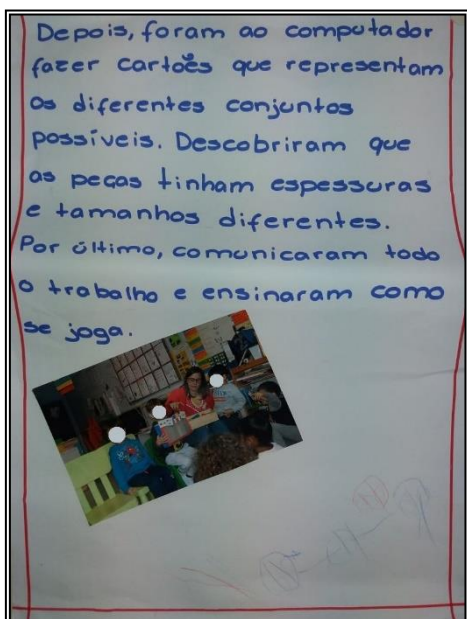


Figura 18. Registo do Processo do Projeto do *Jogo dos Blocos Lógicos*, folha 3. Fonte própria.

No meu planeamento semanal tinha antevisto reunir-me com o grupo do projeto do *caracolário* para finalizar a avaliação do mesmo, caso alguma das crianças quisesse acrescentar alguma coisa ao que já fora dito, porém o tempo de atividades em projeto não chegou para isso. Amanhã abordarei as crianças na reunião da manhã, a fim de perceber se se querem reunir.

No seguimento da situação descrita na reflexão diária de dia 04/12, referente ao TTCC de artes, procurei ser o agente provocador para um possível projeto sobre o movimento artístico do cubismo, através de uma atividade promovida no tempo curricular participado de artes. A mesma consistiu na comparação entre a obra cubista apresentada pela família aquando a sua visita, *A Mulher que Chora*, e duas que eu imprimi com boa qualidade e em tamanho A4, nomeadamente *A Fábrica na Horta de Ebro* e *A Menina com Bandolim*, todas elas de Pablo Picasso. Em grande grupo, analisámos obra a obra, pela ordem acima descrita.

Sobre a primeira, de entre tudo o que as crianças foram dizendo, concluímos que “as cores são fortes e parece que está a chorar”, como disse o V.B., ao qual o X.C. acrescentou “parece que tem medo por causa dos dentes”. A opinião foi unânime. A

constatação do F.T. recaiu sobre uma característica das linhas, referindo que “notam-se muito porque são grossas”.

Na segunda obra, a C.J. começou por evidenciar que esta parecia uma fábrica e que tinha sido “construída com linhas direitas e peças de matemática”, apontando para a caixa de blocos lógicos. Perante esta afirmação, o V.B. corrigiu-a dizendo que eram “linhas retas” e o F.M. acrescentou “então é uma construção”. Depois de desconstruirmos esta ideia do F.M., percebemos que “a fábrica foi feita com formas geométricas e linhas retas, mas não é uma construção porque está no papel”, esclareceu a L.S. em jeito de conclusão.

A controvérsia que se seguiu ao momento em que desvendei a última obra prendeu-se com o género da personagem nela inscrita. O X.C. começou por dizer que esta representava “um homem a tocar um instrumento”, porém, as opiniões divergiam e a L.S. afirmava convicta de que era “uma mulher”. Com o intuito de aprofundar a questão, debatemos um pouco sobre as características físicas de ambos os géneros. Primeiro, a N.D. disse que se tinha “cabelo comprido, é uma menina”, mas depressa a G.T. contrapôs, assegurando que “os homens também podem ter o cabelo comprido”. Depois, o S.Q. lançou a hipótese poder ser um menino “porque tem cara de menino”, mas depois de debatermos sobre isso, constatámos que não existem caras de menina e caras de menino. Para vir pôr término à discussão, o F.T. saiu-se com “se tem maminhas grandes e cabelo comprido é uma menina”, o que, de uma forma talvez um pouco invulgar, acabou por convencer todas as restantes crianças. No fim disto, revelei-lhes o nome da obra.

Reflexão Diária - 12/12

Durante a reunião da manhã, quando estávamos a avaliar o plano do dia anterior e a fazer o registo no diário do que tínhamos feito, recordámos a atividade proposta por mim e, enquanto isso, a C.J. referiu que “se calhar, podíamos fazer um projeto”, ideia esta que agarrei de imediato, uma vez que este sempre fora o meu objetivo, e perguntei se havia mais alguém interessado em fazer parte do mesmo. Nesse instante, formou-se um grupo de seis elementos, composto por quatro crianças de cinco anos, nomeadamente a C.J., o D.C., o G.T. e o X.C., a N.D. de quatro e a M.F. de três.

Visto que o dia de Natal se está a aproximar, estive a apoiar a produção dos presentes para as famílias, mas arranámos um bocadinho para me reunir com o grupo do projeto do *caracolário*. Em linhas gerais, o balanço do grupo foi bastante positivo e as crianças revelaram que gostaram da iniciativa de irmos à horta explorar os vários elementos de que precisávamos. Fizeram referência à minha abordagem sobre as plantas e as suas raízes, o que mostra que foi uma aprendizagem significativa e que lhes ficou presente.

Reflexão Diária - 13/12

No dia de hoje, toda a equipa de sala e grupo de crianças dedicou-se à produção dos presentes de natal e dos adereços para a festa. Eu estive a auxiliar particularmente a modelagem da taça em barro.

Reflexão Diária - 14/12

Como andámos atarefados nos últimos dias com o presente de natal e os primeiros preparativos para a festa, somente hoje é que conseguimos reunir o grupo o projeto do *cubismo* para preenchermos o mapa de planeamento. Para facilitar todo o processo de pesquisa e registo, dividimos os seis elementos em três pares. A C.J. e a M.F. ficaram responsáveis pelo tópico das características, o G.T. e o X.C. pelo dos pintores e o D.C. e a N.D. pelo das obras.

Projeto: O Cubismo						
O que queremos saber	O que pensamos saber	Onde vamos procurar	Quem vai participar	Como vamos comunicar	Quando vamos comunicar	Disponível
<ul style="list-style-type: none"> Quais as Características do Cubismo Que outras pintores têm obras cubistas Outras Obras Cubistas 	<ul style="list-style-type: none"> O Picasso foi um pintor Cubista - s O Cubismo é um movimento artístico - G No cubismo usam formas geométricas - C Os pintores escrevem o seu nome nas obras - D 	<ul style="list-style-type: none"> Computador Mãe do U Livros 				

Figura 19. Mapa de Planeamento do Projeto *Cubismo* até à data. Fonte própria.

Aquando o registo do plano do dia, estivemos a conversar sobre o postal que todos os anos é anexado ao presente e foi pedido ao grupo que pensassem numa forma de fazer o deste ano. Em *back office*, já tinha falado com a educadora cooperante sobre uma técnica que estava a pensar explorar com as crianças no âmbito do projeto, pelo que ela já me tinha sugerido que a utilizássemos na produção dos postais. Ainda assim, no momento da reunião não me pronunciei sobre o assunto e, quando me reuni com o grupo do projeto para delinear o que queríamos descobrir, o X.C. propôs que usássemos uma obra cubista nos postais e, aí sim, lancei a proposta de serem eles a criarem a sua própria obra, ao qual eles assentiram de imediato.

Reflexão Diária - 15/12

A manhã foi dedicada ao término dos adereços para a festa de natal e ao ensaio geral, com a participação de todas as salas da valência de JI. Já durante a tarde, realizámos a reunião de conselho e, seguidamente, nós, adultas, começámos a organizar os adereços para a festa que decorrerá amanhã, no auditório da biblioteca da freguesia.

Ao longo destes últimos dias, com toda a agitação e ânsia fruto dos preparativos para a época festiva que estamos a viver, deixei um pouco de lado o projeto do *cubismo* que estava a arrancar e envolvi-me o mais que pude nesse processo. Acompanhei não só

a produção dos presentes para as famílias, como também a criação dos fatos e respetivos adereços. Hoje, sendo o último dia antes da festa de natal, predispus-me a ficar mais tempo na instituição para ajudar no que fosse preciso e ainda para levar os materiais para o local onde a mesma vai decorrer.

Considero que a minha ação e participação em cada uma destas etapas foi muito importante para o meu crescimento enquanto educadora estagiária e dentro da sala. Senti que a equipa depositou muita confiança em mim na logística do grupo enquanto se encarregavam de outras tarefas e, conseqüentemente, isso fez-me ganhar mais segurança.

5.3.12. Reflexões da Semana Nº13 – 18/12 a 22/12

Reflexão Diária - 18/12

Como já tinha antecipado no meu planeamento semanal, durante a reunião da manhã, o grupo do projeto do *cubismo* definiu que daríamos início à fase de execução do trabalho. Chegámos à conclusão de que o primeiro par a concretizar a pesquisa devia ser o das características, para que, à posteriori, pudéssemos avançar com a produção das obras de arte para os postais de natal, pois já não temos muito tempo.

A pesquisa foi ao encontro de algumas inferências que as crianças tinham retirado da atividade em grande grupo por mim proposta e, por isso, reunimo-nos com os restantes elementos do projeto para partilhar as descobertas. Juntos, analisámos mais uma vez as obras que tínhamos em nossa posse, procurando uma forma para criar todo um conjunto de linhas retas, e acabei por provocar a solução. Dobrei uma folha de papel, teoricamente sem querer, e, quando a abri de novo, mostrei-lhes o que tinha acontecido. O X.C., que ao longo das semanas foi demonstrando uma bagagem de capacidades e conhecimentos incríveis, pegou na folha da obra d' *A Menina com Bandolim* e dobrou-a também, afirmando “isto faz as linhas”. Partindo daqui, percebemos que ao fazer várias dobragens no papel, o mesmo fica com vários vincos ou, como eles afirmaram, com linhas retas.

Antes de apresentarmos a proposta ao grande grupo, sugeri que algumas das crianças do projeto testassem a técnica que tínhamos discutido entre todos. A C.J., a M.F. e o X.C. ofereceram-se e, então, fomos para a ludoteca. Recolhemos o material que

considerámos necessário, nomeadamente folhas de jornal, sugeridas por mim, régua, segundo a C.J. “para fazer as linhas direitas”, e lápis de carvão. Numa primeira etapa, as crianças dobraram livremente as folhas, em várias direções, mas perceberam que por o papel ser mais fino, não vincava tão bem como as folhas brancas, por isso, tiveram de vincar mais que uma vez, para a frente e para trás. Com a folha já vincada, recorreram aos lápis de carvão para se desenharem a si próprios, através da junção de várias linhas retas e de figuras geométricas que encontravam implícitas nos vincos. Como ficava demasiado claro, propus passar, no fim da produção, com um marcador preto. As crianças adoraram o resultado final e, como tal, decidiram apresentar a proposta amanhã, com o compromisso de que serão eles a explicar os procedimentos a todos, bem como a auxilia-los nas suas produções.

Reflexão Diária - 19/12

Na reunião da manhã, o F.M. estava a brincar com um brinquedo que trouxe de casa e que queria mostrar no momento do contar, mostrar ou escrever, enquanto a A.R. se encontrava a partilhar uma vivência sua com o grande grupo. A dada altura, a A.R., que por si já é uma criança mais tímida e que fala mais baixo que as restantes crianças, foi completamente abafada pela brincadeira do F.M. Posto isto, pedi-lhe que ouvisse a amiga, ao que ele, sem me responder, reagiu com um olhar e uma gargalhada dirigida à A.R., retomando o que estava a fazer anteriormente com o brinquedo. Voltei a pedir-lhe que guardasse o brinquedo e que não interrompesse o momento e, mais uma vez, ele ignorou o meu pedido e continuou a brincar.

No seguimento do sucedido, pedi desculpa ao grande grupo por interromper o momento e dirigi-me para junto do F.M., pedindo-lhe licença e retirando-lhe o brinquedo da mão. Nesse momento, o F.M. começou a chorar e, quando lhe perguntei se conseguia ficar com o brinquedo sem prejudicar os outros, respondeu-me que não e que ia continuar a brincar. Perante esta resposta e o comportamento da criança ao pontear a mesa e gritar, ainda a chorar, que queria o brinquedo, solicitei-lhe que saísse da sala comigo para poder respirar, beber água e conversarmos com mais calma, visto que a auxiliar estava presente e poderia assegurar o momento como já noutras ocasiões o fez. No entanto, uma vez que

era eu quem estava a apoiar a reunião desde o início, a auxiliar disse-me que ia ela com ele, para que assim eu pudesse dar continuidade e planear o dia de acordo com o que tinha previsto no meu planeamento semanal.

Passado algum tempo, quando regressaram à sala, perguntei ao F.M. como se sentia e ele pediu desculpa a mim e à A.R. por a ter interrompido. Nesse momento optei por lhe dar apenas um abraço e pedir-lhe que se sentasse e, no fim da reunião, voltei a ir ter com ele.

Durante esta interação, tentei perceber se ele queria falar comigo sobre mais alguma coisa e se poderia existir algum outro fator que pudesse estar a influenciar o seu comportamento, ao qual ele respondeu que queria brincar com o brinquedo porque não tinha brincado em casa. Sensível a esta situação, expliquei-lhe que compreendia a vontade dele, mas perguntei-lhe se gostava que os outros o interrompessem ou que não o ouvissem quando ele estava a partilhar alguma coisa que era importante para si, obtendo a resposta que procurava, “não, eu gosto que os amigos ouçam o que eu digo”. Assim, disse-lhe que, tal como ele, também os outros gostam de partilhar as suas vivências e de serem ouvidos, reforçando que existe tempo para tudo e que apenas nos temos de organizar.

No fim, devolvi-lhe o brinquedo e, de uma forma que eu não esperava, ele disse-me que ia guardá-lo no cabide e que, depois de fazer o que estava no plano do dia, brincava no recreio.

Relativamente ao projeto do *cubismo* , ainda durante a reunião da manhã, como a M.F. ainda não tinha chegado, a C.J. partilhou com os restantes o que tinham descoberto com a pesquisa no dia anterior e depois, em conjunto com o X.C. explicaram o que tinham feito e de que forma e propuseram que se fizessem os postais com base naquela técnica. Todos concordaram.

Durante o tempo de atividades em projeto, a C.J. e o X.C. reuniram quatro crianças no atelier das artes plásticas e, após a distribuição do material necessário, deram início ao processo de produção. Na etapa das dobragens, a N.D. conseguiu fazê-lo sem qualquer dificuldade nem acompanhamento, enquanto que o F.T. recebeu o apoio da C.J., o A.M. do X.C. e o S.Q. de mim. Além disso, como eu tinha de ir passando com o marcador preto sobre as linhas que iam delimitando a lápis de carvão, acabei por estar mais presente do que aquilo que previ.

Reflexão Diária - 20/12

Durante a reunião da manhã, quando estávamos a conversar sobre o que fizemos ontem e quais as crianças que já tinham produzido e as que ainda iam produzir as suas obras no dia corrente, a N.D. referiu que tínhamos de as pintar. Assim sendo, perguntei que materiais podíamos utilizar, ao qual a C.J. respondeu prontamente “tintas”. Nesse instante, o X.C. defendeu que “as tintas não deixam ver as letras” e a L.S. sugeriu as anilinas. Desta vez foi a auxiliar quem interveio, explicando-nos que as anilinas, por terem álcool, iriam fazer espalhar o preto e borrar as letras e então a educadora acabou por sugerir os lápis aguareláveis, ficando assim definido após o consentimento do grupo.

O processo da pintura foi consideravelmente rápido, mas como eu estava a dar mais apoio às crianças que se encontravam na fase de dobragem e desenho, a auxiliar preparou e acompanhou de mais perto esse momento.

Reflexão Diária - 21/12

Com as todas as obras terminadas, a educadora solicitou-me que as fotocopiasse, de forma a reduzir as suas dimensões e para as crianças pudessem conservar as produções originais. Feito isto, colámo-las num pedaço de cartolina vermelho, previamente recortado, e colámos as mensagens individuais de cada criança na parte de trás.

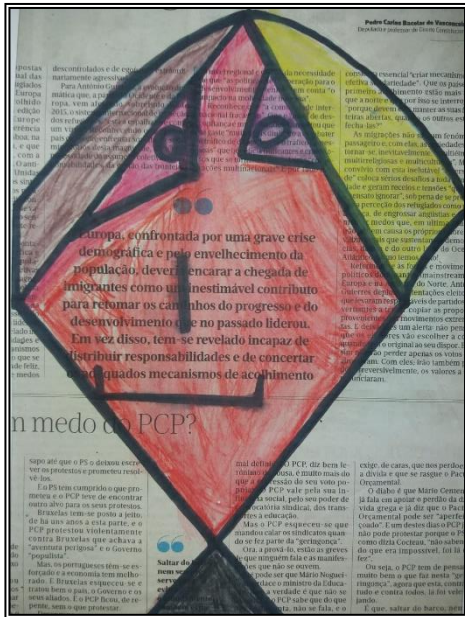


Figura 20. Exemplo 1 de uma Obra de Arte Cubista produzida por uma Criança.
Fonte própria.



Figura 21. Exemplo 2 de uma Obra de Arte Cubista produzida por uma Criança.
Fonte própria.



Figura 22. Exemplo de um Postal feito a partir de uma Obra Cubista produzida por uma Criança. Fonte própria.

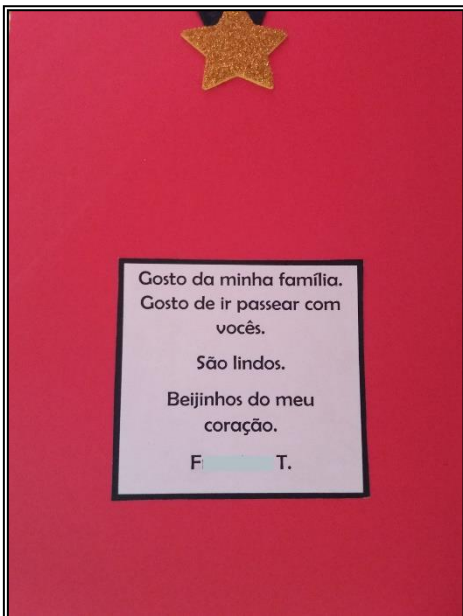


Figura 23. Exemplo de uma Mensagem num Postal de Natal. Fonte própria.

5.3.13. Reflexões da Semana Nº15 – 01/01 a 05/01

Reflexão Diária - 04/01

Após a interrupção letiva, não antevi nada para o dia de hoje, mas tinha a ideia de fazer um ponto de situação com o grupo do projeto do *cubismo*, porém sendo dia de ginástica e tendo a reunião se estendido por mais tempo, não consegui fazê-lo.

Quanto à ginástica, também não assisti, visto que aproveitei esse momento para me reunir com a educadora a fim de ela me colocar a par do que acontecera nestes últimos dias.

Reflexão Diária - 05/01

A manhã de hoje foi essencialmente dedicada à recolha de dados do projeto do *cubismo*. Para além do recurso ao computador, alguns elementos do grupo sugeriram que fossemos às outras salas de JI perguntar se tinham revistas, livros e/ou artigos sobre arte, que nos pudessem eventualmente ajudar neste processo. Apenas uma das salas tinha uma história intitulada *O Museu*, dos autores Susan Verde e Peter H. Reynolds, que, apesar de não nos fornecer informações concretas sobre nenhum dos focos de interesse definidos aquando o planeamento do projeto, permitiu que as crianças, ao analisá-lo, tomassem consciência de que os museus são espaços onde podemos facilmente encontrar obras de arte de vários estilos e pintores.

5.3.14. Reflexões da Semana Nº18 – 22/01 a 26/01

Reflexão Diária - 22/01

Depois de duas semanas de atestado médico, regressei hoje à instituição e estava receosa que as crianças tivessem perdido o interesse no projeto, porém, contrariamente a isso, o grupo demonstrou-se igualmente entusiasmado.

Durante a reunião da manhã, solicitei ao grupo do projeto que fizéssemos um balanço da situação e juntos percebemos que tínhamos de terminar a fase de pesquisa e proceder ao registo escrito das descobertas. Neste sentido, a C.J. disse que queria fazer uma espécie de painel para colocar todas essas informações e o D.C. sugeriu que utilizassem “as formas geométricas que estão no laboratório de matemática e ciências”, ou seja, os blocos lógicos. Então, no plano do dia, registámos que íamos finalizar as pesquisas da parte da manhã e que a C.J., o D.C., o G.T. e o X.C. ficavam responsáveis por fazer o painel depois da hora de almoço, no tempo em que as crianças mais novas, incluindo a M.F. e a N.D, estão a dormir. Além disto, propus uma atividade para o TTCC de artes, com o intuito de recordar o que vimos até agora.

Como planeado, fui ao computador com os pares responsáveis pelos tópicos dos pintores e das obras fazer a pesquisa, durante a manhã, e, depois do almoço, estávamos livres para começar o painel. Levámos os materiais necessários para a ludoteca, mais especificamente o rolo do papel, lápis de carvão, blocos lógicos e tintas diversas. Juntámos as duas mesas que lá estavam, estendemos o rolo de papel sobre elas e cortámos à medida que queríamos. Depois, as crianças selecionaram as peças dos blocos lógicos que iriam usar como referência, tendo em conta as diferentes dimensões e formas, e contornaram-nas, sobre o papel, com recurso a lápis de carvão. O objetivo da utilização das peças era que conseguissem fazer a representação mais autêntica possível das formas geométricas círculo, triângulo, quadrado e retângulo, através do contorno das mesmas. Por último, as crianças colocaram o papel no chão e pintaram-no com as tintas escolhidas.



Figura 24. Processo de Produção do PaineL, com Recurso aos Blocos Lógicos. Fonte própria.



Figura 25. Pintura do PaineL. Fonte própria.

No TTCC de artes, levei duas obras de arte, julgando que ambas eram cubistas, uma que já tínhamos trabalhado anteriormente e outra que tínhamos recolhido durante a pesquisa sobre as obras, no tempo da manhã. Dividi as crianças em dois grupos, ficando eu a apoiar um e a auxiliar outro, e cada pequeno grupo analisou uma das obras, identificando as características que já tínhamos visto serem do movimento artístico

cubista. De seguida, comparámos as obras em grande grupo e cada pequeno grupo partilhou as características que tinha descoberto. Com canetas de cores diferentes, fomos marcando alguns exemplos de linhas curvas e retas e de figuras geométricas. Chegámos à conclusão de que nem todas essas figuras são “direitinhas como as formas geométricas dos blocos lógicos”, como deduziu o V.B., e que as linhas quando se juntam “formam formas geométricas”, como descobriu o X.C. depois de ter identificado uma figura geométrica ao acaso, enquanto apontava e dizia “há muitas linhas retas aqui (...) esta, esta, esta, esta (...) mas espera, aqui é um quadrado!”.

Quanto estávamos prestes a terminar a atividade, a mãe da A.R. chegou para a vir buscar e perguntou que obras estávamos a ver. A auxiliar, para que eu pudesse terminar, explicou-lhe que eram duas obras cubistas, pelo que a mãe ficou espantada e referiu que achava que uma delas não era. Ao ouvir aquilo, fiquei integrada. Quando cheguei a casa fiz uma pesquisa mais intensiva e falei com uma conhecida que é licenciada em artes que me confirmou que, de facto, uma das obras não era cubista.

O facto de não ter grandes conhecimentos em arte, levou-me a que confiasse nas informações que encontrámos durante a pesquisa no mundo gigantesco que é a *internet*. Aqui está uma grande aprendizagem. Nem sempre temos esta infelicidade, mas é crucial que as fontes onde vamos buscar a informação seja o mais fidedigna possível. Ainda assim, não sinto que tenha prejudicado o trabalho, até porque é importante ter em mente que nunca vamos estar à vontade com tudo o que as crianças nos propõem. O principal é assumirmos que não sabemos tudo e nunca vamos saber, mas que estamos lá para apoiar nas novas descobertas e aprendermos também como eles. Somos seres humanos, adultos ou não, e também erramos.

Reflexão Diária - 23/01

No seguimento da lacuna do dia anterior, durante a avaliação do plano do dia de ontem, expliquei às crianças o sucedido e chegámos a uma conclusão muito importante: nem todas as obras que têm figuras geométricas e linhas curvas e retas são cubistas! Fizemos referência a esta e a todas as outras descobertas no registo da atividade, realizado no decorrer da manhã de hoje.

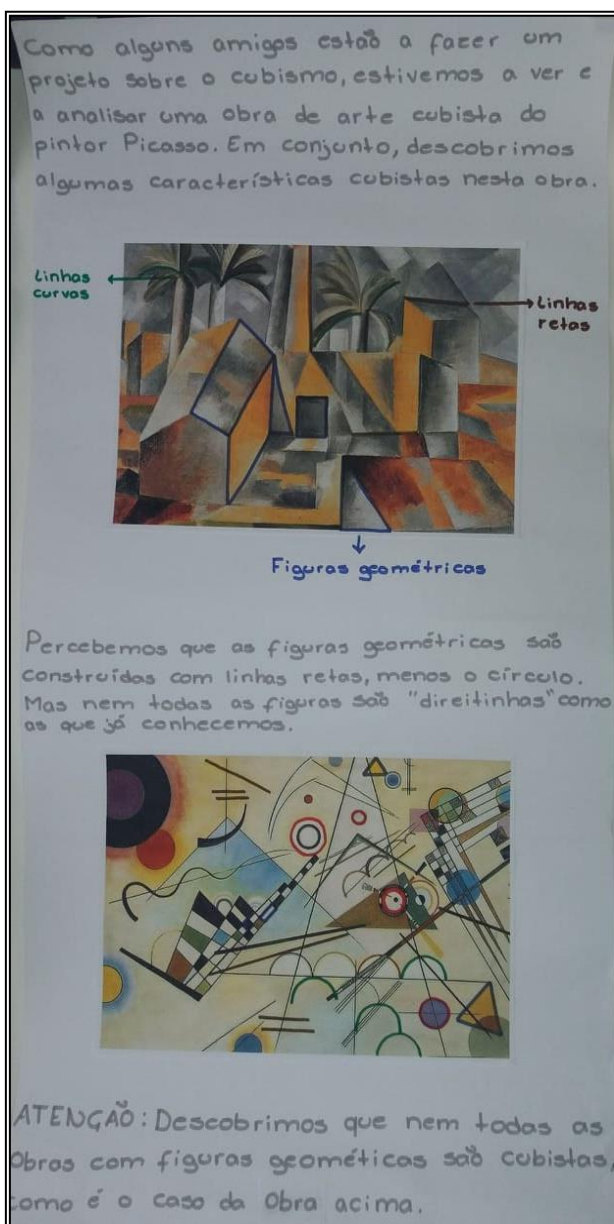


Figura 26. Registo da Atividade de Análise Comparativa entre Duas Obras de Arte. Fonte própria.

À tarde, no tempo de animação cultural, levei as crianças para o local onde são realizadas as sessões de ginástica, sem lhes explicar o que ia acontecer, e, assim que entrámos, comecei a contar uma história, dando indicações de ações diversas e exemplificando os movimentos. Rapidamente algumas crianças foram percebendo a minha intenção e começaram a traduzir com o corpo o que eu ia dizendo oralmente. Como

é natural, as outras acabaram por compreender o objetivo e nos acompanhar sem ser necessário explicitar o exercício. Através da história, consegui formar pequenos grupos compostos por quatro e cinco elementos e a mesma prolongou-se até ao momento em que simulei que uma feiticeira tinha retirado a voz a todas as crianças e que, a partir daquele momento, só podiam comunicar com o corpo. Aleatoriamente, entreguei uma imagem de uma obra de arte cubista do pintor Pablo Picasso a cada grupo e referi que alguém lhes tinha tirado aquela fotografia e que agora só podiam ser identificados se permanecem nas mesmas posições. É importante referir que nesta fase da atividade nós, adultas, tivemos de dar mais apoio, explicando, já em pequenos grupos, o objetivo e, por esse motivo, já tinha explicado o intuito da tarefa à auxiliar e à outra estagiária que se encontra a desenvolver a prática na mesma sala que eu.

Primeiramente, pretendia que as crianças interpretassem a obra para que, à posteriori, a conseguissem representar com o corpo, utilizando ou não outros objetos físicos que estivessem à disposição naquele espaço. Depois de todos os grupos terem analisado e discutido a obra, bem como pensado na forma como a iam reproduzir, à vez, cada um fez a sua representação. As crianças que estavam a ver determinado grupo foram tentando adivinhar o que poderia ser e as ideias foram incríveis.

Grupo 1 – A Fábrica na Horta de Ebro:



Figura 27. Obra de Arte *A Fábrica na Horta de Ebro*, de Pablo Picasso (1909).



Figura 28. Representação Corporal da Obra de Arte *A Fábrica na Horta de Ebro*, de Pablo Picasso (1909).

Fonte própria.

Interpretações do grande grupo:

M.I.: “Isso parece uma casa e uma árvore.”

X.C.: “É uma fábrica porque eu vi a imagem deles.”

V.B.: “A V.V. e o S.Q. são árvores. A C.J. e o F.M. são casas.”

Grupo 2 – Casas sobre a Colina Horta de Ebro:

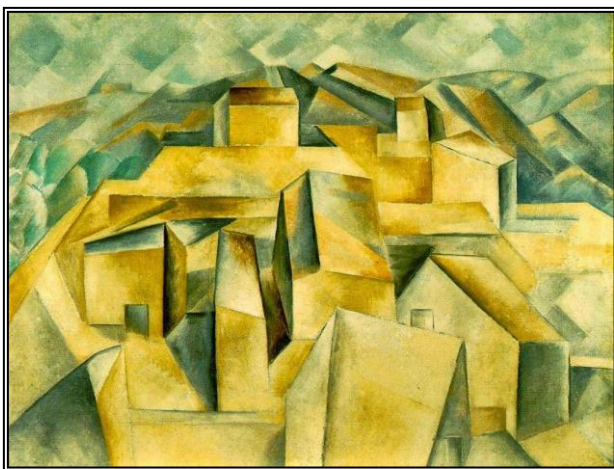


Figura 29. Obra de Arte *Casas sobre a Colina na Horta de Ebro*, de Pablo Picasso (1909).



Figura 30. Representação Corporal da Obra de Arte *Casas sobre a Colina na Horta de Ebro*, de Pablo Picasso (1909). Fonte própria.

Interpretações do grande grupo:

C.J.: “A D.F. e o F.T. parecem uma ponte.”

X.C.: “Eu acho que são casas.”

D.C.: “Eu não sei o que são porque a N.D, a M.I. e a M.F. estão iguais e não se percebe.”

Grupo 3 – Les Demoiselles D'Avignon:



Figura 31. Obra de Arte *Les Demoiselles D'Avignon*, de Pablo Picasso (1907).



Figura 32. Representação Corporal da Obra de Arte *Les Demoiselles D'Avignon*, de Pablo Picasso (1907). Fonte própria.

Interpretações do grande grupo:

C.J.: “A R.B. é uma pessoa.”

F.T.: “A R.B. está numa banheira porque parece que está deitada.”

Grupo 4 – Os Três Músicos:



Figura 33. Obra de Arte *Os Três Músicos*, de Pablo Picasso (1921).



Figura 34. Representação Corporal da Obra de Arte *Os Três Músicos*, de Pablo Picasso (1921). Fonte própria.

Interpretações do grande grupo:

V.B.: “A L.M. está num carro e o X.C. também. O S.O. está a dormir no banco de trás.”

D.F.: “Eu também acho que a L.M. está a conduzir um carro.”

N.D.: “A mim parece uma cama.”

F.T.: “É um comboio.”

Reflexão Diária - 24/01

Hoje, dedicámos a manhã aos registos das descobertas.

O G.T. e o X.C. fizeram o registo referente aos pintores Amadeo de Souza-Cardoso, Pablo Picasso e Georges Braque, indicando o país de origem através de uma imagem e correspondência de cores.

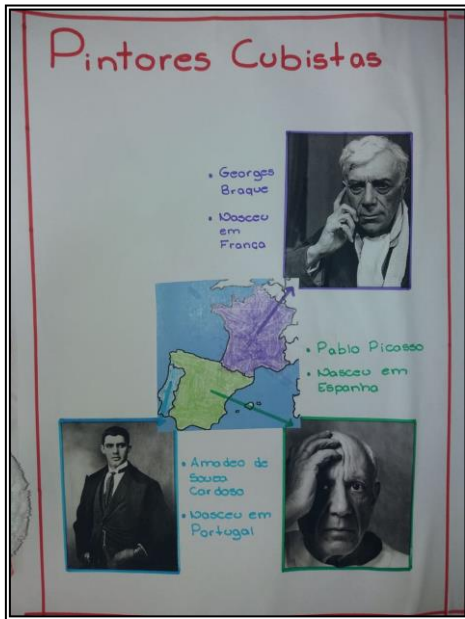


Figura 35. Registo referente aos Pintores.

Fonte própria.

O D.C. e a N.D. fizeram o registo referente às três fases do cubismo, primitivo, analítico e sintético. Depois do registo escrito e ilustrado com as obras que lhes correspondiam, a N.D. reproduziu, através do desenho, a obra do cubismo primitivo, a C.J. e o X.C. dedicaram-se ao cubismo analítico, onde decidiram desenhar o conteúdo das obras e, posteriormente, recortar e voltar a colar, e, por último, o D.C. representou o cubismo sintético através de uma produção com base na colagem.



Figura 36. Registo referente ao Cubismo Primitivo. Fonte própria.

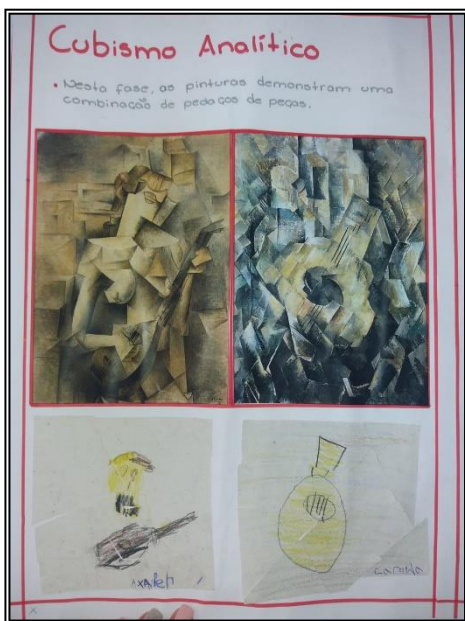


Figura 37. Registo referente ao Cubismo Analítico. Fonte própria.

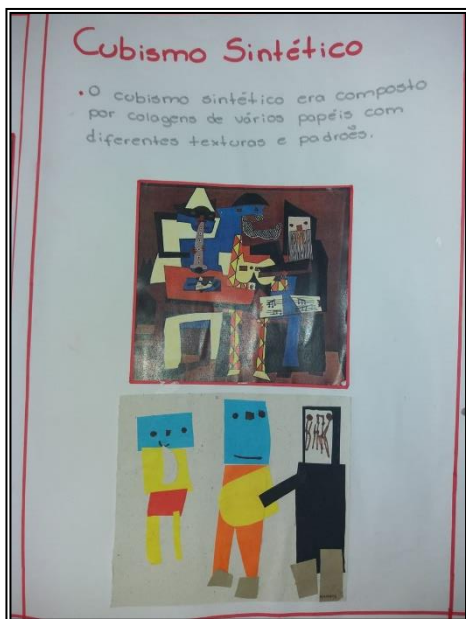


Figura 38. Registo referente ao Cubismo Sintético. Fonte própria.

Reflexão Diária - 25/01

Hoje, no TTCC de matemática e/ou ciências, realizámos a última atividade no âmbito do projeto desenvolvida em grande grupo. Esta teve como objetivo apropriar os conceitos de que temos andado a falar, nomeadamente linhas retas, linhas curvas e figuras geométricas. Com pedaços de lã, explorámos, primeiramente, as possibilidades das direções de uma linha reta e descobrimos que podem existir linhas retas na horizontal, na vertical e oblíquas.

De seguida, no que concerne às linhas curvas, percebemos que podem ser classificadas como abertas ou fechadas e que, quando se encontram fechadas, podem formar um círculo. Por fim, como já tínhamos visto numa atividade anterior, consolidámos que as figuras geométricas são formadas por linhas, curvas no caso, por exemplo, dos círculos, ou retas, como acontece, por exemplo, nos triângulos, quadrados e retângulos.

Conforme o avanço e as descobertas que íamos fazendo, as crianças fizeram o seu próprio registo numa folha branca A4, colando os pedaços de lã na mesma. Eu desenhei uma tabela numa folha branca A3, dividida em três faixas, e agrupei os pedaços de lã de

acordo com as categorias linhas retas, linhas curvas e figuras geométricas formadas a partir de linhas retas. O círculo incluímos nas linhas curvas como sendo um exemplo da linha curva fechada.

Em linhas gerais, considero que o objetivo para esta tarefa foi cumprido, não só porque as crianças se apropriaram dos conceitos através de uma exploração física, ativa e concreta, como ainda produzimos, aqui com um maior apoio da minha parte, uma tabela síntese onde organizámos toda a informação obtida.



Figura 39. Exemplo de um Produto Final de uma Criança, resultante da Exploração dos Conceitos com a Lã. Fonte própria.

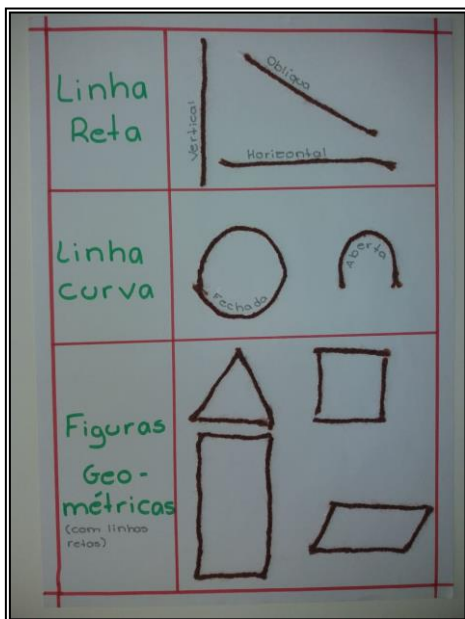


Figura 40. Tabela Síntese, resultante da Exploração dos Conceitos com a Lã. Fonte própria.

Reflexão Diária - 26/01

Durante o tempo de atividades em projeto, estive com a M.I., o S.O e o S.Q. a fazer o registo escrito da atividade acima apresentada, onde a descrevemos. Foi importante para mim ter o S.O. e o S.Q. envolvidos nesta tarefa, uma vez que, no dia anterior, não tinha conseguido ficar com uma ideia clara sobre aquilo de que eles de facto se apropriaram. Com este registo, pude comprovar a aquisição de conhecimentos por parte destas duas crianças.

Posteriormente, reuni-me com a M.F. para fazermos o registo das características do cubismo. Como aconteceu com o S.O. e com o S.Q., também este registo assumiu um papel importante, na medida que consegui acompanhar mais de perto a evolução da M.F., sendo ela uma das crianças mais novas do grupo, e ter uma maior consciência das suas aprendizagens ao longo do processo.

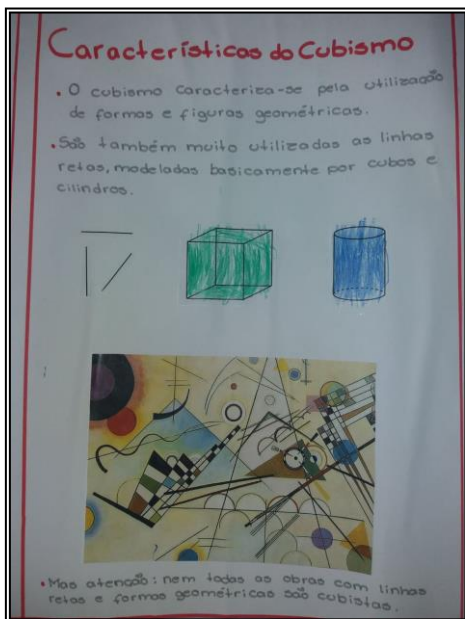


Figura 41. Registo referente às Características do Cubismo. Fonte própria.

5.3.15. Reflexões da Semana Nº19 – 29/01 a 02/02

Reflexão Diária - 29/01

Hoje, o grupo do projeto reuniu-se para planear o momento de comunicação. Para tal, começaram por enumerar as diferentes etapas, seguindo-se a distribuição destas pelos elementos do grupo. Este, para além de participado e partilhado, foi um processo cooperado e em interação, assim como aconteceu no decorrer de todo o projeto, visto que as crianças, mais uma vez, trabalharam em parceria na reflexão e delineamento de um momento conjunto.

Acrescenta-se que esta distribuição de tarefas exigiu uma capacidade reflexiva do grupo, na medida que, juntos, chegaram à conclusão que seria mais fácil para quem fez determinada pesquisa, apresentar o registo referente à mesma e, com base nesse critério, cada um escolheu e ajudou a escolher os protagonistas para cada etapa da comunicação. No decorrer deste processo, o diálogo entre pares revelou a consciência que eles têm da importância do que estão a organizar, não só para eles próprios, como também para a comunidade sala, e permitiu que cada um tivesse o poder de escolha e de negociação, sem

interferência da figura adulta. Numa ótica pessoal, esta tomada de decisão consciente, em que cada criança se comprometeu e responsabilizou por determinada tarefa, demonstra ainda o contributo que todo o trabalho desenvolvido até aqui teve na construção da autonomia de todos.

Reflexão Diária - 30/01

Hoje foi o último dia de PPS II e estive reunida com o grupo do projeto do *cubismo* para, a pedido das crianças, ensaiarmos a comunicação. Porém, não conseguimos agendar a comunicação para o dia corrente, pelo que a apontámos para a semana que vem.

5.4. REFLEXÕES SEMANAIS

5.4.1. Reflexão Semanal Nº1 – 25/09 a 29/09

No âmbito da primeira semana de prática profissional supervisionada, a presente reflexão visa, como o nome indica, refletir acerca dos aspetos globais observados que mais se evidenciaram no decorrer destes primeiros dias. A fim de facilitar a estrutura e posterior leitura, o presente texto reflexivo apresenta, numa fase inicial, inferências referentes à importância da organização do ambiente educativo, com base no que foi observado na sala onde está a decorrer o estágio, e, à posteriori, aborda a temática relativa ao papel da criança e do adulto na gestão de conflitos.

De acordo com a formação concedida no decorrer do MEPE, a organização do ambiente educativo, que inclui o espaço, os materiais, as rotinas e o grupo, é um aspeto crucial que assegura o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças. Dessa forma, o mesmo deve ser organizado corretamente, tendo em conta as finalidades educativas e as necessidades dos sujeitos envolvidos (Folque et al., 2015).

No que respeita ao espaço, o mesmo encontra-se dividido em seis áreas de interesse distintas, como é possível verificar na reflexão diária de dia 27/09. Cada área disponibiliza um móvel de arrumação, o que, de acordo com Zabalza (1987), favorece o reconhecimento das mesmas e as suas respetivas possibilidades de exploração, sendo esta uma condição para o desenvolvimento da independência e autonomia do grupo.

Segundo Nerri e Vecchi (citados por Zabalza, 1998), “o ambiente é um(a) educador(a) à disposição tanto da criança como do adulto. Mas só será isso se estiver organizado de um certo modo. Só será isso se estiver equipado de uma determinada maneira”, o que significa que a escolha dos diferentes materiais presentes na sala de atividades tem de ser pensada de acordo com alguns critérios de qualidade e variedade, assente na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético (Forneiro, 1996). Assim, com o intuito de promover a autonomia do grupo, os diversos materiais disponibilizados às crianças em questão encontram-se acessivelmente dispostos pelos móveis de arrumação de cada uma das áreas e são diversificados, estimulantes e seguros.

Quanto ao tempo, as rotinas diárias são previsíveis, mas de caráter flexível, uma vez que se verifica uma preocupação constante em respeitar as especificidades de cada criança.

Posto isto, pode concluir-se que um ambiente educativo de qualidade permite à criança, enquanto sujeito e agente ativo no processo educativo, “construir uma identidade enquanto exploradora” (Portugal, 2012, p. 10), isto é, adquirir um sentido de autonomia. Assim, é fundamental que a educadora seja capaz de “providenciar um clima de segurança . . . que estimule as crianças e lhes combata a inibição” (Zabalza, 1987, p. 127) e lhes promova desenvolvimento.

No seguimento dos conflitos presenciados, procurei recolher fundamentação teórica sobre a temática já referida no primeiro parágrafo, a fim de desenvolver uma postura mais assertiva no âmbito da gestão destas ocorrências.

De acordo com Santos (2014), “situações de conflito devem ser encaradas como momentos de aprendizagem, em que são colocadas em prática as capacidades sociais das crianças, contribuindo para a sua formação como seres sociais” (p. 32) e não como atos negativos que não devem, de todo, ocorrer. A valorização do papel da criança e do adulto neste processo é crucial e o mesmo autor remata que “cabe ao educador criar um ambiente estimulante e desafiador quer [sic] permita às crianças a aquisição das tão importantes competências” (Santos, 2014, p. 35). Além disto, Santos (2014) salienta que, “similarmente ao seu papel enquanto promotor de oportunidades de aprendizagem, o educador assume, também, um papel de mediador” (p. 36), em que deve distinguir-se pela sua “regulação e resolução justa dos mesmos” (p. 37).

Hohmann e Weikart, citados por Santos (2014), afirmam que, primordialmente, o adulto deve considerar as características das idades dos intervenientes, o que, mediante o grupo com o qual me encontro a realizar a intervenção, remete para uma fase em que as crianças ainda se centram muito em si mesmas e procuram a sua independência.

De acordo com o supracitado, é crucial a estimulação do diálogo e da comunicação verbal entre as crianças acerca dos seus sentimentos e emoções, “incentivando-as a falar sobre o que se passou e a ouvirem-se mutuamente” (Santos, 2014, p. 38). Mediante a ocorrência, enquanto adulta de referência, posso apresentar algumas ideias de como

resolver o conflito, não obstante, deixando a decisão final ao critério dos envolvidos, tal como referencia Santos (2014).

5.4.2. Reflexão Semanal N°2 – 02/10 a 06/10

No seguimento da reflexão diária de dia 06/10, serve a presente reflexão semanal para evidenciar a pertinência da participação e do envolvimento das famílias no contexto socioeducativo onde me encontro a desenvolver a PPS.

Primeiramente, constata-se que as teorias em torno desta temática têm, ao longo das décadas, evoluído. Se há uns anos atrás as instituições eram encaradas como depósitos, onde as crianças, daí para dentro, eram da total responsabilidade dos profissionais da educação, sem qualquer interferência por parte das famílias, felizmente isso mudou.

Na conjuntura atual têm-se assistido à progressiva comprovação dos benefícios da participação e envolvimento das famílias no tempo letivo, na medida que esta prática “enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na escola . . . , enriquece os próprios pais e mães . . . e enriquece a própria ação educativa que as famílias desenvolvem depois em suas casas” (Zabalza, 1998, p. 55). Em concordância com Zabalza (1998), Gervilla (2001) acrescenta que a família representa o pilar primordial para o crescimento da criança. Por esta razão, é imperativo que a ação pedagógica assente na interação, partilha e comunicação entre todos os intervenientes.

Ao supracitado, o autor Dewey (citado por Hohmann & Weikart, 2011) acrescenta que,

a escola deve apoiar-se nas experiências vividas pela criança no seio da família e crescer gradualmente para fora da vida familiar, deve partir das actividades que a criança vivencia em casa e continuá-las É tarefa da escola aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvidos no contexto da família (p. 99).

No seguimento desta premissa, constata-se que a educadora cooperante revela uma preocupação constante em manter uma relação de proximidade com as famílias. De acordo com o observado e com as conversas informais com a educadora, verifica-se que estas relações são diariamente estimuladas através do diálogo em momentos de natureza formal e/ou informal e, ainda, da partilha de momentos de grupo, quer presencialmente, quando as famílias vêm à escola com um propósito, quer por registo escrito e/ou fotográfico.

Numa ótica pessoal, este cuidado facilita o conhecimento das crianças e dos seus interesses e necessidades e, à posteriori, permite ao profissional de educação desenvolver uma prática cooperada, “em que todos aprendem e todos ensinam” (Folque & Bettencourt, no prelo, p. 8).

5.4.3. Reflexão Semanal N°3 – 09/10 a 13/10

Antes de mais, começo esta reflexão por assumir que esta não foi, de todo, uma semana fácil. Devido a problemas do foro pessoal, senti-me muito mais frágil e debilitada emocionalmente. Mesmo enquanto profissionais, sei que somos humanos e que essas mesmas características humanas não podem ser deixadas de lado. Porém, sei de igual forma que os problemas pessoais não podem interferir da forma como senti que interferiram. E quando digo que interferiram, não me refiro a uma postura que possa ter posto em causa o meu profissionalismo ou a minha condição de responsabilidade, mas sim que me impediram de ser mais eu e de me envolver mais com o grupo e nas suas respetivas rotinas e atividades. Tenho plena consciência que esta será a minha grande batalha.

No seguimento de uma conversa informal com a educadora cooperante, a mesma deu-me *feedback* sobre os registos diários e propôs-me que os procurasse desenvolver, na medida que, muitas das vezes, não são tão reflexivos como deveriam de ser nesta fase inicial. Assim sendo, em vez de fazer os registos diários em formato de registo de observação, vou procurar desenvolvê-los e fundamentá-los mais.

No decorrer da mesma conversa, a educadora evidenciou a importância de começar a gerir diversos momentos, aspeto este com o qual eu concordo. Não obstante,

por vezes não me envolvo mais com receio de interferir indelicadamente na organização e planeamento da equipa de sala. Ainda assim, em concordância com a educadora, vou começar por assegurar algumas comunicações, para que, progressivamente, comece a assegurar os restantes momentos do dia.

5.4.4. Reflexão Semanal N°4 – 16/10 a 20/10

Na semana em questão, depois de ler as reflexões diárias anteriores, a educadora cooperante constatou que as mesmas têm sido muito formais, pouco reflexivas e, por vezes, não espelham a minha intervenção, mas sim a sua própria prática. Neste sentido, sugeri que eu comesse a olhar para as reflexões diárias como o espaço onde, de forma mais informal, reflito não só sobre aquilo que observo, como também sobre o que faço, como faço, para que faço e as minhas interações com o grupo. Acima de tudo, um espaço mais pessoal, onde exponho todas experiências significativas e reflito sobre elas.

Tendo em conta o supracitado, decidi reler todas as minhas reflexões diárias até então e apercebi-me que, de facto, a forma como estava a organizar a informação, em tabela, estava a condicionar-me. De um modo geral, a maior parte das vezes limitei-me a identificar a ocorrência, sem refletir sobre a mesma. Além disso, ao selecionar a informação para as reflexões diárias, acabava por a reduzir, pensando que não era relevante. Não obstante, depois de ouvir a sugestão da educadora e reanalisar o que já tinha feito, recorri aos registos de observação que ainda tinha no meu bloco de notas e readaptei todas as reflexões.

No decorrer desta semana, procurei gerir mais momentos de comunicações, como recomendado, anteriormente, pela educadora. Apesar de sentir que ainda não estou completamente à vontade e que posso dar muito mais do que aquilo que neste momento estou a dar, começo a estar mais confiante na minha intervenção.

Analisadas estas primeiras questões, os parágrafos que se seguem incidem sobre a teoria que justifica a pertinência do processo avaliativo com recurso ao portefólio, como previ na reflexão diária de dia 20/10.

A avaliação nem sempre foi encarada como é hoje. Ao longo dos tempos, tem-se assistido a um pluralismo de quadros teóricos que acompanham a evolução da sociedade.

Progressivamente, “a avaliação conquistou um lugar de destaque no meio educativo” e, na conjuntura atual, “tem uma importância crucial” (Gaspar & Silva, 2010, p. 4). De acordo com Gaspar e Silva (2010), o sistema avaliativo tem como finalidade “avaliar a prática pedagógica e qual o seu impacto nas crianças” (p. 2).

A avaliação defendida pelo MEM, nomeada de avaliação formativa cooperada, “dá maior ênfase à função de regulação formativa, muito embora a cooperação em que radicam as práticas educativas possa assumir a dimensão de controlo dado que se implicam paritariamente as crianças nesses juízos de valor” (Oliveira-Formosinho et al., 2007, p. 139). Em concordância com o supracitado, Gaspar e Silva (2010) revelam que o instrumento mais utilizado no processo de avaliação é o portefólio.

Na valência de pré-escolar, ao utilizar este instrumento avaliativo, a educadora promove “o desenvolvimento e a participação da criança no processo de aprendizagem e na auto-avaliação, favorecendo e fortalecendo a auto-estima e o auto-conhecimento” (Gaspar & Silva, 2010, p. 12). Com isto, pode afirmar-se que “a sua finalidade é documentar as capacidades e interesses das crianças” (Gaspar & Silva, 2010, p. 12).

Sobre isto, autores defendem que “com o impacto em novas práticas de avaliação . . . os educadores começaram a adoptar instrumentos de avaliação que valorizassem mais o desenvolvimento e o progresso das crianças do que os resultados obtidos” (p. 3). Por sua vez, Niza (1993) garante que, com recurso a este método avaliativo, se atinge uma avaliação cooperada e integrada na ação e nas aprendizagens e Gaspar e Silva (2010) acrescentam que “quando se avalia, avalia-se a criança como um ser individual e como um ser inserido num grupo” (p. 3)³⁰.

5.4.5. Reflexão Semanal N°5 – 23/10 a 27/10

No seguimento da reflexão diária de dia 24/10, considero pertinente retomar a temática abordada na segunda reflexão semanal, a participação e o envolvimento das famílias no contexto socioeducativo, atendendo à valorização desta por parte do modelo pedagógico do MEM.

³⁰ Comentário da Educadora Cooperante: “Poderias ter refletido mais com base nos autores que citaste.”

De acordo com Folque e Bettencourt (no prelo), “o trabalho com as famílias tem como objetivo promover a comunicação e as conexões” (p.8) entre os contextos escolar e familiar, trabalho este “capaz de amplificar as aprendizagens das crianças” (p.8). Não obstante, importa reforçar que “muitas famílias não têm disponibilidade para esta presença física” (Floque & Bettencourt, no prelo, p. 9), o que implica uma maior sensibilidade dos educadores.

Isto para dizer que existem dois lados na balança e não devemos assumir que um pese mais que o outro. Ou seja, se por um lado é importante envolver as famílias no tempo letivo e nas atividades que se vão desenvolvendo ao longo do mesmo, é igualmente importante que não nos esqueçamos que existe uma rotina além da escola e que, muitas das vezes, as famílias não têm condições e/ou disponibilidade para se envolverem, quer ao nível emocional e social, quer no que respeita ao tempo e recursos.

Tendo isto em conta, é crucial que se analisem os contextos familiares, análise essa que só é possível se for criada, desde cedo, uma relação de proximidade com as famílias. Para isso, é imprescindível dar-mos a conhecer, conhecer as famílias, dar-lhes participação e poder de decisão e comunicar de forma positiva. Somente desta forma podemos ajustar as estratégias e a nossa prática às particularidades do grupo e respetivas famílias³¹.

5.4.6. Reflexão Semanal Nº6 – 30/10 a 03/11

No âmbito da visita da supervisora institucional à instituição onde está a decorrer a PPS, esta elogiou a forma como procurei explicitar o pensamento das crianças envolvidas no projeto do *jogo dos blocos lógicos*. Assumindo que as crianças têm em si conhecimentos e vivências que as guiam durante todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem, cabe ao adulto auxiliar a apropriação das mesmas como meio facilitador de novas aquisições. E é isto que procuro fazer não só no papel de estagiária, no decorrer de toda a prática, como também enquanto (futura) educadora de infância³².

³¹ Comentário da Educadora Cooperante: “Parece-me mais uma opinião que uma reflexão.”

³² Comentário da Educadora Cooperante: “Fazes muito bem em pequeno grupo.”

Numa perspectiva construtivista, Piaget defende que o conhecimento se constrói com base nas experiências pessoais e respectivas interações com o meio envolvente. Partindo do pressuposto que se deve dar oportunidade à criança de fazer várias vezes para consolidar o conhecimento, questioná-la acerca das suas estratégias para atingir determinado fim e encorajá-la à compreensão de outros pontos de vista que não o seu, esta teoria justifica que, quanto mais a criança é estimulada, mais aprende³³. Assim, segundo Matta (2001), o foco de Piaget centra-se na emergência do pensamento.

Como Piaget, Vygotsky alega, também, que as crianças constroem o seu próprio conhecimento. Porém, contrariamente ao primeiro, “Vygotsky emphasized the co-construction of knowledge. That is, he believed that children construct knowledge with the assistance of others” (Hauser-Cram, Nugent, Thies & Travers, 2014, p. 320). De um modo geral, a proposta de Vygotsky consiste na ideologia que cada criança constrói o seu conhecimento com a ajuda dos outros, como já foi mencionado, e que essa aprendizagem é feita, primeiramente, a nível social e, gradualmente, é internalizada. Face a isto, Hauser-Cram et al. (2014) afirmam que o foco de Vygotsky “focuses on language and the sociocultural context” (p. 320).

O contributo da teoria de Vygotsky dita que o desenvolvimento consiste num processo de aprendizagem, tendo por base o uso de ferramentas intelectuais, nomeadamente a linguagem, bem como a interação social com alguém mais apto e que auxilie na resolução de problemas conjuntamente, o que permitirá a interiorização de novos conceitos.

A fim de sistematizar o supracitado até então, importa evidenciar que “enquanto que para Piaget a interiorização da ação estava na base do pensamento, para Vygotsky o desenvolvimento do pensamento é o resultado da internalização de uma nova forma de organização imposta pela linguagem” (Matta, 2001, p. 75)³⁴.

³³ Comentário da Educadora Cooperante: “Quanto mais a criança participa, por isso, devemos criar oportunidade para.”

³⁴ Comentário da Educadora Cooperante: “Um pouco confuso.”

5.4.7. Reflexão Semanal Nº7 – 06/10 a 10/11

Durante a semana corrente, como foi possível constatar pelas reflexões diárias, defini com a educadora cooperante que às terças, quartas e quintas feiras passaria a ser eu a gerir a reunião da manhã e que às segundas e sextas, por serem os dias de retorno e balanço da semana, assumiria a educadora estes momentos de grande grupo.

Falando primeiramente sobre a gestão das reuniões, esta semana procurei ter em atenção as questões da envolvência das crianças nestes momentos. De um modo geral, senti que estiveram mais envolvidas e participativas nos processos de avaliação do plano do dia anterior e planeamento do dia corrente. Porém, tenho receio que esta sensação de melhoria se deva ao facto de esta semana terem estado menos crianças que o habitual, por estarem muitas doentes. A minha expectativa para as semanas que se seguem é conseguir manter a mesma dinâmica, mesmo com o grupo completo.

Mas se por um lado senti melhorias nos momentos de reunião da manhã, por outro, ao reler duas das reflexões diárias desta semana, sinto que noutros momentos em grande grupo, nomeadamente nas comunicações, acabo por perder um pouco essa dinâmica de envolvência. Após alguma reflexão, penso que isto possa estar relacionado com o facto de as crianças, ao fim da manhã, já estarem cansadas psicologicamente e, tal como elas, eu própria acabo por me sentir assim quando tenho de passar grande parte do tempo a chamar a atenção. Talvez a estratégia de melhoria possa passar por reduzir o tempo das comunicações³⁵ e, conseqüentemente, dar mais tempo para que as crianças gastem toda a energia que acabam por acumular dentro de uma sala³⁶.

³⁵ Comentário da Educadora Cooperante: “O tempo da rotina dedicado às comunicações tem um propósito e foi estudado e pensado por especialistas. Só é maior se não o gerires bem.”

³⁶ Comentário da Educadora Cooperante: “Dentro da sala as crianças também gastam energia ao estarem envolvidas em atividades que escolhem e de que gostam.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o término do período de intervenção no âmbito da PPS II, existem alguns aspectos que pretendo evidenciar, quer no que respeita à prática, quer no que se refere ao presente portefólio.

Atempadamente, importa evidenciar que todos os elementos da equipa educativa me receberam de muito bom agrado, disponibilizando-se para me apoiar, tanto na fase de integração, como aquando a intervenção, e facultar algumas informações por mim solicitadas. Quanto à minha equipa de sala, saliento que procurámos trabalhar diariamente em parceria, ainda que o processo de planeamento e reflexão tivesse sido mais apoiado pela educadora cooperante.

No que concerne ao resumo da prática, o meu foco primordial esteve centrado na construção de uma práxis de participação, por sua vez assente na abordagem da aprendizagem pela ação. Esta visão, defendida também no contexto socioeducativo onde concretizei a PPS II, levou-se a refletir sobre a *ação do educador de infância na metodologia de trabalho de projeto*, tendo como objetivo a análise da evolução do papel do adulto, mediante o impacto dos projetos na comunidade sala.

Relativamente ao portefólio, quero salientar que a determinada altura deixei de sentir necessidade de concretizar o planeamento diário, com base nos parâmetros que tinha inicialmente estipulado, uma vez que todo o processo de planeamento passou a ser realizado de uma forma mais natural e significativa com o grupo. Ainda assim, tendo consciência da importância da previsibilidade, mantive o planeamento semanal com base na agenda do grupo.

Quanto às reflexões semanais, não tendo sido propositado, mas sim em consequência do trabalho decorrente de outras unidades curriculares e alguns fatores externos ao mestrado, a partir da sétima semana não redigi mais nenhuma. Não obstante, saliento que investi em reflexões diárias durante toda a prática e que essas são o reflexo dos momentos mais significativos e que contam com registos de observação e/ou referências teóricas.

REFERÊNCIAS

- Afonso, J., Valas, R., Cintra, S., Fitas, M. & Saldida, I. (s.d.). II Diagnóstico Social de Lisboa – 2015/2016. Lisboa: Rede Social de Lisboa
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) (2012). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Lisboa: Edições APEI.
- Araújo, S. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancoradas em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo (Orgs.). *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 30-74). Porto: Porto Editora.
- Associação Tempo de Mudar (ATM) (s.d.). Sobre Nós. Consultado em janeiro de 2018, em <http://atm.org.pt/sobre-nos/quem-somos/>
- Baliana, L. (2013). *Monoparentalidade Feminina e seus Desafios: Um Estudo Exploratório*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa). Consultada em <http://hdl.handle.net/10400.5/7136>
- Cardona, M. (1992). A Organização do Espaço e do Tempo na Sala de Jardim-de-Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 24, 8-15.
- Cole, M. & Cole, S. (2004). *O Desenvolvimento da Criança e do Adolescente* (4ª ed.) (M. Lopes, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-379.

- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2003). *Qualidade da Primeira Infância, Perspetivas Pós-Modernas* (M. Lopes, Trad.). Santana: Artmed Editora.
- Delors, J. (Coord.), Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., ... Gorham, W. (2010). *Educação: Um Tesouro a Descobrir* (G. Teixeira, Trad.). Brasil: UNESCO.
- Direção-Geral de Saúde (2014, novembro). *Dia alimentar. Completo, Equilibrado e Variado*. Poster apresentado no âmbito do protocolo de colaboração celebrado entre a direção-geral de saúde – programa nacional para a promoção da alimentação saudável – e a direção-geral do consumidor, Lisboa.
- Educação 0-3: Recomendação do CNE. (2011). *Diário da República N.º 79, 2.ª Série*. Ministério da Educação, Lisboa. Consultado em <https://tinyurl.com/y9rjhr6e>
- Folque, M. (1999). *A Influência de Vigotsky no Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna para a Educação Pré-Escolar*. *Escola Moderna*, (5), 5-12.
- Folque M. & Bettencourt, M. (no prelo). *O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche*. Porto: Porto Editora.
- Folque, M., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). *A Prática Educativa na Creche e o Modelo Pedagógico do MEM*. *Escola Moderna*, (3), 13-35.
- Forneiro, L. (1996). A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In Zabalza, M., *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 229-281).

- Gaspar, D. & Silva, A. M. C. (2010). A Avaliação na Educação Pré-Escolar e a utilização do Portfólio. In J. C. Morgado et. al (Orgs.), *Actas do 2º Congresso Internacional sobre Avaliação em Educação: aprender ao longo da vida. Contributos, perspectivas e questionamentos do currículo e da Avaliação* (pp. 1104-1122). Braga: Universidade do Minho.
- Gervilla, A. (2001). *Família y Educacion 1*. Málaga: Gráficas San Pancrácio.
- Hauser-Cram, P., Nugent, J.K., Thies, K. & Travers, J. (2014). *Development of Children and Adolescents*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança* (5ª ed.) (H. Marujo e L. Neto, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6ª ed.) (H. Marujo e L. Neto, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Junta de Freguesia de Marvila (s.d.). Freguesia – Toponímia. Consultado a 31 de janeiro de 2018, em <http://www.jf-marvila.pt/>
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projetos na Educação de Infância* (2.ª ed.) (T. Vasconcelos, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Ruivo, J., Silva, M. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projetos na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Lei N.º 5/97 de 10 de Fevereiro. *Diário da República N.º 65 – I Série A*. Ministério da Educação, Lisboa.

- Marques, R. (1998). *A Arte de Ensinar: dos Clássicos aos Modelos Pedagógicos Contemporâneos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Martins, G. (Eds.). (2011). *O Trabalho e o Saber Docente: construindo a mandala do professor artista-reflexivo*. Rio de Janeiro: Câmara Brasileira de Jovens Escritores.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., ... Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência – Atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Matta, I. (2001). Aspectos do Estudo Psicológico da Criança. In I. Matta (Aut.), *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem* (pp. 17-108). Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância, Construindo uma Práxis de Participação* (3.^a Ed.). Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNISFicheiro.
- Post, J. & Hohmann, M. (2004). *Educação de Bebés em Infantários* (2^a ed.) (S. Baía, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Rodrigues, S. (2015). *Processos de Scaffolding num Contexto Pedagógico MEM em Jardim-de-Infância* (Relatório da Prática Profissional Supervisionada Mestrado em Educação Pré-Escolar, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.21/5673>
- Roque, J. (2012). *O Papel do Diretor Técnico na Gestão da sua Equipa* (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Coimbra). Consultada em <http://hdl.handle.net/10316/21435>
- Santos, A. (2014). *O Papel das Crianças e do Educador na Gestão de Conflitos Interpessoais* (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultada em <http://hdl.handle.net/10400.21/4095>
- Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Tomás, C. (2011). *Há Muitos Mundos no Mundo - Cosmopolitismo, Participação e Direitos da Criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da Investigação às Práticas*, I (3), 8-20.
- Zabalza, M. (1987). *Didática da educação infantil*. Porto: Edições Asa.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Documento cedido pela Educadora Cooperante: Projeto Curricular de Sala (2017-2018).

Anexo B. Portefólio da Criança

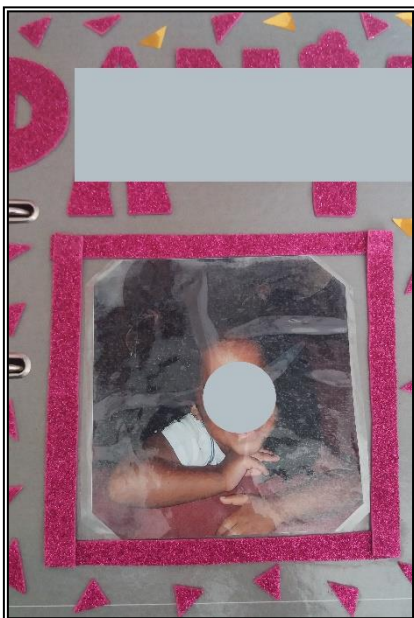


Figura 42. Portefólio da Criança, página 1. Fonte própria.



Figura 43. Portefólio da Criança, página 2. Fonte própria.



Figura 44. Portefólio da Criança, página 3. Fonte própria.



Figura 45. Portefólio da Criança, página 4. Fonte própria.

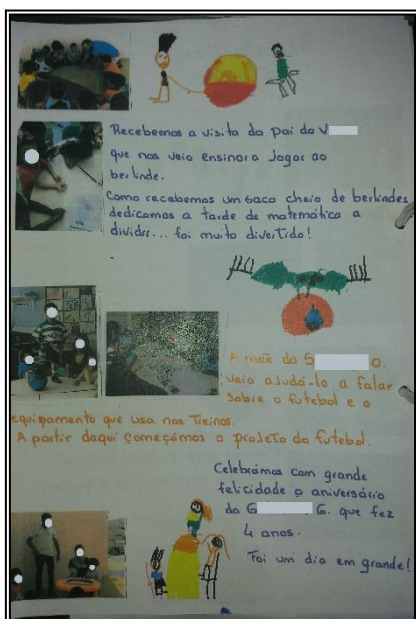


Figura 46. Portefólio da Criança, página 5. Fonte própria.

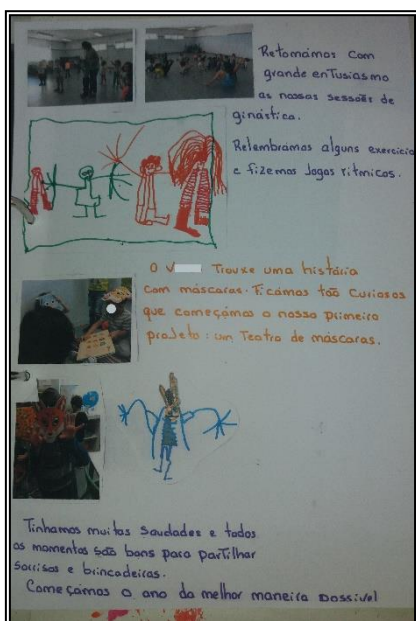


Figura 47. Portefólio da Criança, página 6. Fonte própria.

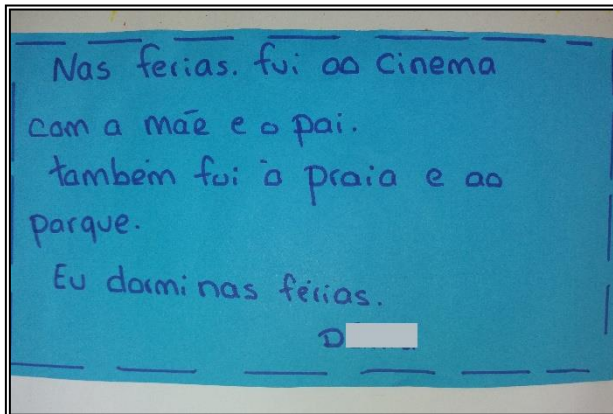


Figura 48. Portefólio da Criança, página 7. Fonte própria.

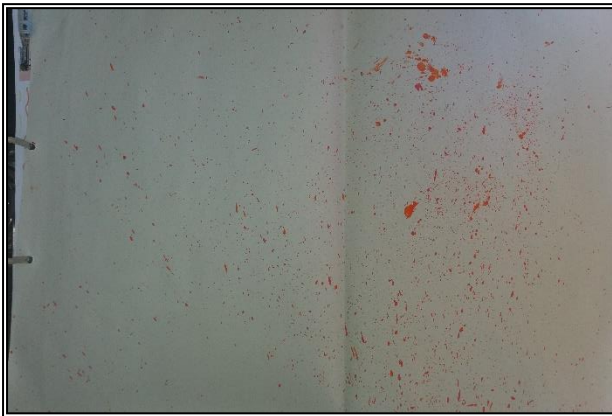


Figura 49. Portefólio da Criança, página 8. Fonte própria.

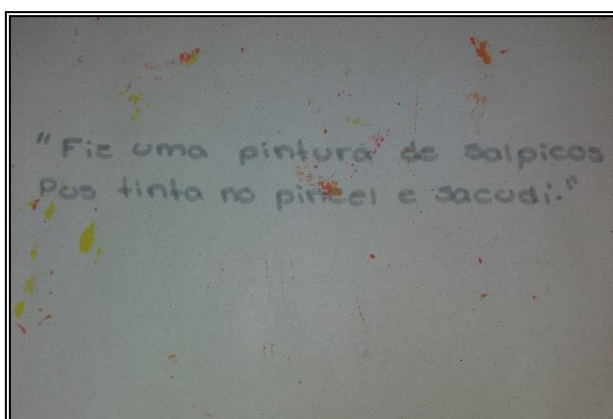


Figura 50. Portefólio da Criança, página 9. Fonte própria.



Figura 51. Portefólio da Criança, página 10. Fonte própria.

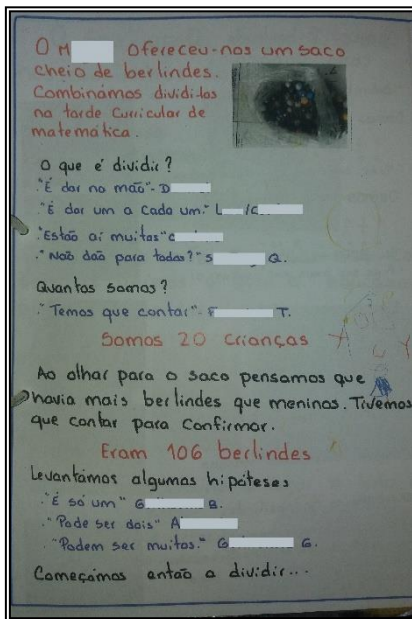


Figura 52. Portefólio da Criança, página 11. Fonte própria.

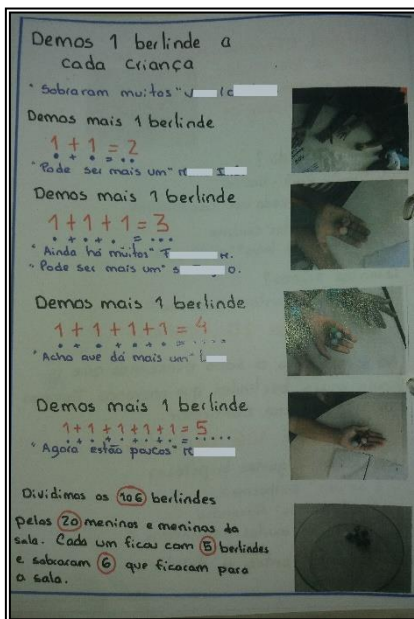


Figura 53. Portefólio da Criança, página 12. Fonte própria.

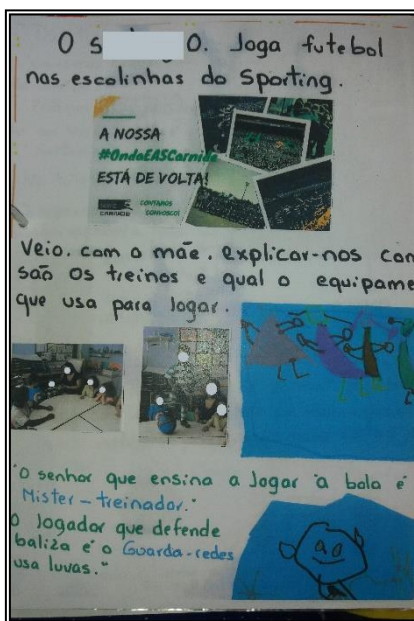


Figura 54. Portefólio da Criança, página 13. Fonte própria.

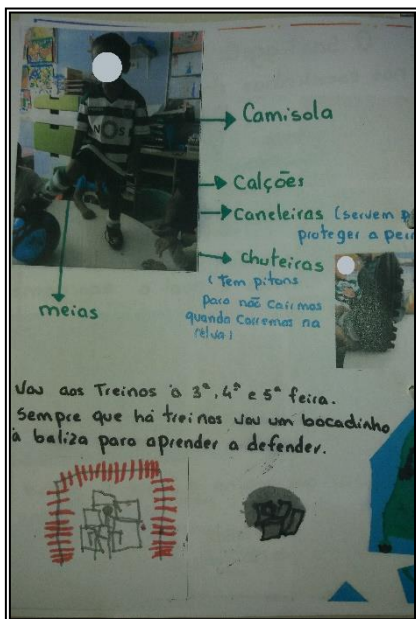


Figura 55. Portefólio da Criança, página 14. Fonte própria.

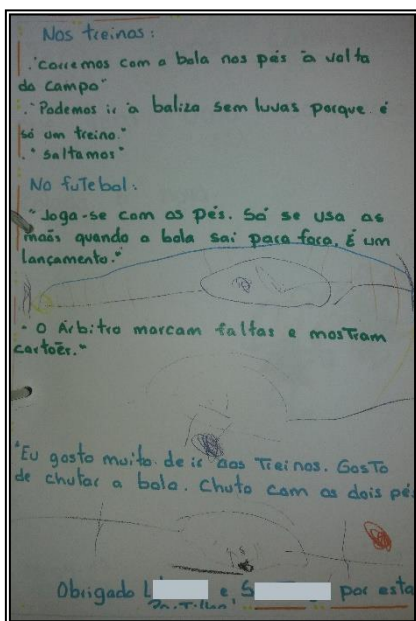


Figura 56. Portefólio da Criança, página 15. Fonte própria.

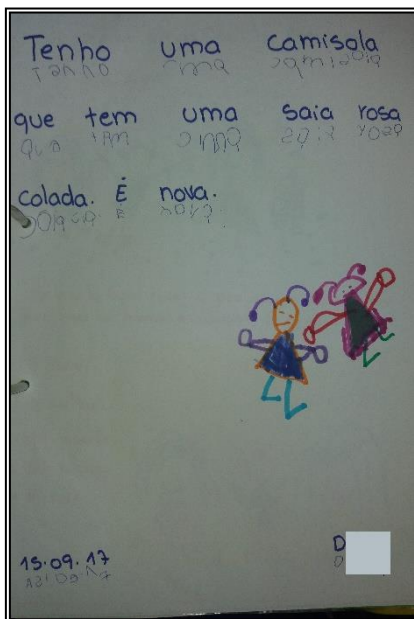


Figura 57. Portefólio da Criança, página 16. Fonte própria.

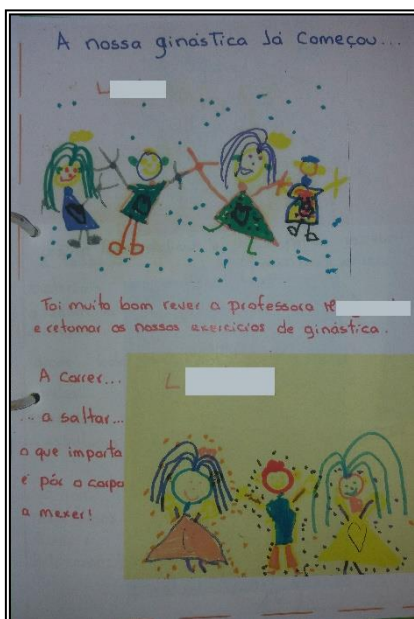


Figura 58. Portefólio da Criança, página 17. Fonte própria.

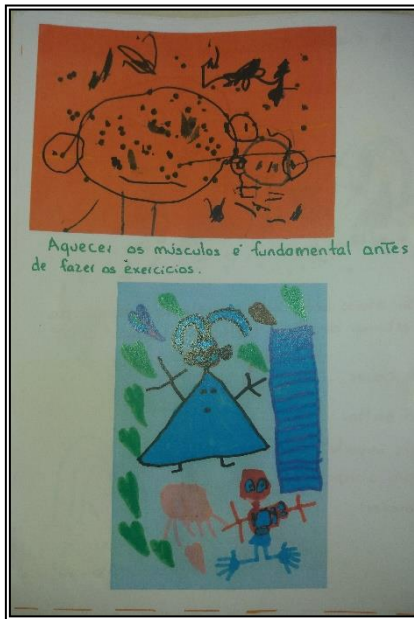


Figura 59. Portefólio da Criança, página 18. Fonte própria.



Figura 60. Portefólio da Criança, página 19. Fonte própria.

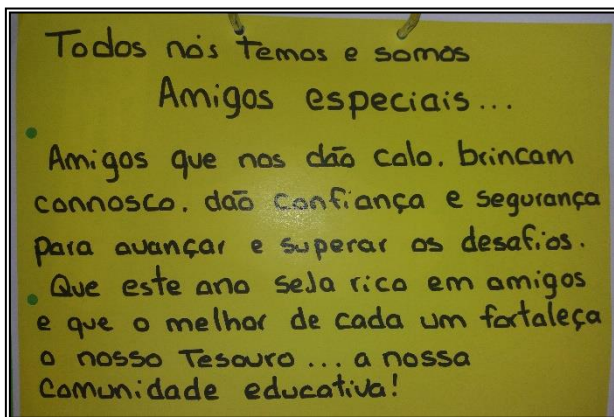


Figura 61. Portefólio da Criança, página 20. Fonte própria.

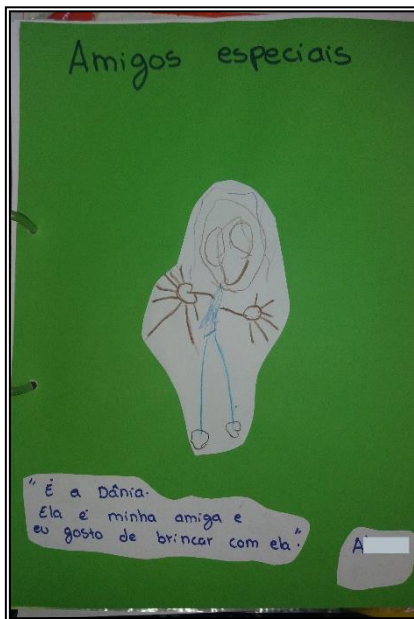


Figura 62. Portefólio da Criança, página 21. Fonte própria.

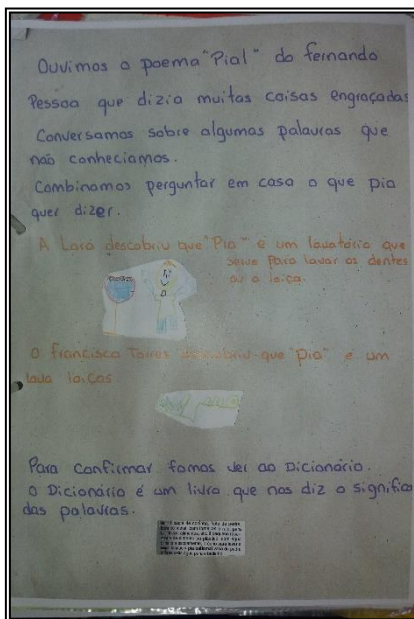


Figura 63. Portefólio da Criança, página 22. Fonte própria.

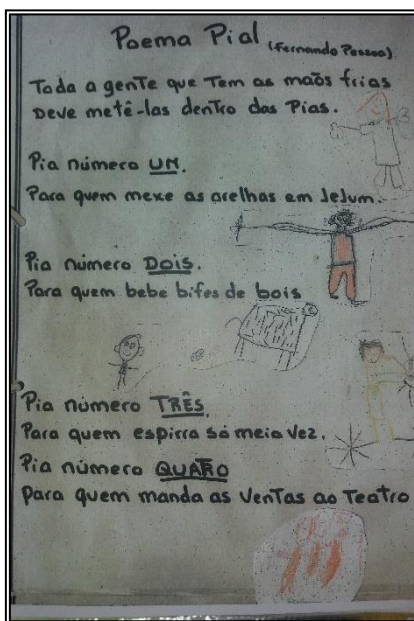


Figura 64. Portefólio da Criança, página 23. Fonte própria.

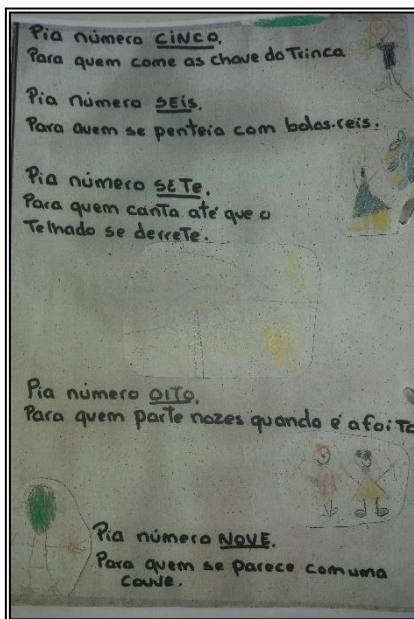


Figura 65. Portefólio da Criança,
página 24. Fonte própria.

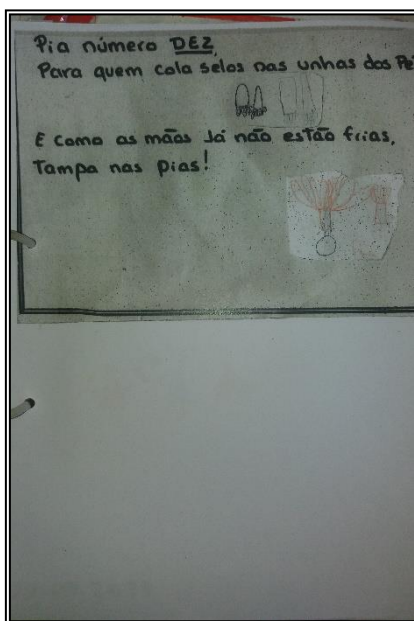


Figura 66. Portefólio da Criança,
página 25. Fonte própria.

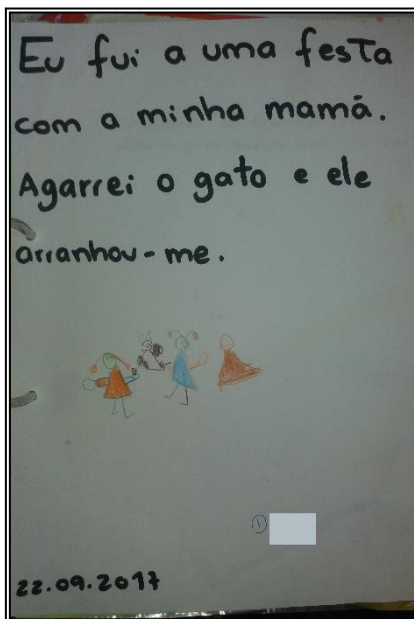


Figura 67. Portefólio da Criança, página 26. Fonte própria.



Figura 68. Portefólio da Criança, página 27. Fonte própria.

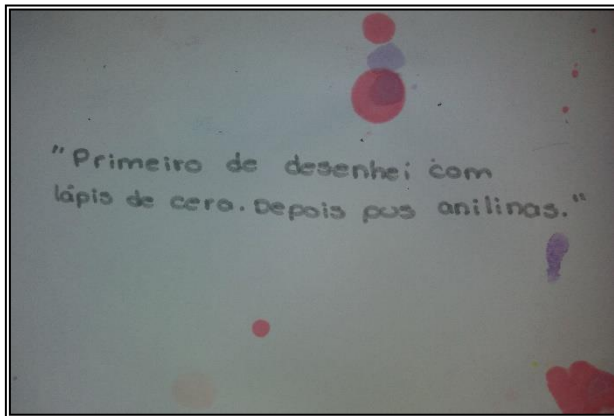


Figura 69. Portefólio da Criança, página 28. Fonte própria.



Figura 70. Portefólio da Criança, página 29. Fonte própria.

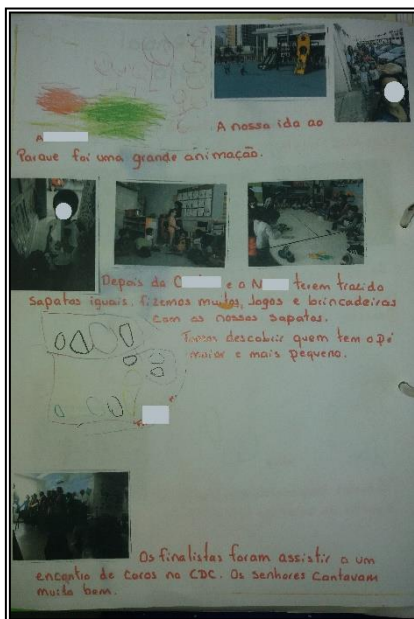


Figura 71. Portefólio da Criança, página 30. Fonte própria.

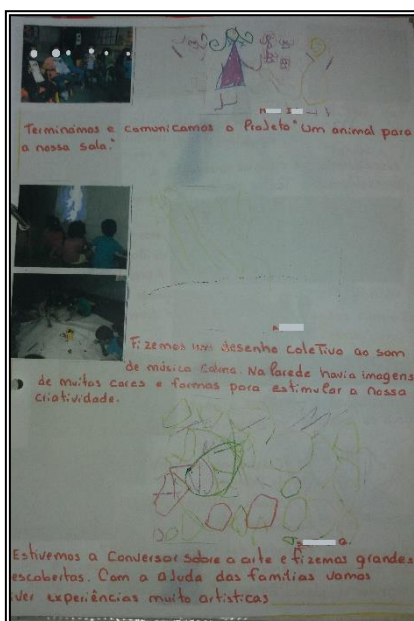


Figura 72. Portefólio da Criança, página 31. Fonte própria.

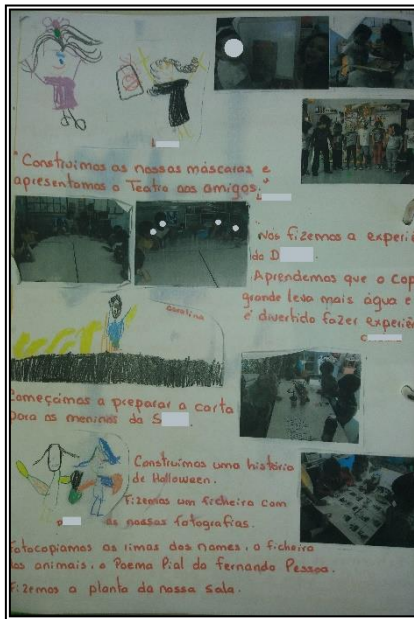


Figura 73. Portefólio da Criança, página 32. Fonte própria.

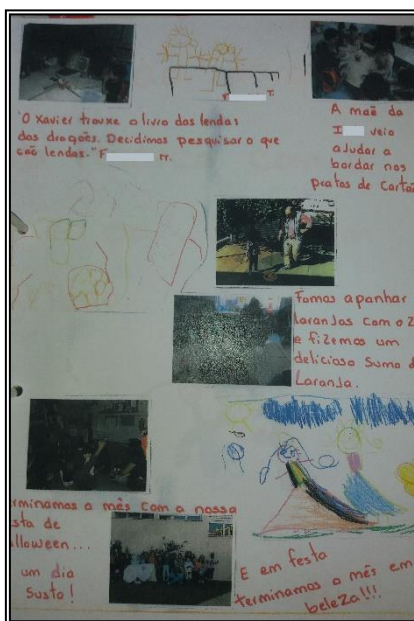


Figura 74. Portefólio da Criança, página 33. Fonte própria.

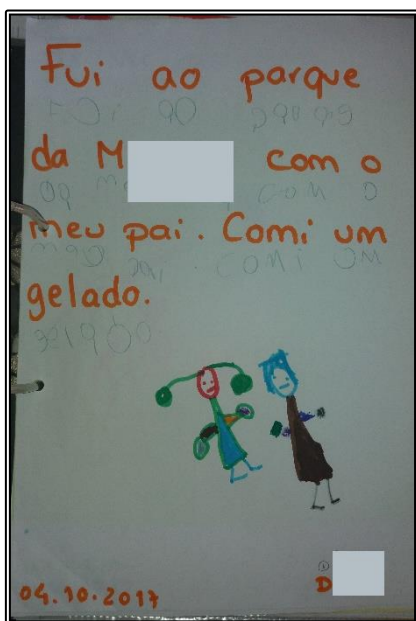


Figura 75. Portefólio da Criança, página 34. Fonte própria.



Figura 76. Portefólio da Criança, página 35. Fonte própria.

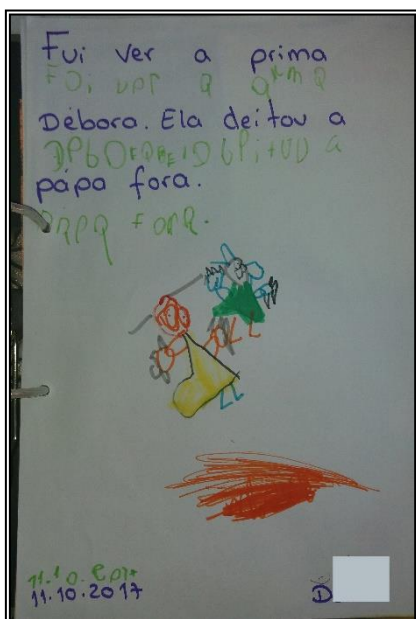


Figura 77. Portefólio da Criança, página 36. Fonte própria.



Figura 78. Portefólio da Criança, página 37. Fonte própria.

"Fiz a máscara para meter na minha cara. Foi para o teatro das máscaras. Primeiro cortámos a cabeça e depois os olhos. Depois fiz colagem e partilhei os papéis com a Mariana. Também tem um fio para não cair da cara."

Figura 79. Portefólio da Criança, página 38. Fonte própria.

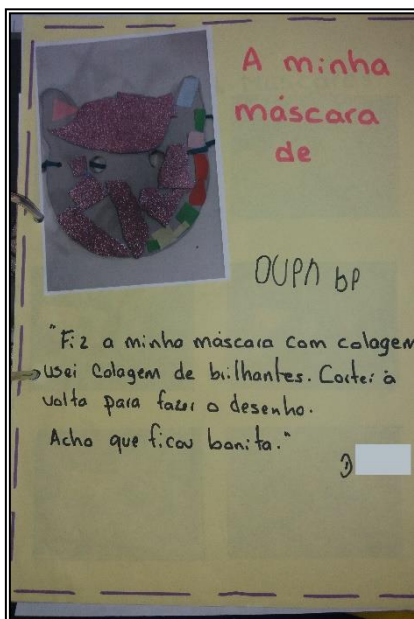


Figura 80. Portefólio da Criança, página 39. Fonte própria.



Figura 81. Portefólio da Criança, página 40. Fonte própria.

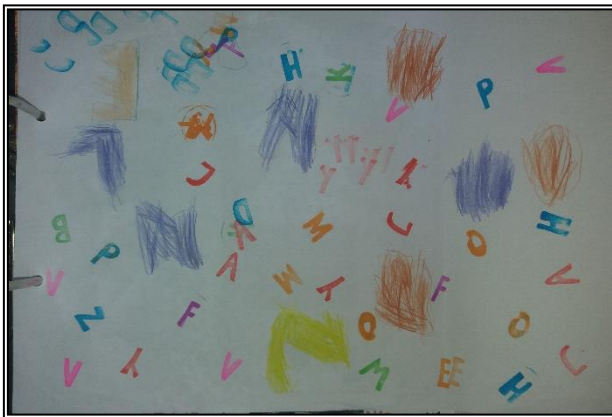


Figura 82. Portefólio da Criança, página 41. Fonte própria.

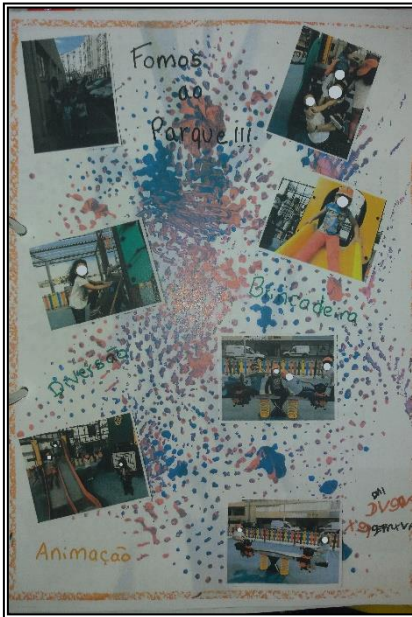


Figura 83. Portefólio da Criança, página 42. Fonte própria.



Figura 84. Portefólio da Criança, página 43. Fonte própria.

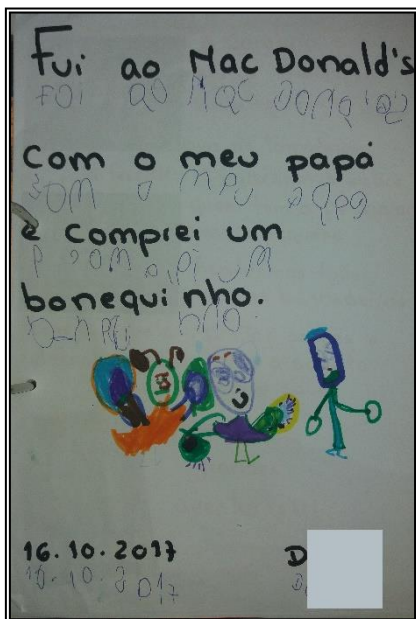


Figura 85. Portefólio da Criança, página 44. Fonte própria.

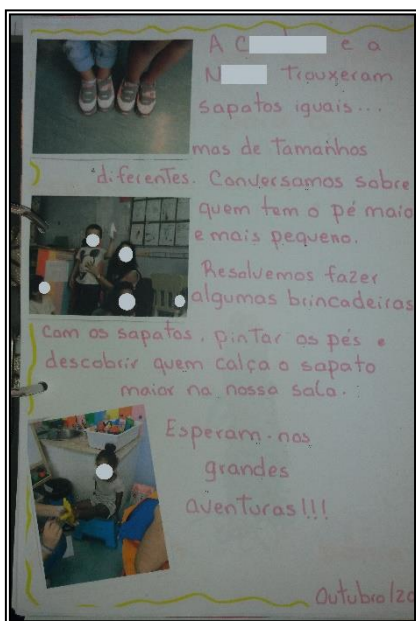


Figura 86. Portefólio da Criança, página 45. Fonte própria.

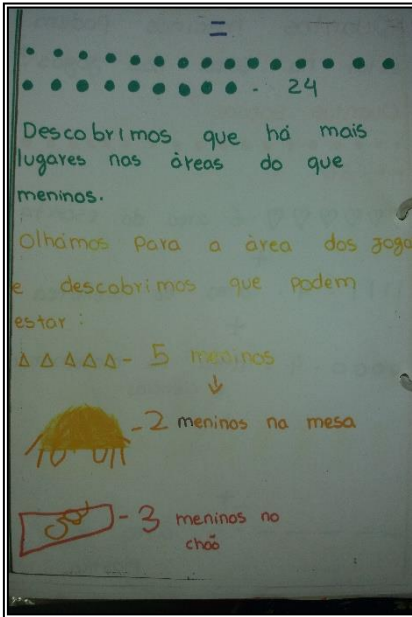


Figura 89. Portefólio da Criança, página 48. Fonte própria.

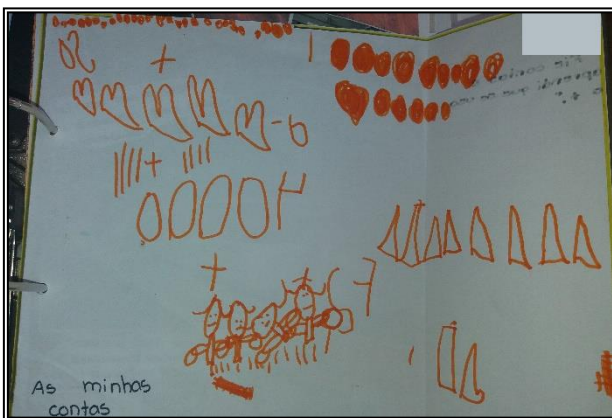


Figura 90. Portefólio da Criança, página 49. Fonte própria.

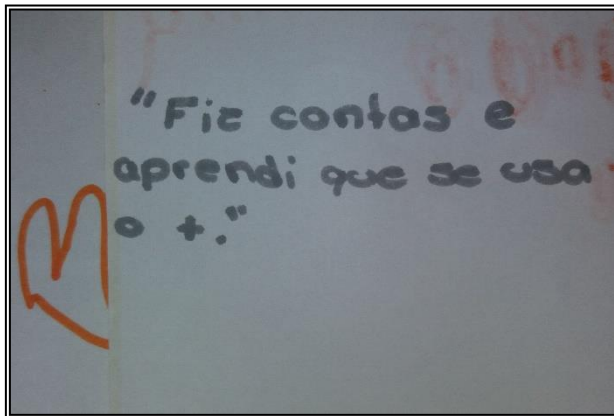


Figura 91. Portefólio da Criança, página 50. Fonte própria.



Figura 92. Portefólio da Criança, página 51. Fonte própria.

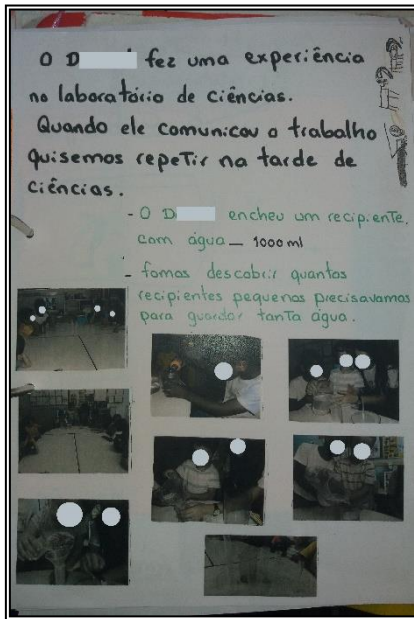


Figura 93. Portefólio da Criança, página 52. Fonte própria.

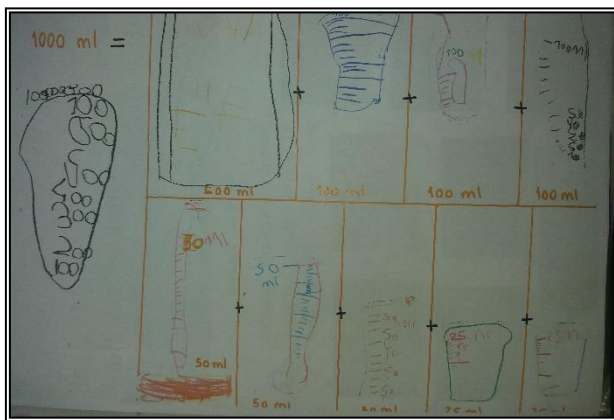


Figura 94. Portefólio da Criança, página 53. Fonte própria.

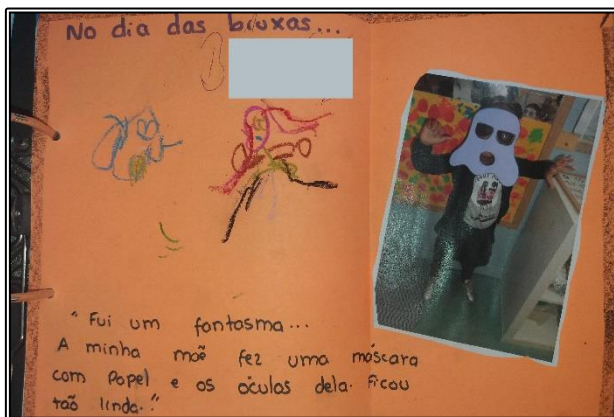


Figura 95. Portefólio da Criança, página 54. Fonte própria.

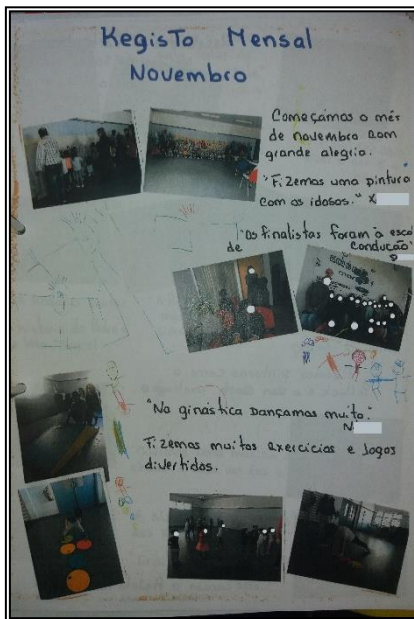


Figura 96. Portefólio da Criança, página 55. Fonte própria.

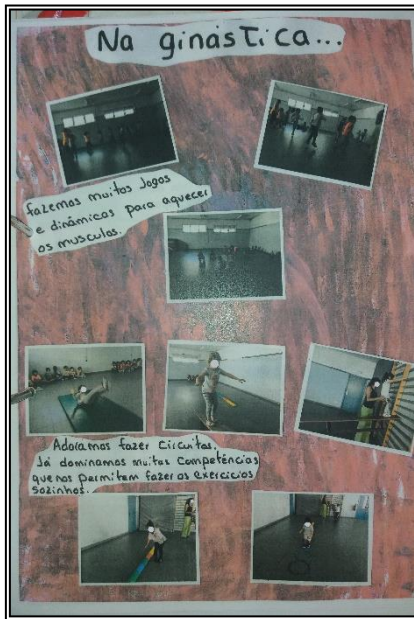


Figura 97. Portefólio da Criança, página 56. Fonte própria.

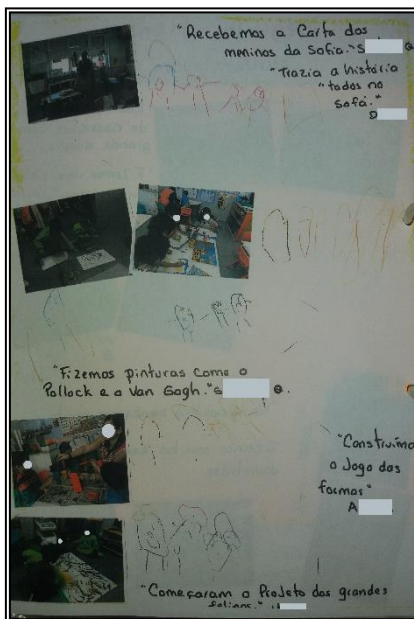


Figura 98. Portefólio da Criança, página 57. Fonte própria.



Figura 99. Portefólio da Criança, página 58. Fonte própria.

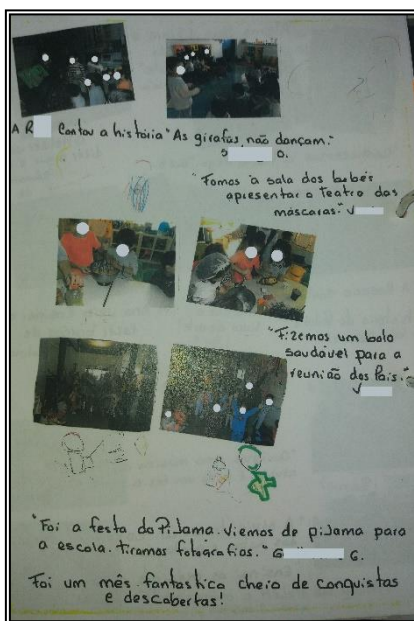


Figura 100. Portefólio da Criança, página 59. Fonte própria.



Figura 101. Portefólio da Criança, página 60. Fonte própria.



Figura 102. Portefólio da Criança, página 61. Fonte própria.

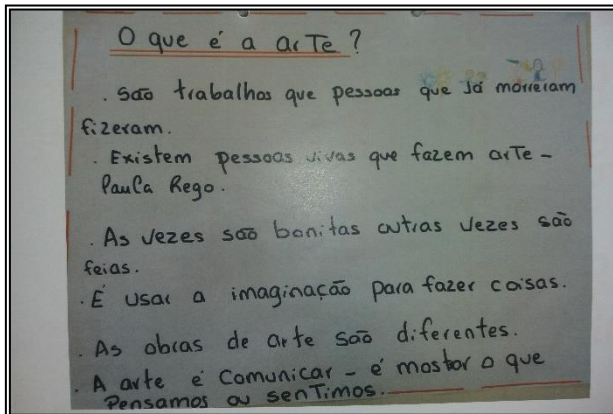


Figura 103. Portefólio da Criança, página 62. Fonte própria.

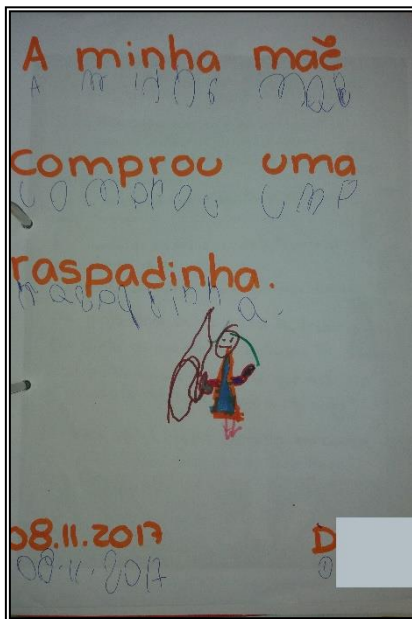


Figura 104. Portefólio da Criança, página 63. Fonte própria.

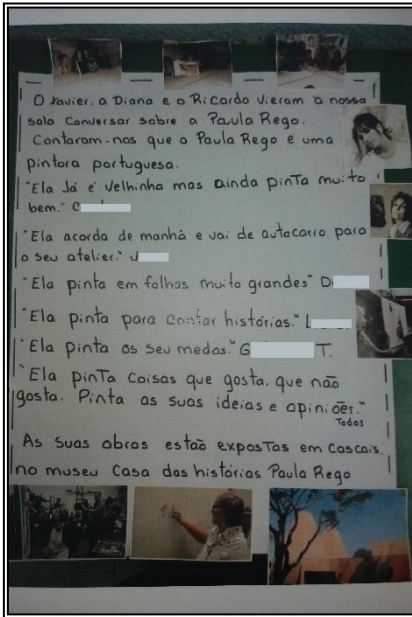


Figura 105. Portefólio da Criança, página 64. Fonte própria.

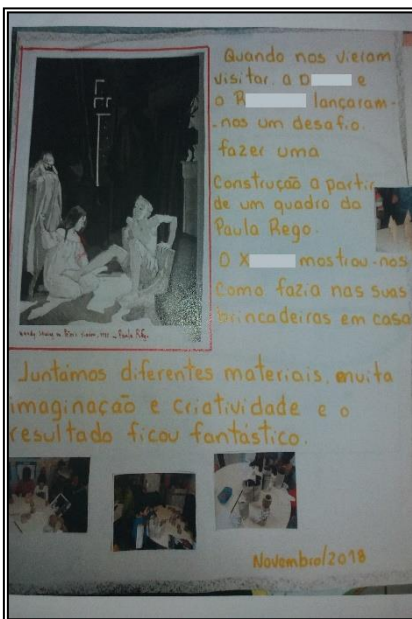


Figura 106. Portefólio da Criança, página 65. Fonte própria.

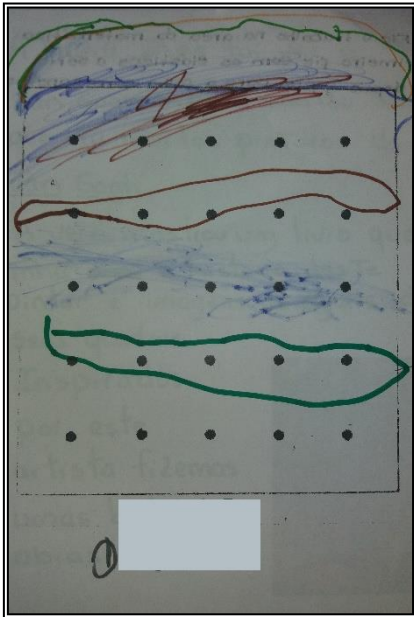


Figura 107. Portefólio da Criança, página 66. Fonte própria.

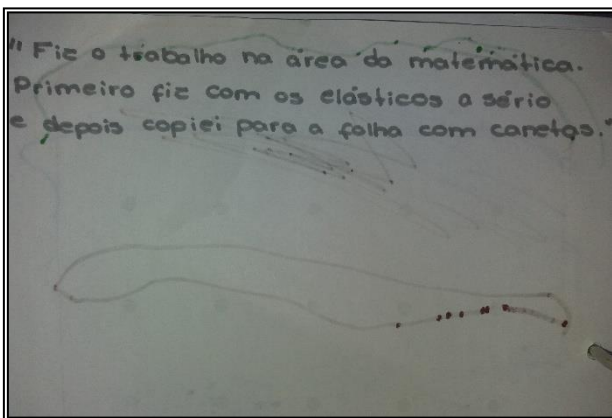


Figura 108. Portefólio da Criança, página 67. Fonte própria.

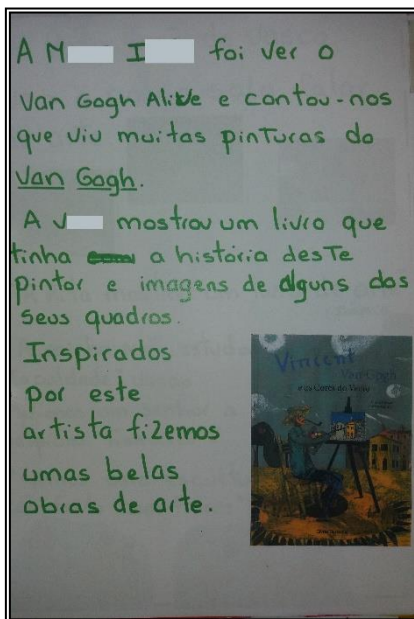


Figura 109. Portefólio da Criança,
 página 68. Fonte própria.

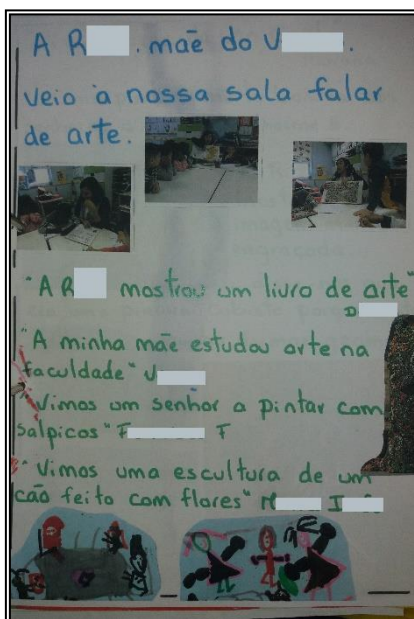


Figura 110. Portefólio da Criança,
 página 69. Fonte própria.

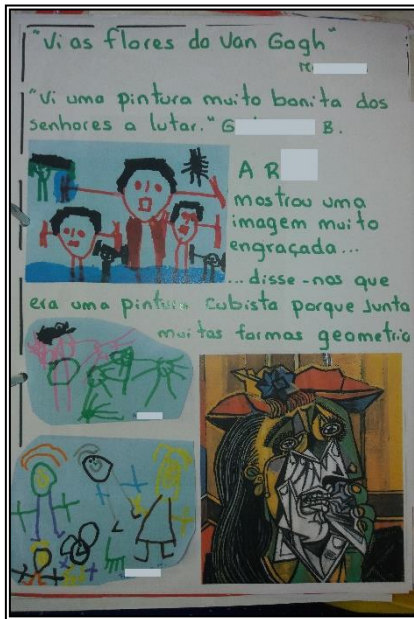


Figura 111. Portefólio da Criança, página 70. Fonte própria.

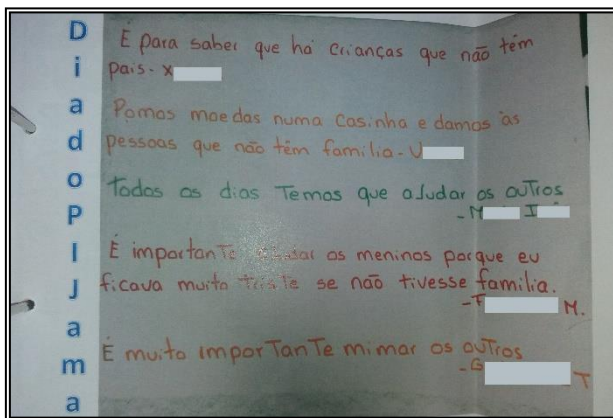


Figura 112. Portefólio da Criança, página 71. Fonte própria.



Figura 113. Portfólio da Criança, página 72. Fonte própria.

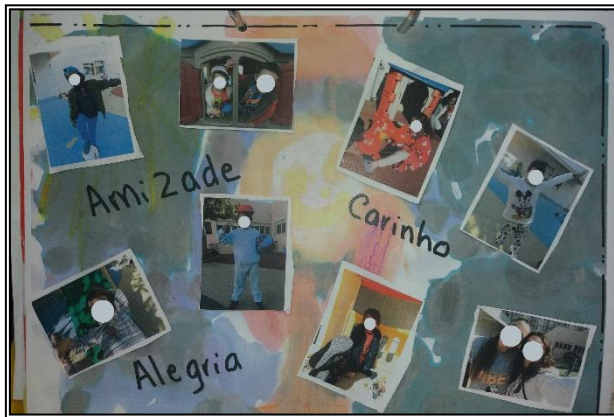


Figura 114. Portfólio da Criança, página 73. Fonte própria.



Figura 115. Portefólio da Criança, página 74. Fonte própria.



Figura 116. Portefólio da Criança, página 75. Fonte própria.

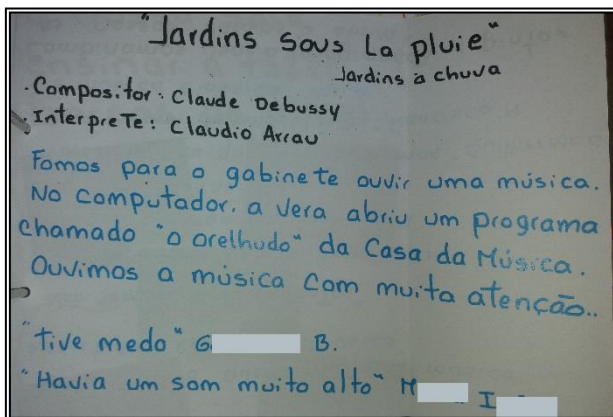


Figura 117. Portefólio da Criança, página 76. Fonte própria.

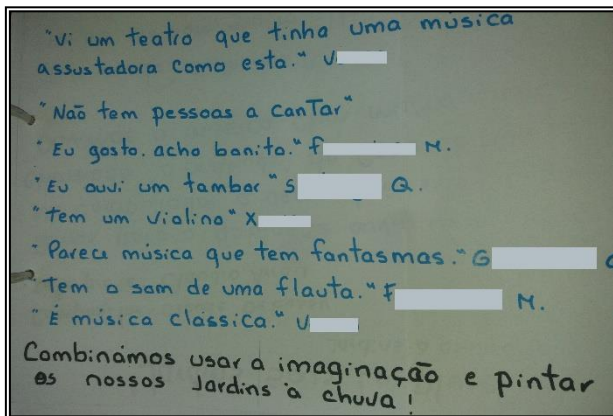


Figura 118. Portefólio da Criança, página 77. Fonte própria.

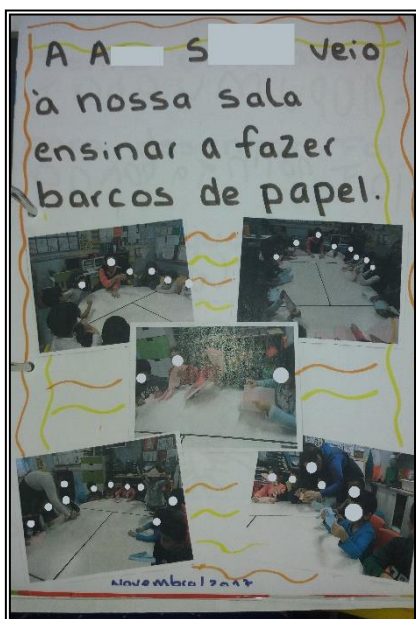


Figura 119. Portefólio da Criança, página 78. Fonte própria.

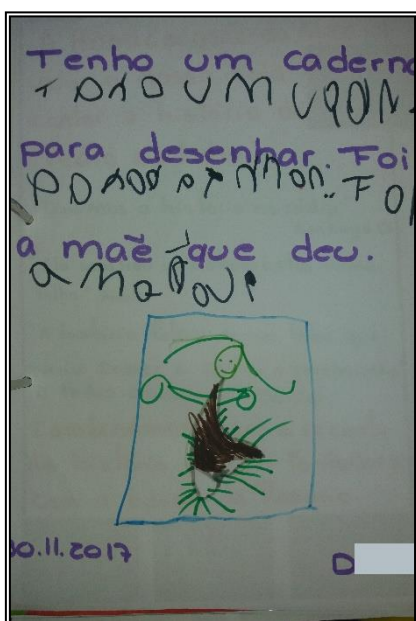


Figura 120. Portefólio da Criança, página 79. Fonte própria.

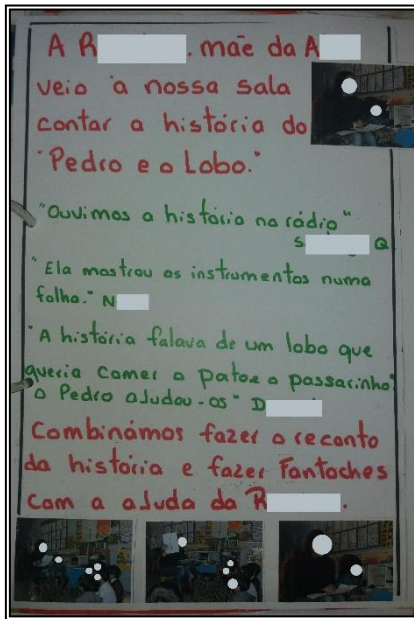


Figura 121. Portefólio da Criança,
página 80. Fonte própria.

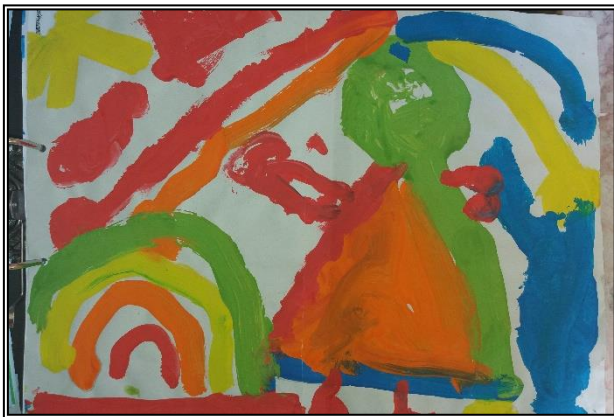


Figura 122. Portefólio da Criança, página 81. Fonte
própria.

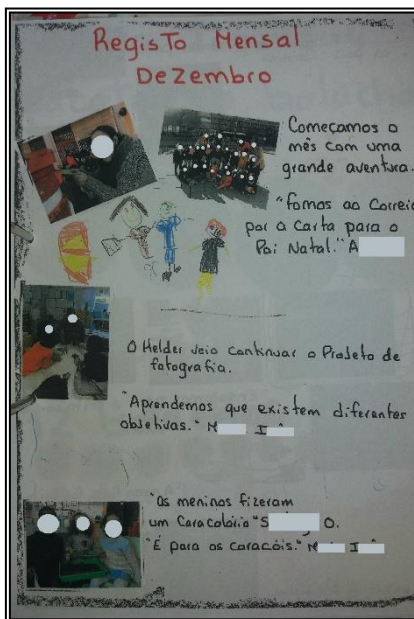


Figura 123. Portefólio da Criança, página 82. Fonte própria.



Figura 124. Portefólio da Criança, página 83. Fonte própria.

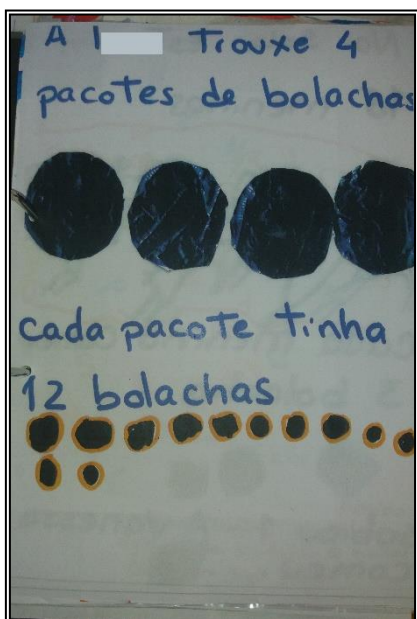


Figura 125. Portefólio da Criança,
página 84. Fonte própria.

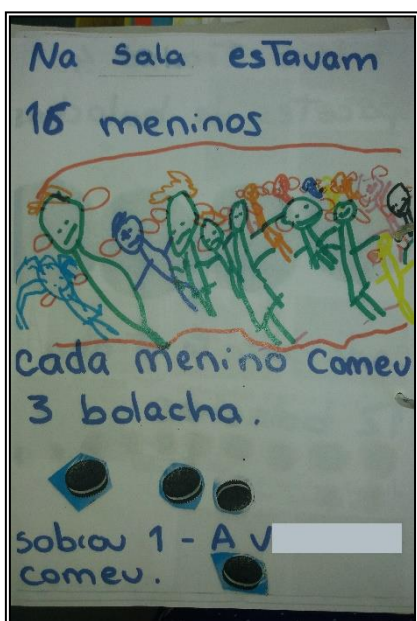


Figura 126. Portefólio da Criança,
página 85. Fonte própria.

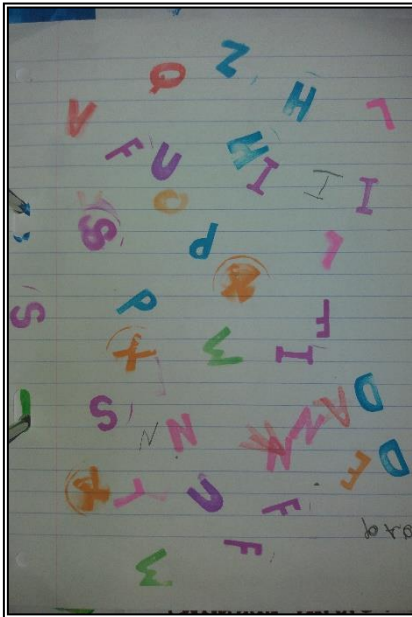


Figura 127. Portefólio da Criança, página 86. Fonte própria.

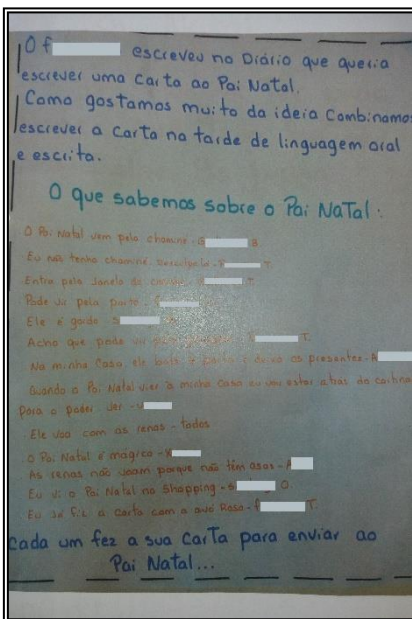


Figura 128. Portefólio da Criança, página 87. Fonte própria.

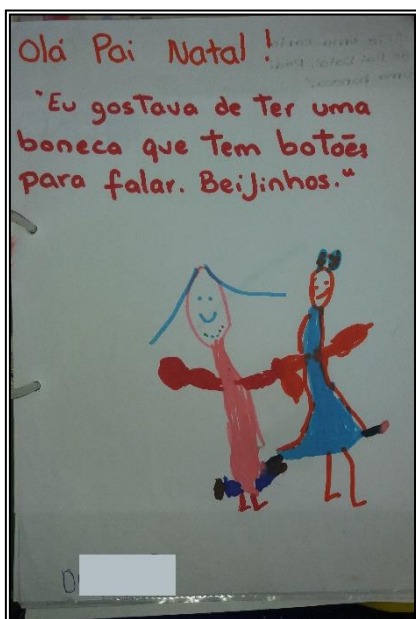


Figura 129. Portefólio da Criança, página 88. Fonte própria.

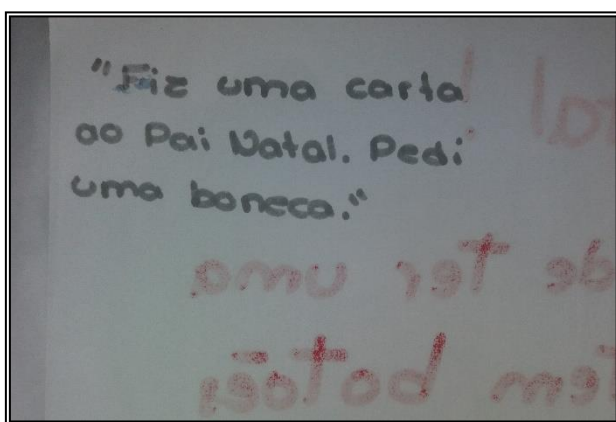


Figura 130. Portefólio da Criança, página 89. Fonte própria.

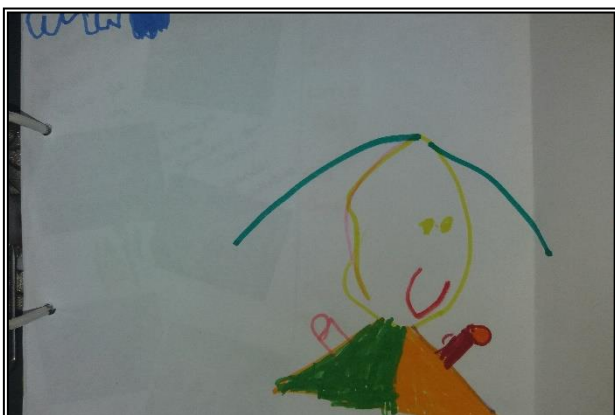


Figura 131. Portefólio da Criança, página 90. Fonte própria.



Figura 132. Portefólio da Criança, página 91. Fonte própria.



Figura 133. Portefólio da Criança, página 92. Fonte própria.

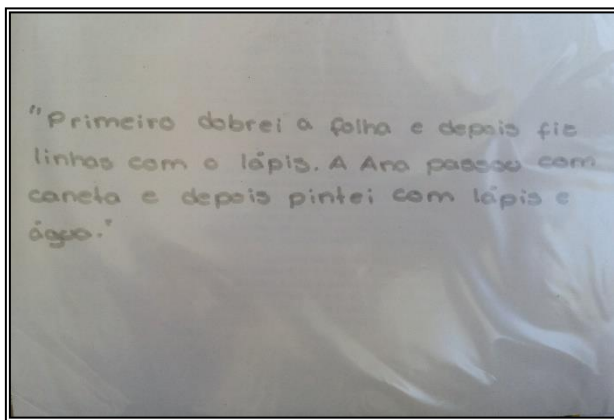


Figura 134. Portefólio da Criança, página 93. Fonte própria.



Figura 135. Portefólio da Criança, página 94. Fonte própria.

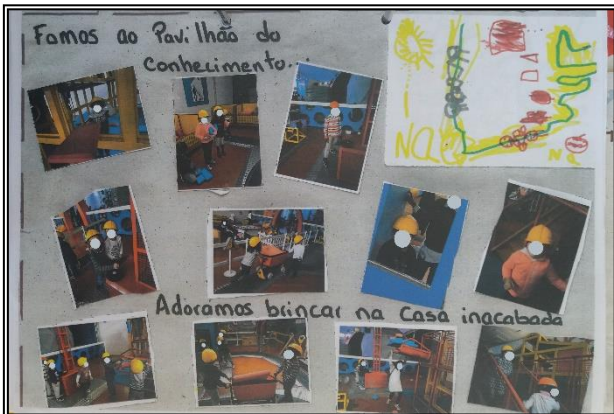


Figura 136. Portefólio da Criança, página 95. Fonte própria.



Figura 137. Portefólio da Criança, página 96. Fonte própria.



Figura 138. Portefólio da Criança, página 97. Fonte própria.

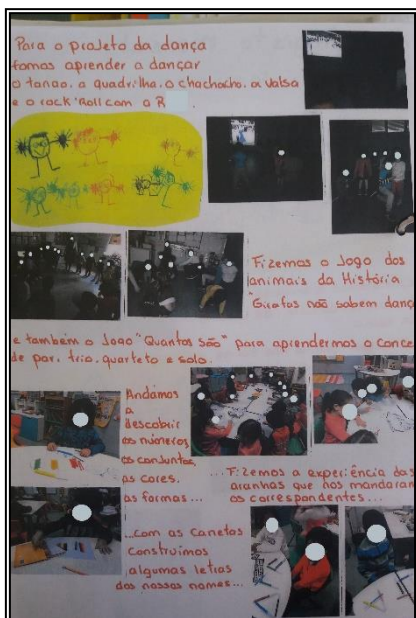


Figura 139. Portefólio da Criança, página 98. Fonte própria.



Figura 140. Portefólio da Criança, página 99. Fonte própria.

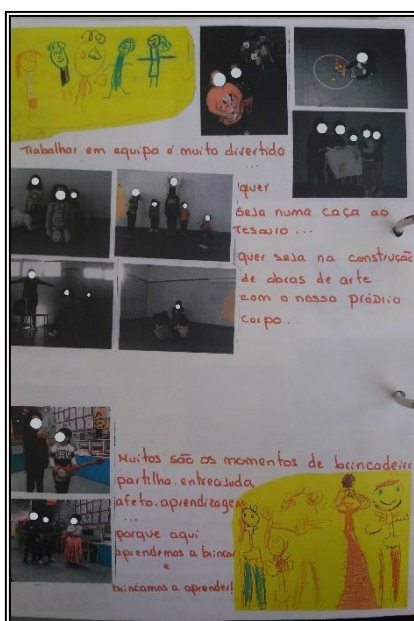


Figura 141. Portefólio da Criança, página 100. Fonte própria.

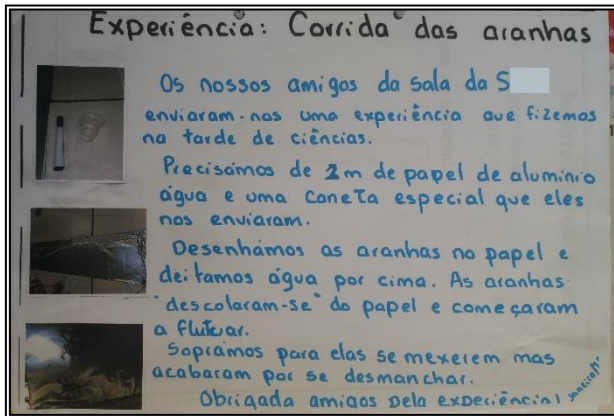


Figura 142. Portefólio da Criança, página 101. Fonte própria.

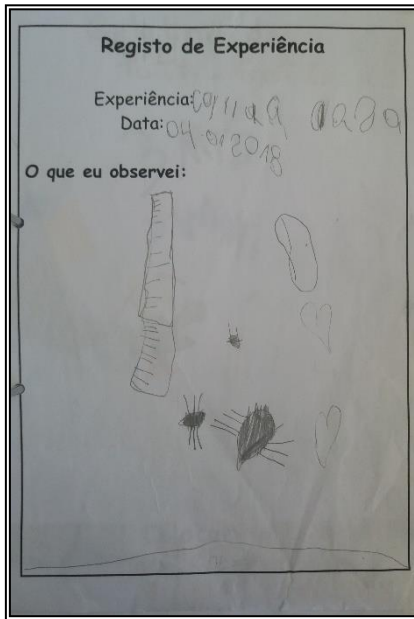


Figura 143. Portefólio da Criança, página 102. Fonte própria.

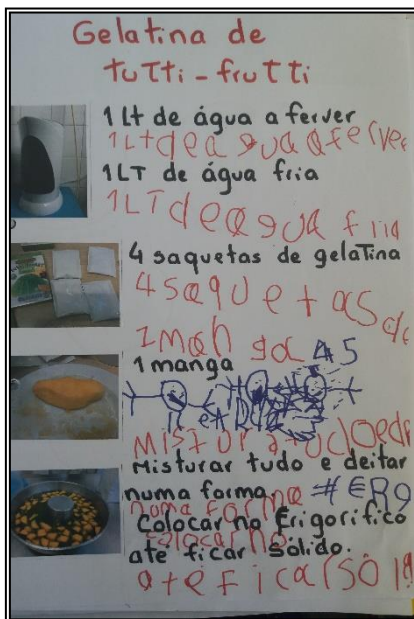


Figura 144. Portefólio da Criança, página 103. Fonte própria.



Figura 145. Portefólio da Criança, página 104. Fonte própria.

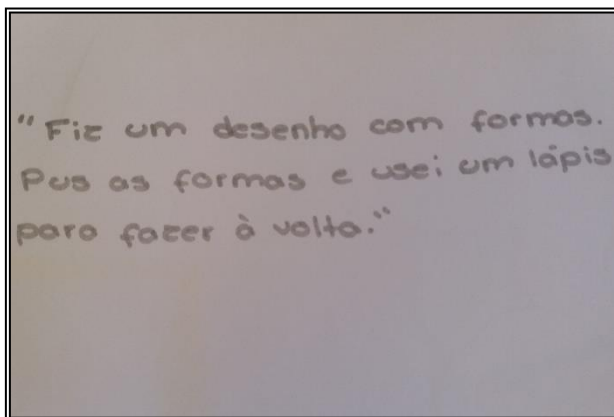


Figura 146. Portefólio da Criança, página 105. Fonte própria.

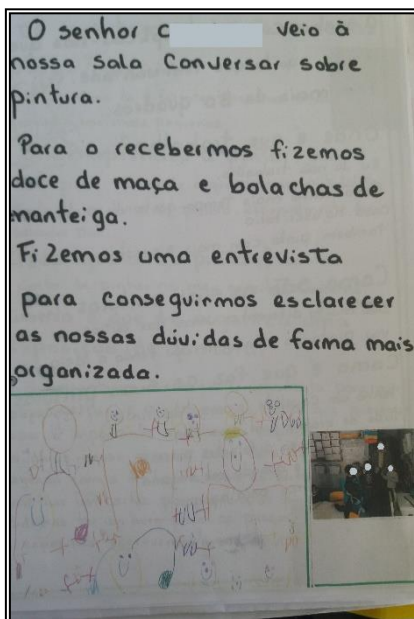


Figura 147. Portefólio da Criança, página 106. Fonte própria.

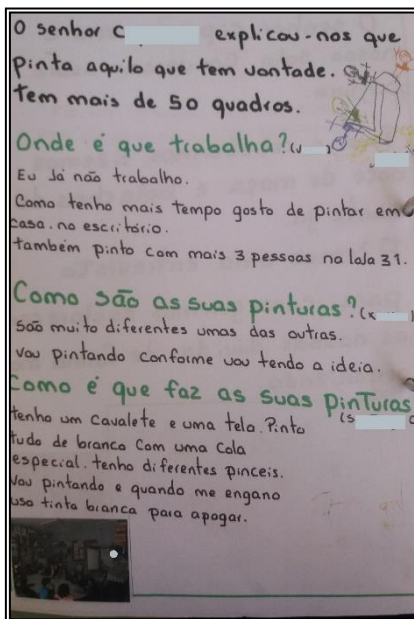


Figura 148. Portefólio da Criança, página 107. Fonte própria.

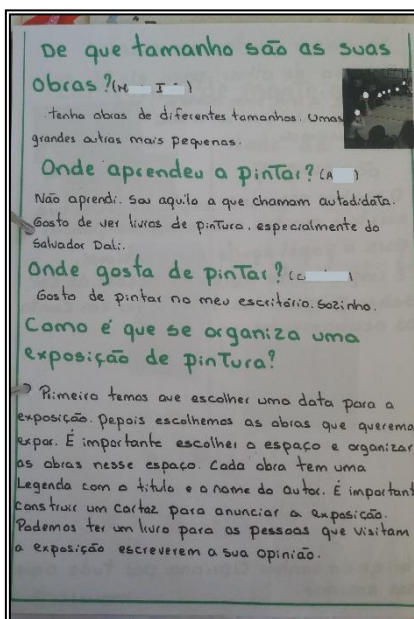


Figura 149. Portefólio da Criança, página 108. Fonte própria.

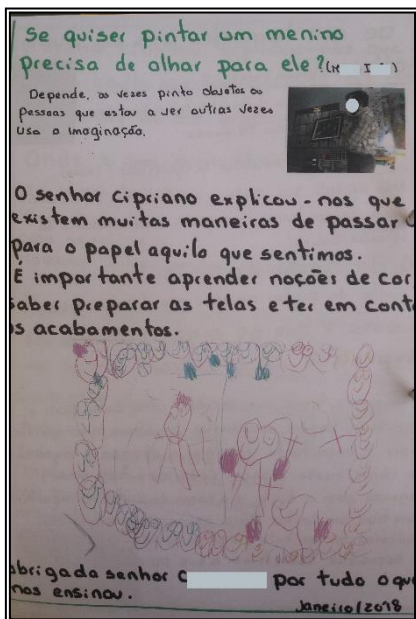


Figura 150. Portefólio da Criança, página 109. Fonte própria.

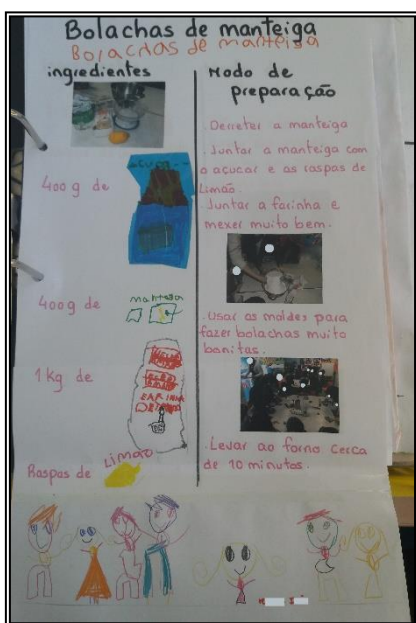


Figura 151. Portefólio da Criança, página 110. Fonte própria.

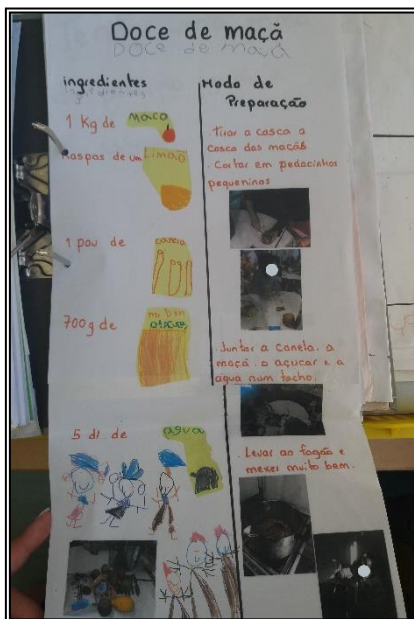


Figura 152. Portefólio da Criança, página 111. Fonte própria.

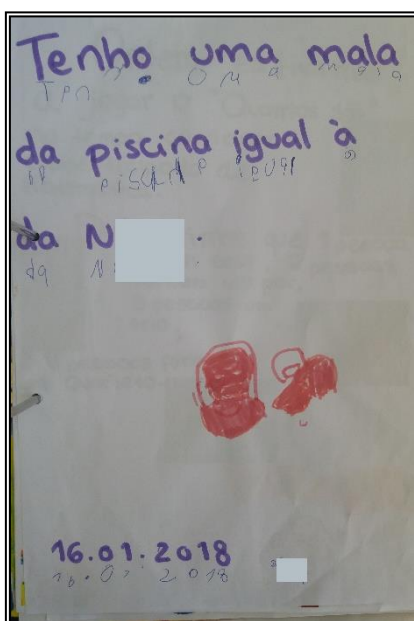


Figura 153. Portefólio da Criança, página 112. Fonte própria.

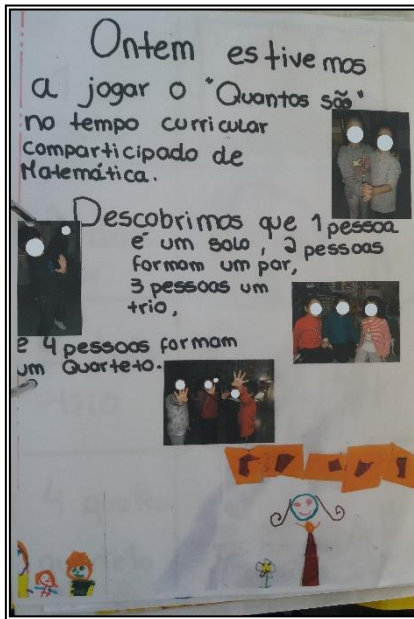


Figura 154. Portefólio da Criança, página 113. Fonte própria.



Figura 155. Portefólio da Criança, página 114. Fonte própria.



Figura 156. Portefólio da Criança, página 115. Fonte própria.

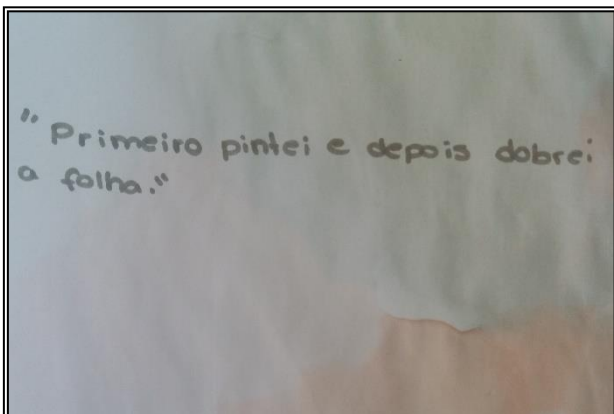


Figura 157. Portefólio da Criança, página 116. Fonte própria.



Figura 158. Portefólio da Criança, página 117. Fonte própria.



Figura 159. Portefólio da Criança, página 118. Fonte própria.

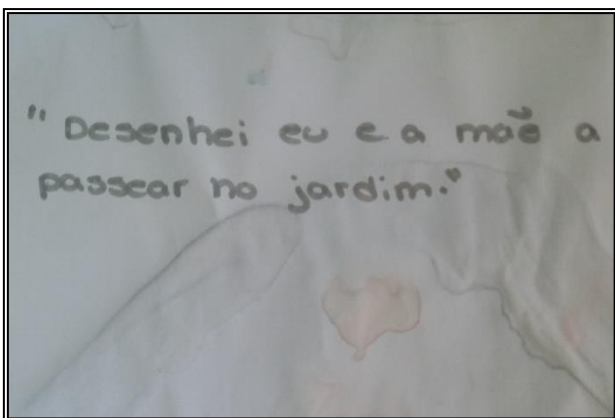


Figura 160. Portefólio da Criança, página 119. Fonte própria.



Figura 161. Portefólio da Criança, página 120. Fonte própria.

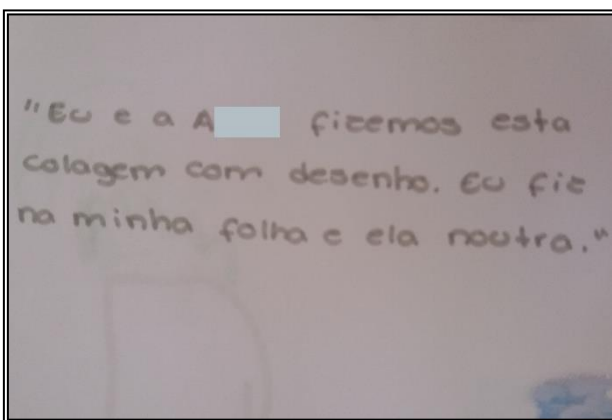


Figura 162. Portefólio da Criança, página 121. Fonte própria.

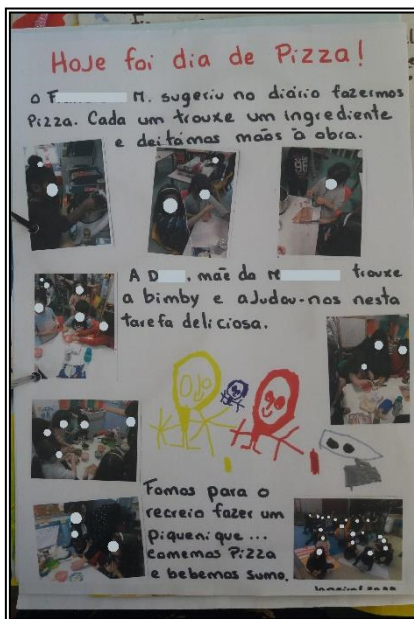


Figura 163. Portefólio da Criança, página 122. Fonte própria.

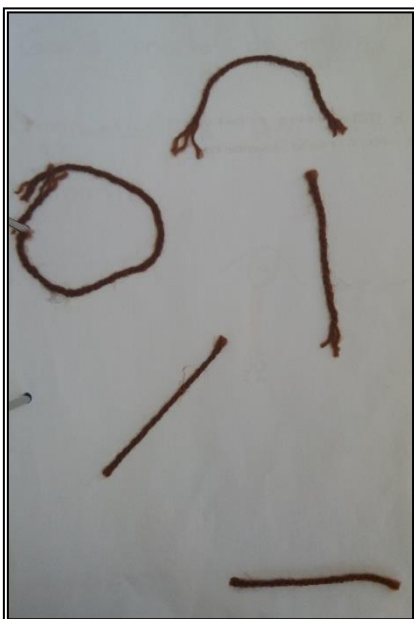


Figura 164. Portefólio da Criança, página 123. Fonte própria.

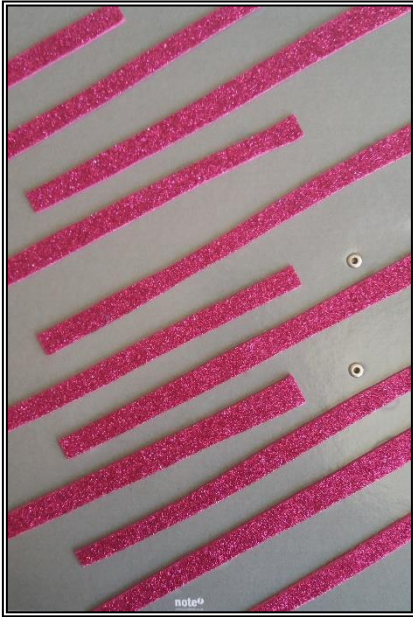


Figura 165. Portefólio da Criança, página 124. Fonte própria.

Anexo C. Roteiro Ético

Tabela 25.

Roteiro Ético: Princípios Éticos e Deontológicos, Compromissos Éticos Pessoais e Profissionais e Providências na Prática Profissional

Princípios Éticos e Deontológicos ³⁷	Compromissos Éticos Pessoais e Profissionais ³⁸	Providências na Prática Pedagógica
Objetivos do trabalho	<p><u>Com as crianças:</u> <i>Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais.</i></p> <p><u>Com as famílias:</u> <i>Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.</i></p> <p><u>Com a equipa de trabalho:</u> <i>Contribuir para a procura de práticas de qualidade.</i></p>	<p>A investigação desenvolvida teve em consideração as características individuais e os interesses de cada criança, na medida que a mesma conduziu ao desenvolvimento de quatro projetos, fruto da vontade do grupo.</p> <p>A educadora cooperante informou as famílias da minha presença durante os meses subsequentes, mencionando o motivo da mesma. À posteriori, escrevi uma carta apresentação aos pais e afixei-a à porta da sala (cf. Anexo E, p. 303).</p> <p>A problemática da investigação foi definida com o consentimento da educadora cooperante, com o intuito de analisar a minha ação enquanto educadora estagiária, mediante o impacto dos projetos na comunidade sala.</p>

³⁷ Tomás, C. (2011). *Há Muitos Mundos no Mundo - Cosmopolitismo, Participação e Direitos da Criança*. Porto: Edições Afrontamento.

³⁸ APEI (2012). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Lisboa: Edições APEI.

<p>Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p><u>Com as crianças:</u> <i>Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.</i></p> <p><u>Com as famílias:</u> <i>Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança.</i></p>	<p>Assegurei a ausência de rostos nas fotografias utilizadas fora da esfera institucional e/ou familiar, assim como dos nomes das crianças, substituindo-os apenas pelas iniciais do nome próprio e do apelido.</p> <p>Para a caracterização do contexto socioeducativo, nomeadamente no que respeita às famílias, recorri às informações descritas no PCS facultado pela educadora, mas, em momento, algum foram revelados nomes ou outros dados que pudessem vir a comprometer a confidencialidade das mesmas.</p>
<p>Decisão acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p><u>Com as crianças:</u> <i>Respeitar cada criança numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades.</i></p>	<p>Sendo uma investigação-ação, que teve como objetivo analisar a minha ação enquanto educadora estagiária, todas as crianças envolvidas nos quatro projetos participaram, indiretamente, no meu estudo, não obstante, caso houvesse alguma que não o pretendesse, seria respeitada.</p>
<p>Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p><u>Com a equipa de trabalho:</u> <i>Contribuir para o debate e a inovação.</i></p>	<p>A planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação foi debatida com a educadora cooperante.</p>
<p>Consentimento informado</p>	<p><u>Com as crianças e as famílias:</u> <i>Obter o consentimento das crianças e dos seus pais³⁹.</i></p>	<p>Para a construção do portefólio da criança, solicitei a autorização dos pais, não para o desenvolvimento do mesmo, uma vez que já é uma prática do contexto, mas sim para a sua utilização posterior no âmbito</p>

³⁹ Tomás, C. (2011). *Há Muitos Mundos no Mundo - Cosmopolitismo, Participação e Direitos da Criança*. Porto: Edições Afrontamento.

		académico, através de um consentimento informado (cf. Anexo F, p. 304). Quanto à criança escolhida, expliquei-lhe porque ia ser eu a desenvolver o portefólio com ela durante uns tempos e questioneei se me dava permissão, ao qual assentiu.
Possível impacto nas crianças	<u>Com as crianças:</u> <i>Encarar as funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto.</i>	Iniciei a investigação consciente de que poderiam advir impactos positivos e/ou negativos. Assim sendo, no decorrer da mesma, estive atenta às mais diversas reações das crianças, a fim de detetar os impactos causados.

Anexo D. Grelha de Análise

Tabela 26.

Grelha de Análise Comparativa entre Projetos

Categorias e Subcategorias de Análise		Projetos			
		<i>Queremos um animal na sala</i>	<i>Jogo dos blocos lógicos</i>	<i>Caracolário</i>	<i>Cubismo</i>
Surgimento do projeto	Agente provocador	Grande grupo	Pequeno grupo	Grande grupo	Educadora estagiária
	Situação desencadeadora	Os peixes que o grupo tinha faleceram e, nesse seguimento, as crianças demonstraram bastante interesse em trazer um novo animal para a sala	Conflito cognitivo entre pares, enquanto exploravam os blocos lógicos no laboratório de matemática e ciências	Necessidade de se criar um espaço adequado para colocar o caracol que passara a ser o animal de estimação da sala	Observação de uma obra cubista, no âmbito de uma atividade promovida no TTCC de artes, por uma família cuja mãe é licenciada em artes
	Foco da aprendizagem	Grande grupo	Pequeno grupo	Grande grupo	Grande grupo
	Responsáveis pelo projeto	Pequeno grupo constituído por oito	Pequeno grupo constituído por crianças de idades distintas	Pequeno grupo constituído por crianças de idades distintas	Pequeno grupo constituído por crianças de idades distintas

		crianças de idades distintas			
	Tipificação do projeto	Projeto de investigação	Projeto técnico-artístico	Projeto técnico-artístico	Projeto de estudo
Registo nos instrumentos de pilotagem	Diário	Não	Não	Sim	Não
	Lista de projetos	Sim	Sim	Sim	Sim
	Mapa de planeamento do projeto	Sim	Sim	Sim	Sim
Fases do projeto	Definição do problema	Onde vivem e o que comem os animais que gostaríamos de ter na sala	Construção de um instrumento lúdico para a exploração dos blocos lógicos	Construção de um caracolário	Características do cubismo, que outros pintores se destacaram neste movimento artístico e observação de outras obras cubistas
	Planificação e lançamento do trabalho	Preenchimento do mapa de planeamento (o que queremos saber, o que pensamos saber, onde vamos procurar, quem participa, quem	Preenchimento do mapa de planeamento (o que queremos fazer, o que precisamos, quem participa, quem comunica, quando	Preenchimento do mapa de planeamento (o que queremos fazer, o que precisamos, quem participa, quem comunica, quando	Preenchimento do mapa de planeamento (o que queremos saber, o que pensamos saber, onde vamos procurar, quem participa, quem

		comunica, quando comunicamos e avaliação)	comunicamos e avaliação)	comunicamos e avaliação)	comunica, quando comunicamos e avaliação)
	Execução do trabalho	Recolha de dados e construção de ficheiros com as descobertas	Construção da caixa e produção dos cartões de jogo	Recolha de dados, lista de requisitos e construção do caracolário	Pesquisa, atividades no âmbito dos vários domínios e TTCC e registo do processo
	Avaliação e divulgação do trabalho	A avaliação integra as críticas dos pares face à comunicação	A avaliação integra as aprendizagens do grupo do projeto, bem como as críticas dos pares face ao mesmo	A avaliação integra as aprendizagens do grupo do projeto, bem como as críticas dos pares face ao mesmo	A avaliação integra as aprendizagens do grupo do projeto, bem como as críticas dos pares face ao mesmo
		Divulgação para o grande grupo, com recurso aos ficheiros construídos	Divulgação para o grande grupo, com recurso ao jogo construído e divulgação meramente expositiva para as famílias e restante equipa educativa através de um registo escrito e fotográfico	Divulgação para o grande grupo, com recurso ao caracolário e à lista de requisito para a sua construção	Divulgação para o grande grupo, com recurso aos registos do processo

Impacto	No grupo do projeto	Aquisição de novos saberes	Aquisição de novos saberes	Aquisição de novos saberes	Aquisição de novos saberes
	No grande grupo	Aquisição de novos saberes e um novo recurso na biblioteca e centro de recursos	Aquisição de novos saberes e um novo recurso exploratório para o laboratório de matemática e ciências	Aquisição de um novo espaço para o animal de estimação	Aquisição de novos saberes e participação efetiva no processo de apropriação de conceitos
	Na comunidade	Nenhum	Nenhum	Nenhum	Nenhum
Papel do adulto	Provocador e promotor de questionamento permanente	O facto de todos os projetos terem sido desenvolvidos com crianças de idades distintas, foi-me possível promover um enriquecimento cognitivo com base na partilha de experiências e saberes entre pares, uma vez que procurei aplicar, de uma forma crescente, o conceito de ZDP da teoria de Vygotsky. Aqui, enquanto agente provocador e promotor de questionamento permanente, procurei levantar questões que provocassem conflito cognitivo e, dessa forma, promover a discussão e a procura de respostas, em que as crianças partilhavam perspetivas diferentes até chegarem a um acordo.			
	Mediador	Dificuldade na mediação, nomeadamente aquando a decisão de como se iriam construir os ficheiros, pois acabei por impor de forma irracional a ideia que levava pré-definida, sem	Mediação mais rígida, uma vez que as crianças envolvidas requeriam um apoio maior, mas muito direcionada para o levantamento de questões que	Mediação cada vez mais segura, com espaço para as crianças pensarem e decidirem sobre todos os aspetos relacionados com a gestão e organização do processo, consequente do número reduzido de	Mediação mais assertiva e segura, em que as decisões ficaram ao cargo do grupo do projeto, ainda que com breves sugestões da minha parte aqui e ali

		dar espaço ao grupo para pensar primeiro por si	conduzisse as crianças à reflexão	intervenientes e do seu nível de autonomia	
	Promotor da criação de laços	Em qualquer um dos projetos procurei estabelecer uma relação de proximidade com as diferentes crianças, do mesmo modo que, de forma progressiva, procurei promover entre os pares uma relação de cooperação, em que a partilha efetiva de experiências e saberes conduz ao sucesso de toda a comunidade de aprendizagem.			

Anexo E. Carta de Apresentação às Famílias



Olá Famílias. O meu nome é **Ana!**

Enquanto aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, vou estar a acompanhar as crianças desta sala no período de 25/09/2017 a 19/01/2018. De acordo com os princípios éticos, todas as informações recolhidas no decorrer do estágio servem única e exclusivamente fins académicos, sendo salvaguardadas todas as questões de privacidade e confidencialidade. Espero que esta experiência seja enriquecedora para todos nós e agradeço, desde já, a vossa colaboração.

Anexo F. Consentimento Informado para a utilização do Portefólio da Criança



CONSENTIMENTO INFORMADO

Estimada família,

Enquanto aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, é-me pedida a elaboração e posterior análise de um portefólio de uma criança do grupo que acompanho enquanto estagiária.

De acordo com os princípios éticos, todas as informações recolhidas servem única e exclusivamente fins académicos, sendo salvaguardadas todas as questões de privacidade e confidencialidade.

Por ter escolhido a D.F. para desenvolver este instrumento de trabalho, serve o presente consentimento informado para solicitar a vossa autorização para a elaboração do mesmo.

Agradeço desde já a vossa atenção e disponibilidade,

A Estagiária:

A Família:
