

**PARTILHA DE CONTROLO ENTRE EQUIPA
EDUCATIVA E CRIANÇAS: UM ESTUDO NUMA
SALA DE JARDIM DE INFÂNCIA**

Marta Filipa Félix Ribeirinha

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

2019

**PARTILHA DE CONTROLO ENTRE EQUIPA
EDUCATIVA E CRIANÇAS: UM ESTUDO NUMA
SALA DE JARDIM DE INFÂNCIA**

Marta Filipa Félix Ribeirinha

Relatório de Estágio apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção
de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora: Prof. Doutora Rita Friães

RESUMO

O presente relatório pretende espelhar o trabalho desenvolvido no decorrer da minha intervenção educativa na valência de jardim de infância, no que é relativo à sua componente de observação, registo, reflexão e intencionalidade na prática pedagógica. Neste sentido, apresento a caracterização de todo o contexto, atendendo a todos os intervenientes que nele fazem parte, de forma a conhecer e interpretar o sistema no qual as crianças se inserem de modo a adequar a minha prática educativa. Com base desta caracterização, em conjunto com pressupostos teóricos, defino ainda intenções que regem a minha prática com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa.

No seguimento da observação e da reflexão do contexto socioeducativo, surgiu a pertinência de realizar uma investigação relativa à temática “Partilha de controlo entre equipa educativa e crianças”. Considerando os propósitos deste estudo optei por realizar um estudo de caso, evidenciando todo o processo investigativo realizado.

Os dados reunidos através de diferentes técnicas e instrumentos permitiram aferir que, no contexto observado, existe, efetivamente uma pedagogia em participação, designadamente um clima de controlo partilhado, isto é, em que tanto adultos como as crianças assumem um papel ativo na decisão da aprendizagem.

Neste contexto, as crianças aprendem, também, a agir democraticamente, visto que a criança é valorizada e escutada, contribuindo para o seu bem-estar e autoestima, sendo que este resultado só se obtém caso haja um ambiente educativo apoiante.

A análise dos dados recolhidos permitem aferir a existência desse clima partilhado entre o adulto e a criança e de um agir democraticamente por parte das crianças. O objetivo que se pretende alcançar é o de perceber que num clima de controlo partilhado, considerando a visão da criança como sujeito ativo na Educação de Infância com direito à participação, é possível proporcionar-lhe o equilíbrio entre a liberdade para explorar e a segurança e confiança criadas por um ambiente previsível de qualidade.

Este relatório apresenta ainda uma reflexão sobre a construção da profissionalidade docente ao longo do percurso académico realizado.

Palavras-chave:

Jardim de Infância; Criança; Participação; Interação adulto-criança; Partilha de controlo.

ABSTRACT

This report aims to reflect the work developed during my educational intervention in the valence of kindergarten, in what concerns its component of observation, registration, reflection and intentionality in pedagogical practice. In this sense, I present the characterization of the whole context, taking care of all the participants that are part of it, in order to know and interpret the system in which children are inserted in order to adapt my educational practice. Based on this characterization, together with theoretical assumptions, I also define intentions that govern my practice with children, with families and with the educational team.

Following the observation and reflection of the socio-educational context, it was pertinent to carry out an investigation related to the theme "Sharing of control between educational team and children". Considering the purposes of this study I chose to carry out a case study, evidencing the entire investigative process.

The data gathered through different techniques and instruments allowed to verify that, in the observed context, there is effectively a participation pedagogy, namely a climate of shared control, that is, in which both adults and children take an active role in the decision of learning .

In this context, children also learn to act democratically, since the child is valued and listened to, contributing to their well-being and self-esteem, and this result can only be obtained if there is a supportive educational environment.

The analysis of the data collected allows us to gauge the existence of this shared climate between the adult and the child and to act democratically on the part of the children. The objective is to realize that in a climate of shared control, considering the child's vision as an active subject in Childhood Education with the right to participation, it is possible to provide a balance between the freedom to explore and the security and confidence created by a predictable quality environment.

This report also presents a reflection on the construction of teaching professionalism along the academic course carried out.

Key-words:

Kindergarten; children; participation rights; adult-child interaction sharing of control.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE	
1.....	2
1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA.....	2
1.1. Meio envolvente.....	3
1.2. Contexto Socioeducativo.....	4
1.3. Equipa educativa.....	5
1.4. Ambiente educativo.....	6
1.5. Crianças.....	12
2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI.....	14
2.1. Planificação	15
2.2. Intenções para a ação.....	18
2.3. Processo de intervenção da PPS em JI	26
3. INVESTIGAÇÃO EM JI.....	30
3.1. Identificação e fundamentação da problemática	30
3.2. Revisão da literatura sobre a problemática	32
3.3. Roteiro ético e metodológico.....	36
3.4. Apresentação e discussão dos dados.....	39
PARTE 2	46
CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO.....	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS	53
ANEXOS	57

Índice de Tabelas

<i>Tabela 1.</i> Horário da Rotina Diária.....	10
<i>Tabela 2.</i> Categorização das notas de campo relativas ao estudo de caso.....	40
<i>Tabela 3.</i> Categorização das notas de campo relativas ao estudo de caso.....	41
<i>Tabela 4.</i> Exemplos de estratégias utilizadas pela educadora cooperante em contexto de de pedagogia de participação.....	42

Índice de Anexos

Anexo A. Guião de Entrevista à coordenadora pedagógica/educadora cooperante	58
Anexo B. Entrevista à coordenadora pedagógica/educadora cooperante.....	60
Anexo C. Sala de atividades e respetivas áreas de interesse	68
Anexo D. Constituição do grupo de crianças.....	70
Anexo E. Indicadores chave de desenvolvimento do grupo de crianças.....	71
Anexo F. Questionário à educadora cooperante	79
Anexo G. Modelo da tabela de observação sistemática	84
Anexo H. Tabelas de observação sistemática	85
Anexo I. Modelo questionário realizados aos Enc. de Educação/Pais	96
Anexo J. Questionários realizados aos Enc. de Educação/Pais	98
Anexo K. Categorização das notas de campo relativas ao estudo de caso.....	109
Anexo L. Portfólio individual de JI.....	119
Anexo M. Metodologia de trabalho de projeto.....	120

INTRODUÇÃO

A Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, que ocorreu desde o início de 1 de outubro de 2018 até ao dia 21 de janeiro de 2019, contempla duas componentes interdependentes, a componente prática, de intervenção educativa no contexto em que somos inseridas, aliada à construção de um relatório enquanto espelho dessa intervenção, de todo o trabalho desenvolvido.

Pretende-se, assim, a construção de um documento que exprima os registos e reflexões realizados, de forma fundamentada, evidenciando a intencionalidade pedagógica presente em cada momento. Pretende-se, também, que seja evidenciada a consolidação de saberes, competências e atitudes de intervenção que permitam a construção de um modelo pessoal de intervenção educativa, apresentando evidências do trabalho desenvolvido com as crianças, as famílias e a equipa educativa. Para além destas componentes de observação, reflexão e intervenção, é, ainda, objetivo deste relatório o desenvolvimento de uma investigação, visando a revelação de uma atitude investigativa enquanto futura educadora de infância.

Este relatório organiza-se em duas partes, sendo que a primeira divide-se por: caracterização para a ação educativa; análise reflexiva da intervenção em JI; investigação em JI. A segunda parte inclui a construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto e as considerações finais.

No primeiro capítulo, tal como o nome indica, é realizada uma caracterização de todo o contexto em que se realiza a PPS, considerando o meio em que se insere a instituição, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, o ambiente educativo, as famílias e o grupo de crianças que acompanhei durante este período.

Seguidamente, apresenta-se o capítulo em que, partindo da caracterização realizada, se definem as intenções definidas para a ação pedagógica, bem como uma explicitação do trabalho efetivamente desenvolvido em termos de planificação, intervenção e avaliação, nomeadamente das intenções definidas.

O terceiro capítulo consiste na explicitação de todo o processo investigativo realizado. Assim sendo, inicialmente define-se e fundamenta-se a problemática como ponto de partida para toda a investigação, evidenciando-se o que defendem os autores relativamente à temática. Posteriormente, define-se o roteiro ético e metodológico que conduziram a investigação, ou seja, o design da investigação, tal como afirma Sim-Sim (2005). No final, apresenta-se a análise e discussão dos dados recolhidos, depois de terem sido devidamente organizados e categorizados.

Por último, para terminar este relatório, apresentam-se as considerações finais de toda a prática desenvolvida, bem como da construção deste documento, concluindo assim quais as maiores aprendizagens realizadas no decorrer da PPS.

PARTE 1

1. CARATERIZAÇÃO PARA A AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

O contexto no qual decorreu a Prática Profissional Supervisionada (PPS) módulo II em jardim-de-infância exerce determinadas funções, dispondo de tempos e espaços próprios em que se estabelece diferentes relações entre os seus intervenientes. Esta abordagem assenta no pressuposto de que “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, p.21, 2016).

Caraterizar a ação educativa, de forma contextualizada, possibilita que se compreenda a complexidade do meio, através da distinção das caraterísticas físicas e materiais particulares, em que “há uma interação direta entre atores que aí desempenham diferentes papéis” (Silva, Marques, Mata & Rosa, p.21, 2016), nomeadamente as crianças, as suas famílias e os agentes educativos, estabelecendo formas de relação entre estes que influencia a organização do contexto educativo.

Nesta perspetiva, compreender a realidade permite “adequar, de forma dinâmica, o contexto do estabelecimento educativo às caraterísticas e necessidades das crianças e adultos, tornando-se, ainda um instrumento de análise para que o educador possa adaptar a sua intervenção às crianças e ao meio social em que trabalha” (Silva, Marques, Mata & Rosa, p.22, 2016), uma vez que possibilita compreender melhor cada criança que não é “isolada nem é impermeável aos contextos onde se move, nem os contextos são imunes” (Tomás, 2008, p.391) a esta que se define pelas suas caraterísticas pessoais, cultura e saberes já adquiridos, apoiando-se na maneira como se relaciona com os outros e com o meio social e físico.

Desta forma, para um real conhecimento de cada criança e do grupo, torna-se necessário conhecer todo o contexto que as rodeia, o meio que as envolve o estabelecimento educativo, o seu contexto socioeducativo, a equipa educativa e o ambiente educativo, de forma a responder melhor às caraterísticas e necessidades das mesmas. Cabe pois aos profissionais de educação, e segundo Matos (2003), às famílias e representantes locais, a responsabilidade de iniciarem o diálogo e “arriscar dar visibilidade ao seu trabalho face à comunidade incluir outras instituições e constituir redes de colaboração, aprender a trabalhar em contextos informais e potenciá-los como modos diversificados de participação para a democracia e para a cidadania”, tal como afirma Montenegro (citado por Matos, 2003, p.5). E, por isso, ouvir as famílias, compreender os seus trajetos pessoais e projetos de que são portadoras, escutar as crianças enquanto elementos ativos de uma comunidade, mobilizar os recursos e potencialidades do meio, colaborar com os professores,

autarcas, associações enfatiza a importância da construção de uma comunidade educativa, por referência a um território e práticas culturais concretas, como condição de um ensino/educação de sucesso (Matos, 2003). Tal como afirma Sanders e Epstein (citado por Zenhas, 2006), uma investigadora norte-americana, que desenvolveu a teoria da sobreposição das esferas de influência, em que o princípio fundamental é, justamente, que a escola, a família e a comunidade (as três esferas em que a criança se encontra integrada e que a influenciam) partilhem objetivos comuns para crianças, nomeadamente o sucesso académico, os quais são mais eficazmente atingidos se houver uma conjugação de esforços e uma intervenção coordenada, em que cada esfera atua de forma articulada e de acordo com a sua especificidade.

Para a realização deste tópico – caracterização para a ação educativa contextualizada, os dados foram obtidos através da observação e *site* oficial da organização educativa e ainda do questionamento informal e formal de alguns agentes educativos, designadamente da educadora cooperante e da coordenadora pedagógica (Anexo B).

1.1. Meio envolvente

A organização educativa na qual se realizou a Prática Profissional Supervisionada (PPS) módulo II está situada na freguesia de Carcavelos e Parede, pertencente ao Concelho de Cascais. Esta é uma zona periférica da grande Lisboa e localiza-se numa zona residencial. Esta organização educativa acolhe, na sua maioria, crianças residentes na área envolvente, ainda que, maioritariamente, a sua deslocação da área residencial para a escola seja feita via automóvel, dada à sua proximidade e fácil acessibilidade a meios de transportes urbanos e ferroviários.

O facto de a organização educativa estar inserida numa zona residencial e de pouco tráfego automóvel permite que haja tranquilidade no que diz respeito ao ambiente sonoro, pelo que os momentos de atividades no exterior não são caracterizados pela poluição sonora característica da grande cidade de Lisboa, por exemplo. Para além disto, a organização educativa, em seu redor, dispõe de diversos espaços atrativos, verdes e de lazer, inúmeros serviços locais, como os bombeiros, a PSP e os correios, estabelecimentos de restauração, outros estabelecimentos de ensino e ainda uma grande proximidade da praia. Em contrapartida, devido às caracterizações das suas imediações, nomeadamente por ser uma zona urbanística central, não oferece uma proximidade com espaços culturais, como os museus e os monumentos, ainda que a sua acessibilidade não seja dificuldade, visto que esta freguesia é privilegiada pela sua localização de fácil acesso tanto ao centro da cidade de Lisboa, como aos centros turísticos e de lazer de Cascais e Sintra.

Conhecer o meio envolvente ao estabelecimento educativo permite, não só um conhecimento do seu contexto cultural e socioeconómico, mas também conhecer as possibilidades de articulação da prática com a comunidade, tornando possível um levantamento das potencialidades de articulação com os recursos mais próximos para a sua eventual pertinência.

1.2. Contexto Socioeducativo

A análise do *site* da organização educativa em questão permitiu perceber que esta foi idealizada e construída de raiz, tendo sido inaugurada em 2006, com “o objetivo de proporcionar um espaço de qualidade e excelência, a todos os níveis” (Site). Trata-se de um estabelecimento educativo particular e com fins lucrativos cujo público é caracterizado por famílias de nível socioeconómico médio-alto.

Sendo este contexto pensado e organizado “em função dos interesses e necessidades das crianças, valorizando e respeitando a sua individualidade” (*site*), o seu projeto pedagógico é orientado para “a progressiva autonomia da criança, o seu sucesso escolar e a futura cidadania” (*site*), sendo que “o objetivo é sempre um envolvimento global com vista à inclusão e à cidadania”, afirmação reforçada na entrevista pela coordenadora pedagógica (Anexo B).

Desta forma, os principais objetivos deste estabelecimento educativo passam pela criação de um ambiente agradável e de promoção de bem-estar para todos – às crianças para que se “sintam seguros e sejam capazes de fazer coisas competentes” (Coordenadora Pedagógica – Anexo B), à equipa educativa e às famílias permitindo, assim, estabelecer as múltiplas relações entre os adultos e as crianças e, conseqüentemente, a realização de um projeto comum – a aprendizagem – que visa o desenvolvimento mental, físico, social e emocional das crianças, apostando numa aprendizagem ativa no envolvimento das famílias, da comunidade e no empenho dos educadores.

Perfazendo um total de 7 salas, este estabelecimento educativo tem inscritas crianças desde os 3 anos até aos 6 anos de idade, dispondo, assim, de duas respostas educativas: Creche e Jardim de Infância (JI), sendo que ambas seguem uma abordagem ao modelo curricular High/Scope, que tem como princípios metodológicos a aprendizagem ativa e o desenvolvimento de indicadores chave, tal como afirmam os autores Hohmann e Weikart (2011).

Relativamente a este modelo pedagógico, importa ainda referir que este tem subjacentes componentes fundamentais como “proporcionar à criança quer um ambiente físico estimulante para trabalhar e brincar, quer uma rotina diária consistente

que comporte o processo de planear-fazer-rever, interações positivas entre adulto e criança e ainda a avaliação diária da criança baseada no trabalho de equipa” (Site).

Este estabelecimento educativo dispõe de um Regulamento Interno, que se encontra afixado à entrada, acessível à consulta de todos. Existe ainda um Plano Anual de Atividades (PAA) disponível no site oficial, acessível a todos os pais, com acesso restrito, em que se encontra definidas todas as datas festivas e organizadas do ano letivo vigente e um Projeto Curricular de Sala (PCS) elaborado pela educadora de cada uma das salas, onde são apresentadas, essencialmente, as finalidades pedagógicas para cada grupo de crianças.

Para além dos princípios do modelo pelo qual a organização educativa se rege e dos documentos oficiais existentes, a observação do desenvolvimento de cada criança é feita através do *Child Observation Record* (COR), publicado em 1992 pela High/Scope Press, pelo que a avaliação da criança é feita através da observação e registo ao longo do tempo, por parte da educadora, auxiliar e também das famílias, consistindo-se, assim, numa avaliação para a ação.

1.3. Equipa educativa

A direção da Instituição é assumida por um elemento que exerce funções gerais de direção, existindo também um elemento que assume a coordenação pedagógica. Para além destes dois elementos, existe uma técnica que exerce funções administrativas.

Relativamente à equipa educativa, para além dos elementos da direção referidos acima, existem 7 educadoras, 8 auxiliares de ação educativa, sendo que duas delas são auxiliares polivalentes, uma cozinheira, uma empregada de limpeza e 6 professores de atividades extracurriculares – inglês, mindfulness, ginástica e judo, yoga, dança e filosofia, sendo que as últimas 4 atividades referidas são opcionais. Cada sala dispõe de uma educadora e uma auxiliar, mas, tal como referido anteriormente, existem ainda duas auxiliares polivalentes que apoiam, principalmente a sala de creche e JI, nos momentos de higiene, refeições e sempre que necessário em qualquer outro momento, nomeadamente na falta de um elemento da equipa educativa. É de referir também que cada educadora acompanha o grupo, preferencialmente, desde o berçário até aos 5 anos e a auxiliar vai mudando a cada ano letivo.

A equipa educativa caracteriza-se por ser quase na sua totalidade feminina (havendo apenas dois elementos do sexo masculino, o professor de ginástica e de judo e o professor de filosofia). Outra característica que se destaca no dia-a-dia é a relação harmoniosa existente entre todos os elementos que integram a equipa

educativa. Segundo a coordenadora pedagógica, existe, diariamente, trabalho de parceria entre as educadoras, “através da troca de ideias, partilha de problemas, procura de soluções. Mensalmente em reuniões de equipa e sempre que necessário.” (Anexo B). Esse trabalho de equipa ocorre também em sala, diariamente, existindo, segundo a coordenadora, uma partilha de todas as tarefas, que se traduz num planeamento conjunto e partilha de registos de observação.

Para concretizar o currículo, os membros da equipa reúnem-se anualmente e trimestralmente com a coordenadora pedagógica (Anexo B).

A educadora, com um horário das 09h00 às 17h00, é responsável pelo grupo, que realiza o projeto pedagógico da sala, planeia, avalia e reformula as atividades desenvolvidas no horário do tempo letivo, “através da observação diária e do acompanhamento individualizado de cada criança, a educadora planifica as atividades, tendo em conta as necessidades e interesses das crianças” (Projeto Curricular de Sala, p.4). A auxiliar de ação educativa, com um horário rotativo (09h00 às 18h00, 09h30 às 18h30 ou 10h00 às 19h00), “coopera nas observações, registos diários e planificações das atividades de sala, bem como na sua execução, nas rotinas de cuidados e na organização e higiene do ambiente e materiais da sala.” (Projeto Curricular de Sala, p.4).

Ainda relativamente à equipa da sala, destaca-se o trabalho em equipa em todos os momentos da rotina diária, promovendo um real contexto de cooperação, boa comunicação, disponibilidade e coordenação entre si, sendo que todo o ambiente de aprendizagem é pensado em conjunto “através de reuniões regulares de equipa de sala, de modo a torná-lo rico, estimulante, securizante e flexível, permitindo interações e atividades que potenciem a ocorrência de indicadores chave do desenvolvimento de uma forma espontânea.” (Projeto Curricular de Sala, p.4).

1.4. Ambiente educativo

Os conceitos de ambiente e espaço podem ser facilmente confundidos e utilizados como sinónimos, no entanto o conceito de espaço é um conceito mais restrito, que diz respeito apenas ao “espaço físico, ou seja, os locais caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração” (Forneiro, 1998, p.23) e que se define, segundo Barbosa (2006), “nas relações com os seres humanos por ser organizado simbolicamente pelas pessoas responsáveis pelo seu funcionamento e também pelos seus usuários.” (p.119).

Aceitar que existem fortes relações mútuas entre as pessoas e o seu meio ambiente parece ser algo do senso comum, tal como afirma Barker (citado por Zabalza, 2015), todo o meio ou contexto em que se produz a conduta possui as suas

próprias estruturas (limites físicos, atributos funcionais, recursos disponíveis, etc.) que facilitam, limitam e ordenam a conduta dos sujeitos (p.119).

Desta forma, o espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades (Zabalza, 2015), uma vez que é uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades. Será facilitador, ou pelo contrário limitador, em função do nível de concordância relativamente aos objetivos e dinâmica das atividades postas em marcha.

Isto leva-nos a considerar que o espaço educativo é um contexto de aprendizagem e crescimento pessoal por um lado e, por outro, como contexto de significados, visto que de acordo com a forma como organizamos o ambiente assim obteremos experiências de diferentes prioridades, afetando a conduta ou a aprendizagens das crianças. (Zabalza, 2015).

O perfil específico de um educador de infância, promulgado pelo Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto, refere, no Capítulo II, que “o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”. Desta forma, compreende-se o motivo pelo qual o significado de ambiente educativo não se assemelha ao significado de espaço, pois se assim fosse eram descuradas outras importantes dimensões necessárias para perspetivar o processo educativo de forma integrada.

Assim sendo, é fundamental que o educador conheça e reconheça, assim como pense nas necessidades específicas que as crianças apresentam, de forma a criar “um ambiente de qualidade, promotor do seu desenvolvimento e aprendizagem” (Portugal, 2000, p.89). Neste sentido, tal como reforça Zabalza (1992), o importante é que sejam criados ambientes educativos ricos e estimulantes que permitam e potenciem o desenvolvimento global das crianças.

Affordances of the environment are what it offers the animal, what it provides or furnishes, either for good or ill. I mean by it something that refers to both the environment and the animal. It implies the complementarity of the animal and the environment. (Gibson, 1986, p.127)

Este conceito enfatiza a atribuição de significado funcional dos recursos do ambiente, tal como afirma Heft (2003). Isto é, segundo este autor, o ser humano, no seu quotidiano, percebe o ambiente que o rodeia como um local repleto de objetos, eventos e pessoas com significativa funcionalidade e valor em termos das possibilidades que oferecem para as suas ações e intenções (Heft, 2003).

O papel das representações é questionado pela teoria dos sistemas de ação, que se abstrai da representação, tentando explicar a ação em função dos

constrangimentos externos (*affordances*) e internas (estruturas coordenativas) da ação, considerando assim, estes elementos como os conceitos chave desta teoria (Godinho et al., 1997; Godinho, 2002).

Com efeito, o termo *affordance* é um conceito central na teoria e provém da sua visão sobre a relação percepção-ação, ou seja, o envolvimento que dirige a ação e não o organismo (Godinho et al., 1997; Godinho, 2002).

É compreensível que os ambientes educativos propícios ao desenvolvimento global das crianças sejam repletos de *affordances*, isto é, de possibilidades e oportunidades de exploração de objetos e ações, que permitem às crianças obter conhecimento sobre o seu mundo e o funcionamento do seu corpo, aprendendo as características das coisas e os resultados de certas ações.

Neste sentido, é preciso estar consciente de que a presença ou a carência de estímulos ambientais influencia a construção da competência motora infantil, daí a utilização do termo *affordance* para expressar as possibilidades oferecidas pelo ambiente para o indivíduo exercer a sua ação (Rodrigues, Saraiva & Gabbard, 2005; Oliveira & Rodrigues, 2006), por meio da relação que se estabelece entre este indivíduo e os objetos.

Considerando as afirmações anteriores e tendo como referência os princípios do modelo High/Scope, elabora-se, de seguida, uma caracterização do ambiente educativo da organização educativa onde é realizado o estágio da PPS.

Destacando, primeiramente, a caracterização do espaço físico, este é composto por um edifício principal com 3 andares e cave, espaço exterior com parques (um para creche e outro para o jardim de infância), horta e ainda um pequeno anexo que constitui uma sala da valência de jardim de infância. No edifício principal existem, ao todo, seis salas de atividades, uma das quais o berçário (com as suas particularidades – sala de atividades, copa, dormitório), sendo três delas de creche e as outras três de jardim- de infância. Para além disto, existem também duas casas de banho para as crianças, um ginásio, uma cozinha, um refeitório, uma sala de pessoal e um gabinete de direção/coordenação.

A organização educativa abre às 07h30 e encerra às 19h30, sendo que o período de funcionamento das atividades letivas é entre as 9h e as 17h.

No que diz respeito, especificamente à caracterização da sala de atividades onde se realiza a PPS, é importante começar por referir a organização do espaço físico.

A sala é organizada por áreas (Anexo C), sendo elas:

- A área dos blocos, onde a criança explora conceitos de construções e estruturas, como a lateralidade, tamanho, quantidade, comprimento, distância,

movimento e equilíbrio, possibilitando a classificação, seriação e, mais uma vez, a representação criativa;

- A área da casa, onde a criança explora o faz de conta através do jogo simbólico, cujos materiais são essencialmente, roupas e adereços, utensílios de cozinha reais e outros brinquedos que simbolizam experiências vividas no quotidiano familiar que as rodeia;

- A área das artes é uma área de exploração e criatividade onde a criança pode experimentar diferentes materiais e técnicas de expressão plástica, desenvolvendo a imaginação, criatividade e o sentido estético;

- A área dos jogos é uma área onde as crianças poderão desenvolver atividades de pequenos grupos relacionadas com a exploração de jogos de matemática, de conhecimento do mundo e desenvolver assim o raciocínio lógico, a motricidade fina, o reconhecimento de adjetivos que permitem classificar, seriar, agrupar e contar, bem como reconhecer características do mundo natural. Fornece materiais de origem natural, assim como utensílios que permitam a observação e exploração de experiências científicas (lupas, diferentes recipientes graduados, pipetas, tubos de ensaio);

- A área dos livros, onde as crianças experimentam o contacto com os livros e a iniciação à escrita; estabelecem diálogo em momentos de grande grupo; partilham as suas explorações e experiências; criam as suas próprias histórias, recorrendo a vários tipos de fantoches;

- A área da escrita proporciona o contacto com a escrita e a leitura através de diversos materiais relacionados com as letras e os números (pedras com letras e números, letras e números de madeira, papel pautado e quadriculado, esferográficas, lápis de grafite, cartão pontilhados, etc.). Pretende-se que as crianças se sintam motivadas a realizar, de forma autónoma, brincadeiras que envolvam a linguagem escrita para diversos fins e com várias intenções;

- A área do computador, onde as crianças introduzem as novas tecnologias, através da manipulação do computador que lhes permitem contactar com a internet e jogos educativos, promovendo assim a motricidade fina e o contacto com a escrita, através das letras e dos números.

Existe ainda, um espaço destinado aos momentos de grande grupo: onde se realizam jogos de música, movimento, histórias em grupo e onde as crianças partilham as suas explorações.

Esta sala é caracterizada por uma boa luminosidade natural, devido às suas múltiplas janelas, sendo que numa delas possibilita que as crianças possam ver o exterior, nomeadamente o parque, sempre que assim o desejarem. É de referir ainda

que existe uma bancada com um lavatório dentro da sala e armários de arrumação de materiais. As janelas da sala são decoradas com as produções das crianças, existindo para cada um espaço próprio para o efeito, referenciado com o símbolo e o nome escrito graficamente de cada um, para que facilmente, consigam identificar onde estão afixadas as suas produções.

Em relação à organização das áreas da sala, os materiais estão na sua maioria à disposição e acesso das crianças, etiquetados e arrumados em móveis de baixa altura, possibilitando às crianças a sua manipulação autonomamente e, assim, permitir potenciar uma aprendizagem ativa. Saliento, inclusive a existência de armários etiquetados para que cada criança coloque as suas produções, assim como as suas capas (Escrita, Matemática, Jornal de Sala e Inglês) de forma organizada. Por questões de segurança, alguns materiais são guardados dentro dos armários, ficando apenas acessíveis para os adultos.

Posto isto, considero que é importante que exista um espaço onde as crianças podem arrumar os desenhos e não só de forma autónoma que a maior parte do material se encontre acessível às crianças. Num currículo High/Scope “um amplo espaço desta natureza torna-se condição necessária (...) para que a aprendizagem que nele emerge seja um suporte central das aprendizagens curriculares” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.84).

Relativamente à organização do tempo da sala de atividades, que constitui também parte do ambiente educativo, importa evidenciar o horário da Rotina diária da sala, apresentando na tabela seguinte:

Tabela 1. Horário da Rotina Diária

		2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
9h00 – 9h15	Acolhimento / Quadro das mensagens					
9h15 – 10h35	Planear- Fazer- Arrumar- Rever					
10h35 – 10h50	Grande Grupo	Música 11h15 – 11h45	Ginástica 11h20 – 12h00			Mindfulness
10h50 – 11h20	Tempo de Exterior					
11h20 – 12h00	Pequenos Grupos			Inglês (Grupo das flores) 11h20 – 12h00	Inglês (Grupo das luvas) 11h20 – 12h00	
12h00 – 13h00	Higiene / Almoço					
13h00 –	Repouso /	Natação	Dança		Yoga	

15h30	Higiene	14h15 – 15h00	14h30 – 15h30	Judo 15h15 – 16h00	14h30 – 15h15	Natação 15h00 – 15h45
15h30 – 15h45	Grande Grupo				Filosofia 15h30 – 16h15	
15h45 – 16h15	Pequenos Grupos					
16h15 – 16h45	Lanche					
16h45 – 18h00	Tempo de Exterior					

Neste contexto, esta rotina diária mantém-se semelhante ao longo de todo o ano letivo, sendo que esta, ainda assim, pode ser sujeita a alterações, consoante as necessidades do grupo ou da quipá educativa do estabelecimento. De seguida passarei a descrever os vários momentos referidos na tabela anterior:

- O acolhimento e a leitura do quadro das mensagens consiste num momento de exposição oral e escrita de acontecimentos, experiências ou conhecimentos perante o grupo. A escrita de mensagens de diversas formas (desenhos, símbolos, letras, objetos, fotos) permite que as crianças com diferentes níveis de literacia possam “ler”, decifrando as mensagens e participando nas discussões. Segundo o Projeto Curricular de Sala, é uma oportunidade para as crianças reconhecerem letras e palavras e para os adultos introduzirem jogos de linguagem e literacia, tais como rimas e lengalengas. O quadro das mensagens ajuda as crianças a fazerem uma previsão do seu dia e reforça um sentido de comunidade antes das crianças prosseguirem com o momento seguinte do dia.

- A sequência do Planear- Fazer- Arrumar-Rever permite às crianças expressar as suas intenções, pô-las em prática através de pequenos projetos diários ou mesmo no seguimento de atividades ou projetos já em curso na sala, bem como refletir sobre o que fizeram explorando as diferentes áreas da sala e os respetivos materiais, previamente escolhidos pelos adultos tendo em conta as necessidades e interesses próprios destas idades.

- O tempo de grande grupo proporciona às crianças vivências sociais com todo o grupo, de uma forma generalizada e caracteriza-se por atividades conjuntas de música, movimento e relaxamento, dinamizadas pelo adulto, mas planeadas tendo em conta os interesses das crianças.

- O tempo em pequeno grupo encoraja as crianças a explorar e a experimentar materiais novos ou familiares selecionados pelos adultos, contando com o seu apoio na realização das atividades (previamente planificadas pelos adultos da sala em equipa).

De destacar também é o facto de, semanalmente, as crianças frequentaram atividades que decorrem no horário das atividades pedagógicas, sendo estas orientadas por professores com formação específica na área correspondente.

Assim sendo, é possível concluir que a rotina da sala está bem estabelecida, permitindo às crianças saberem aquilo que acontece em cada momento, esperando sempre por aquilo que vai acontecer a seguir. Isto ajuda-as a sentirem-se seguras e confortáveis na sala. Segundo Formosinho (1996, citado em Glória, 2012, p.11) “a rotina da pré-escola é constante, e estável, e previsível pela criança”, que espera, conhece o que antecedeu, o tempo da rotina em que está naquele momento e as suas finalidades.

1.5. Crianças

A base de todo o trabalho está no verdadeiro conhecimento do grupo de crianças com que se trabalha e, como tal, é necessário ter acesso a informações de diferentes níveis. Neste sentido, foi minha intenção conversar com a equipa educativa sobre as crianças do grupo, assim como consultar as fichas de inscrição para reunir informações gerais sobre todas as crianças e as suas famílias. Paralelamente, considero que a observação atenta por parte do/a educador/a constitui-se como forma mais eficaz de conhecer cada criança e o grupo, os seus interesses e motivações, assim como as suas dificuldades. Tal como Dewey, citado por Oliveira-Formosinho, Costa e Azevedo (2009), refere “a observação constante e cuidadosa dos interesses é da maior importância para o educador” (p.44), para que este tenha a capacidade de concretizar as propostas adequadas ao grupo e adaptadas às motivações e necessidades das crianças.

O grupo da sala em que intervimos em JI é um grupo constituído por 13 crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos, sendo que 4 crianças têm 4 anos de idade e 9 crianças têm 5 anos (Anexo D). Este grupo caracteriza-se por ser maioritariamente feminino, integrando 9 crianças do sexo feminino e 4 do sexo masculino. Todas as crianças do grupo já frequentavam o estabelecimento nos anos anteriores, inclusive algumas delas acompanha a educadora desde o berçário. No geral, o grupo relaciona-se muito bem entre si e com os adultos presentes na sala, assim como é cooperante, participativo e bastante criativo:

Durante este tempo, observei as brincadeiras das crianças. A L. disponha os elásticos no geoplano: “é uma viola numa casa”. “Eu fiz um triângulo (M.). Depois da L. ter feito a viola, foi buscar outra plana do geoplano: “Olha este geoplano? É verde e é pequeno!”. A M. pediu que eu olhasse para o que a L. estava a fazer: “Marta olha o monstro que a L. está a fazer!”. L.: “O meu

monstro tem braços. É assustador! Estou a torna-lo cada vez mais assustador. Acabei o meu monstro com orelhas.”. (Nota de campo nº4, dia 11 de outubro de 2018)

Para além disto, o grupo caracteriza-se também pela imensa vontade que têm em conhecer o que as rodeia, são crianças curiosas e gostam muito de ajudar e de se desafiarem. Gostam de brincadeiras e jogos em grande grupo, com movimento, e são bastante recetivos a explorações novas, aderindo facilmente às propostas iniciadas pelos adultos da sala. Tomemos como exemplo a seguinte nota de campo que ilustra isso mesmo:

Afastei as mesas e as cadeiras para os cantos da sala e coloquei duas cadeiras separadas estrategicamente para o jogo. De seguida, dividi as crianças em dois grupos diferentes e expliquei as regras do jogo (...). O entusiasmo das crianças por este foi tanto que estas não conseguiram lidar com a frustração de serem apanhadas e de ficarem sem o objeto de identificação da raposa – “o rabinho” feito de trapilho colocado nos bolsos das calças, sendo que demonstraram alguma competitividade na retirada dos “rabinhos”. (...). (Nota de campo nº6, dia 15 de outubro de 2018)

Relativamente à autonomia, as crianças são bastante autónomas quanto às rotinas e à resolução de conflitos interpessoais. A par disto, revelam uma grande capacidade reflexiva e utilizam-na para explicar os seus pontos de vista, apesar de terem alguma dificuldade em respeitar a vez do outro:

Na mesa das artes algumas meninas faziam composições com os vários materiais disponíveis com ajuda da educadora. I.: “T. o que estás a fazer?”. T.: “A Elsa!”. I.: “E a trança?”. T.: “Vou fazer agora com trapilho!”. Os rapazes brincavam na área dos blocos com os dinossauros. M.: “Queres pôr os dinossauros a dormir R.?”. P.: “Isso não é um dinossauro é um rinoceronte!”. M.: “Mas também é forte!”. P.: “Eu só tenho 3 dinossauros!”. O P. tentou tirar alguns dos dinossauros que o M. e o R. tinham. Neste momento gerou-se um conflito. A educadora apercebeu-se, aproximou-se e perguntou o que se passava e o P. respondeu: “Eu só tenho 3 dinossauros e eles têm muitos!”. M.: “Não, mas ele tem os maiores!”. Educadora: Acham que é justo?

O R. ao perceber que era injusto deu alguns dinossauros ao P.. A brincadeira continuou. O R. e o M. iniciaram o combate entre dois dinossauros. M.: “Quem vai ganhar?”. A educadora colocou um dinossauro maior no chão, o R. agarrou e começou a combater com esse dinossauro. M.: “R. esse não pode! É muito forte!”. R.: “Olha aqui outro herbívoro!”. (Nota de campo nº4, dia 11 de outubro de 2018)

Apesar destes conflitos que vão ocorrendo e resolvendo ao longo do dia, as crianças brincam bastante com os seus pares e verifica-se claramente a escolha

intencional de pequenos grupos para determinadas brincadeiras. Apesar da grande capacidade que possuem para revolver os seus conflitos interpessoais, as crianças revelam alguma dificuldade em resolvê-los de forma independente, pelo que pedem ajuda aos adultos para mediar a situação de conflito.

Sendo um grupo com interesses e motivações, este interessa-se especialmente pelas brincadeiras de “faz-de-conta” e por construções. Para além desta motivação, interessam-se bastante pelas atividades relacionadas com movimento e pelas construções na área dos blocos. Durante a prática foi muito interessante observar as brincadeiras cada vez mais complexas, consequência da crescente reflexão das crianças, que se baseavam em testes de equilíbrio e simetria com os blocos de madeira da área dos blocos.

As crianças, em pequenos grupos, distribuíam-se pelas várias áreas existentes na sala:

Área dos Blocos: A La. e a Lu. observavam o T-Rex com a lupa. “Os dinossauros estão bem!” (Lu.). “Vou escrever o nome dos dinossauros” (A.) e começou a escrever no teclado. “Vou escovar os dinossauros” (La.). De seguida, a J. juntou-se a esta brincadeira e foi abrir o mapa-mundo no chão. “A J. teve uma ideia de fazer um parque dinossauros!” (La.).

Área da casa: A Ma. foi buscar o livro das receitas na área dos livros e com a T. começaram a cozinhar, seguindo a receita: “Água, ovo, temos de mexer!” (Ma.). “Até saltou!” (T.). Enquanto isso, a T. lavava o tabuleiro no lava-loiças. De seguida, deu-o à Ma.: “A forma é esta para pôr o bolo!” (T.).

Área dos livros: O P. e o M. em conjunto estavam a fazer um puzzle. “Tu podes pôr esta cabeça e eu meto esta!” (P.). À medida que iam construindo o puzzle iam dizendo os nomes dos dinossauros. (Nota de campo nº24, dia 13 de novembro de 2018)

A emergência da escrita é também uma motivação revelada pelo grupo de crianças, que demonstra uma grande capacidade em encontrar a/s letra/s do seu nome ou de pessoas significativas para eles (mãe, pai, irmãos) em vários contextos:

Cada pequeno grupo ficou numa mesa. A educadora planeou com o grupo das flores e eu com o grupo das luvas. “Meninos sabem preciso da vossa ajuda para escrever a palavra DINOSSAURO! A Marta já não se lembra como é, vocês ajudam-me?”. As crianças entusiasmadas com o desafio começaram logo a soletrar a palavra. R.: “Di-no-ssau-ro! É um D.!”. Entreguei uma caixa com as letras da palavra e pedi ao R. que tirasse a primeira letra. Ao retirar a letra D. perguntei-lhe o que ia fazer. Este processo continuou até que o grupo conseguisse escrever a palavra DINOSSAURO. (Nota de campo nº7, dia 16 de outubro de 2018)

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

A partir da caracterização feita anteriormente e, conseqüentemente, da avaliação do grupo de crianças, neste capítulo irei identificar e fundamentar as minhas intenções para a ação pedagógica de jardim de infância, quer com as crianças e famílias, quer com a equipa educativa.

Saliento que todos os princípios e intenções definidas surgiram após uma análise cuidada e reflexiva do contexto socioeducativo, apresentado anteriormente e que me permitiu a recolha e a organização de dados cruciais para pensar e delinear a minha prática educativa e, desta forma, potenciar aprendizagens que fossem ao encontro das características do grupo em questão, nomeadamente, no que concerne aos seus interesses, dificuldades e aprendizagens. A identificação e fundamentação das intenções educativas que orientaram a minha intervenção resultaram também da entrevista e das conversas informais realizadas com a educadora cooperante, de forma a dar continuidade ao trabalho vinha a ser desenvolvido com o grupo de crianças.

Como tal, a minha ação pedagógica terá claramente de ser fundamentada, de modo a justificar as minhas opções no que diz respeito às fases de observação, caracterização, estabelecimento de intencionalidades/planeamento, ação pedagógica e avaliação da mesma, visto que “em todos os contextos de Educação de Infância, os educadores têm de continuar a desenvolver e a refinar as suas práticas de planeamento e avaliação, para serem realmente eficazes no apoio às crianças” (...) “nos seus processos de aprendizagem” (Almeida, 2000, p.39).

De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) é essencial que “o educador refletia sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização.” (p.15). Assim, iniciei a minha prática em jardim de infância através de um tempo dedicado à observação atenta e participante do meio e do contexto socioeducativo, do grupo de crianças, das suas famílias, da equipa educativa, procurado apreender também as intenções educativas já definidas. Tendo em conta as palavras de Parente (2000):

“Só a observação direta consistentemente realizada durante períodos de tempo prolongados e enquanto as crianças estão envolvidas nas atividades típicas da classe, poderá permitir obter dados precisos sobre aquilo que a criança faz e sobre a ação que a criança ainda não faz. Só a observação consistentemente realizada poderá permitir obter informações sobre os interesses e as necessidades das crianças; só a observação sistematicamente realizada permitirá obter dados exatos precisos e significativos, capazes de informar o

professor ou educador sobre as necessárias modificações a implementar.”
(Parente, 2000, p.168).

2.1. Planificação

Em termos gerais, planear, de acordo com Vasconcelos (1991), é coordenar um conjunto de ações entre si, de forma a obter um determinado resultado.

Se procuramos ir mais fundo e explorar a raiz etimológica da palavra **planear**, chegaremos à noção de «plano» (do latim *planums*) que, enquanto adjectivo, é o «designativo da superfície sobre a qual se pode assentar completamente uma recta em todas as direções» (Vasconcelos, 1991, p.44).

A raiz da palavra planear aponta-nos, então, para a multiplicidade de possibilidades e não para a existência de uma única direção. Partindo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, previamente definidas pela Direção-Geral da Educação, o planeamento implica que o/as profissionais assumam um papel ativo no processo de gestão curricular, tendo que refletir as suas conceções educativas, ou por outras palavras, os fundamentos e princípios que devem guiar a sua intervenção.

Desta forma, Parra (citado por Vasconcelos, 1991) afirma que o planear implica basicamente decidir sobre: o que pretendemos realizar; o que vamos fazer; como vamos fazer; o quê e como devemos analisar a situação, a fim de verificarmos se o que pretendíamos foi atingido (p.44).

Planificar, deve ser, por isso, um ato pensado e refletido para que na prática se consiga dar corpo às situações que se estruturaram anteriormente. Em termos mais restritos, planear o currículo, segundo Sarubbi, citado por Vasconcelos (1991), é uma tarefa multidisciplinar que tem como objetivo a organização de um sistema de relações lógicas e psicológicas dentro de um ou vários campos do conhecimento, de tal modo que se favoreça ao máximo o processo de ensino-aprendizagem (p.44), uma vez que a planificação existe para dar sentido e estrutura ao conjunto de ações, objetivos e procedimentos que se definem, tendo como base os aspetos fundamentais do currículo. Sendo que o currículo é no fundo, o corpo de aprendizagens que se consideram essencialmente necessárias e, por isso, é fundamental que tanto o educador como as crianças sejam conhecedoras do mesmo, para que ambas as partes compreendam melhor o porquê de cada momento, ação, atividade e tarefa (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Assim, uma das preocupações de um currículo para a infância é, naturalmente, a aprendizagem de envolver-se na escolha, na tomada de decisão, na realização e na reflexão. Mas isto não é um processo biológico inato, não é um traço ou um estado, é uma característica que está muito dependente do contexto e das oportunidades de

aprendizagem que este proporciona (Oliveira-Formosinho, 2005; Oliveira-Formosinho, 2013).

Diariamente foi solicitado em contexto, ainda que muitas vezes o tenha feito de forma inconsciente, a fazer escolhas. Muitas delas são escolhas rotineiras e simples, que não valorizamos, mas que podem afetar a forma como nos relacionamos com os outros. A escolha é, naturalmente, uma componente essencial à qualidade das práticas na educação de infância e, por isso, neste ponto o principal objetivo é analisar as planificações feitas ao longo da PPS, tendo em consideração a escolha dos adultos da sala e a tomada de decisão das crianças, visto que uma planificação não deve ser elaborada de forma generalizada, distante e sem ligação às próprias crianças do grupo, pois cada criança tem as suas características e especificidade. Assim, esta análise será feita através do destaque do envolvimento das crianças nas planificações anexadas (Anexo L) e da promoção da escolha e tomada de decisão das crianças.

O facto da organização educativa seguir a abordagem ao modelo High/Scope, que considera a criança como aprendiz ativo que aprende melhor a partir das atividades que ela própria planeia, desenvolve e reflete, a planificação pedagógica parte das observações diárias de cada criança que o educador regista e analisa. A criança é encorajada a descobrir o mundo por iniciativa própria, o que impõe ao educador o registo diário das observações, que posteriormente analisa e cuja reflexão serve de base para as planificações seguintes.

As planificações contruídas foram, por isso, flexíveis e centralizadas nas crianças (Post & Hohmann, 2011), de acordo com as observações feitas diariamente, nas quais a equipa de sala discute, interpreta e planeia em momentos posteriores e para que seja possível delinear o projeto que envolve todos os que nele estão implicados, no qual se faz uma previsão dos seus possíveis desenvolvimento em função dos objetivos específicos e estabelecidos (Vasconcelos, 1991).

Tendo como base as observações que ia realizando, refleti e analisei, juntamente com a educadora cooperante aquilo que ia observando, planificando de acordo com essas mesmas observações e conversas que íamos tendo semanalmente. Partíamos das observações registadas para planificar as atividades que dessem resposta ao observado e que permitia às crianças dar sentido àquilo que queriam descobrir, envolvendo-as no desenvolvimento das atividades e proporcionando-lhes escolhas acerca de como concretizar as atividades e tarefas.

Este envolvimento teve como principal objetivo reconhecer as crianças como competentes e assegurar o seu direito à participação na sua aprendizagem e desenvolvimento, permitindo-lhe fornecer as ferramentas necessárias para se

tornarem cidadãos ativos e responsáveis na construção de uma sociedade democrática, visto que no âmbito de uma pedagogia de infância transformativa:

Preconiza-se a instituição de um cotidiano educativo que conceitualiza a criança como uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade. (Oliveira-Formosinho, p.27)

Primeiramente, analisarei as atividades auto iniciadas, todas aquelas que a criança escolhe e realiza por sua iniciativa, incluindo as escolhas não explícitas, e as escolhas comunicadas e partilhadas com os adultos da sala e com os pares.

As atividades auto iniciadas correspondem às atividades que as crianças realizam nas áreas da sala, incluindo as atividades livres, sem uma escolha orientada. Nestas situações, as crianças evidenciam sinais de envolvimento como a persistência, concentração, criatividade e energia nas tarefas que realizam. Verifica-se que as crianças permanecem na mesma área, a realizar a mesma atividade por períodos de tempo mais longos e envolvem-se em jogos e brincadeiras mais complexas. Com o apoio dos adultos, as crianças procuram encontrar soluções alternativas para os problemas que encontram e, assim, terminar os planos que se propuseram a realizar.

Analisando agora as atividades da iniciativa dos adultos da sala que correspondem às atividades que se propõe às crianças e que são objeto da planificação e que foram realizadas em tempo de pequeno e grande grupo. Verifica-se que as planificações construídas são sustentadas por temas e tópicos pré-estabelecidos por mim, juntamente com a equipa educativa (educadora cooperante e auxiliar), com base em projetos que as crianças estavam a desenvolver e que partiram de interesses individuais e do grupo (Anexo M).

É possível verificar-se nas planificações em anexo (Anexo L) que estas dispõem de algumas atividades especificamente vocacionados para a minha problemática, à partilha do controlo. Tomemos como exemplo, o tempo de planear (que é o momento do dia em que as crianças decidem aquilo que vão fazer de seguida) era decidido pelas crianças, o objeto e a sua forma de utilização para o fazer.

Para além disto, ainda que tivesse autonomia para encontrar o meu modelo de planificação, adotei o modelo da planificação já pré-estabelecido pela educadora cooperante. Refiro também que ao planificar tive de ter em consideração as datas comemorativas, nomeadamente festejos dedicados a determinadas datas (Natal).

A análise das planificações evidencia uma estreita relação entre os registos de observação (notas de campo) que realizei e as atividades que proponho para os tempos de pequeno e grande grupo. Finalizo, salientando que as crianças tiveram

sempre a oportunidade de sugerirem novos rumos para a planificação, nas conversas de roda em grande grupo onde quer os adultos da sala, quer as crianças escutam os seus relatos e ideias, o que reflete o caráter flexível de se planificar neste contexto (Braga et al., 2004).

2.2. Intenções para a ação

A prática pedagógica dos educadores, devido à natureza da Educação Pré-Escolar, exige dos profissionais, segundo Silva (2002), a elaboração de um currículo ajustado às necessidades do meio e às orientações gerais definidas por lei.

O currículo na educação pré-escolar é da competência do educador e é fundamental que o conceba e o desenvolva tendo como linhas orientadoras os documentos oficiais, não esquecendo a intencionalidade educativa que um plano curricular acarreta na aprendizagem e no desenvolvimento da criança.

Neste sentido, de modo a poder construir práticas pedagógicas de qualidade, tal como afirma Portugal (2011), ao longo da PPS, considero que a observação e o conhecimento de todo o contexto socioeducativo são aspetos fulcrais para a definição das linhas orientadoras da ação pedagógica. Adaptar a prática a um determinado grupo de crianças, na minha opinião, não pode cingir-se apenas ao reconhecimento das suas fragilidades, necessidades e potencialidades, mas também de todo o contexto em que vivem, já que só assim se torna possível “descobrir o que é que as crianças já sabem e aquilo que elas precisam de saber a seguir” (Roberts citado por Fisher, 2007, p.21) e desta forma, adequar-se toda a prática diária aos intervenientes. Tal como é referido nas OCEPE (2016), o educador deverá promover o envolvimento ou a implicação da criança ao criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidades, bem como ao dar-lhe oportunidade de escolher como com quê e com quem brincar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Considero que a consciência de qual é a minha representação sobre “o que é uma criança” é fundamental para compreender que pressupostos orientam a minha prática profissional, bem como o poder que atribuo ao nível da participação, a cada agente educativo – às crianças, às suas famílias e comunidade e à equipa educativa.

A *criança* é um ator social, competente e ativo, um sujeito com direitos triangulados entre a provisão, proteção e participação (Fernandes, 2009, citado por Tomás, 2012, p.125). Segundo o artigo 13 da parte I da Declaração dos Direitos da Criança (1989), “a criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideia de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou

artística ou qualquer outro meio à escolha da criança.”, tornando-a participativa e portadora de conhecimento. Posto isto, é importante que o educador pratique uma pedagogia diferenciada e inclusiva, potencie o desenvolvimento pessoal e social das crianças e fomente uma educação para a cidadania, isto porque cada criança é um ser único, com cultura e saberes próprios. A diferenciação pedagógica deve estar presente na ação de um educador, pois ajuda-o a compreender as estratégias mais adequadas para cada criança e, desta forma, apoiá-la a atingir melhores resultados, como também a melhorar a sua prática enquanto profissional da educação (Resende & Soares, 2000).

Após fundamentar, com base num referencial teórico consistente, e de demonstrar os princípios e os pressupostos que regem a minha prática profissional, tendo também em conta a caracterização anteriormente feita, apresento, de seguida, as minhas intenções pedagógicas definidas como indispensáveis e prioritárias.

Seguidamente, apresentam-se as minhas intenções definidas para a ação com as crianças: **Promover a autonomia das crianças, com base em interações positivas, através da partilha de controlo**, isto é, as crianças, segundo Hohmann e Weikart (2011), “crescem na sua capacidade de acreditar e confiar nos outros, de ser autónomas, de tomar a iniciativa e de sentirem empatia e auto-confiança” (p.76), num clima em que os adultos em determinados momentos delegam o poder, para que as crianças possam experimentar o impacto e a potência das suas próprias ideias e intuições e, por isso, dão o controlo às crianças na conversa, por exemplo, quando a uma contribuição acrescentam uma outra contribuição ou reconhecimento. A seguinte nota de campo ilustra esse mesmo reconhecimento dado às crianças pela educadora cooperante:

A educadora perguntou quando é que as crianças queriam comer as bolachas que tinham feito no dia anterior para oferecer ao lar da boa vontade, que devido ao facto de não terem ficado com a consistência pretendida e a educadora ter de fazer outras, não foram oferecidas. “Agora, mas temos de fazer um compromisso de comer a sopa.” (S.). “Depois do almoço como sobremesa.” (A.). “Ao lanche!” (R.). “Podemos votar!” (R.). “Podemos sim, vamos então votar! Que ideias temos?” (Educadora). A educadora desenhó o símbolo em três papéis diferentes as 3 ideias – comer antes do almoço; comer depois do almoço; comer agora. As crianças foram buscar os legos e cada uma votou. Perceberam que a ideia “comer agora” ganhou com a maioria, com 6 votos. (Nota de campo nº43, dia 10 de dezembro de 2018)

É neste clima que as interações se enriquecem e se estabelece as bases para as relações autênticas que permitem que ocorram uma aprendizagem honesta e eficaz (Hohmann & Weikart, 2011, p.83). De acordo com o psicólogo Rogers (1983):

A autenticidade é “uma transparência visível no sujeito facilitador da aprendizagem, um desejo de ser pessoa, de ter e de viver os sentimentos e pensamentos do momento. Quando esta veracidade inclui apreço, carinho, confiança, respeito pelo aprendiz, o clima para que haja aprendizagem fica fortalecido. Quando inclui um escutar sensível, não enviesado, empático, então existe de facto um contexto libertador, estimulante de aprendizagens auto-iniciadas e de crescimento. Confia-se ao aluno o seu desenvolvimento. (Hohmann & Weikart, 2011, p.84)

Os autores Brazelton e Greenspan (2003) defendem que as “interações emocionais com crianças baseadas no apoio, carinho e afeto contribuem para o desenvolvimento global da criança” (p.27) e visto que se trata de um grupo na faixa etária dos 4 e 5 anos, é importante que um adulto satisfaça as suas necessidades, ouvindo-as, apoiando-as e promovendo o seu bem-estar (Portugal, 2012).

Na sequência do que afirmei anteriormente e do ponto de vista cultural e político, este tipo de pedagogia que, segundo Giroux, citado por Vasconcelos (2011), se caracteriza como *pedagogia de fronteira* começa a redefinir as conceções tradicionais e proporciona aos educadores a possibilidade de repensar as relações entre centro e margens de poder, mapeando a interação educativa numa pedagogia da diferença, em que o outro não aparece como ameaça, mas como recurso (p.12 e 13).

Ao explorar este conceito, chegamos à conclusão que, numa pedagogia de fronteira, a noção do outro, a atenção à diversidade, a política da diferença, a diversidade de possibilidades, aparecem como provocações e não entraves ao desenvolvimento, pois esta pedagogia nega que o educador possa ser neutro e que a criança seja um “passivo vaso recetor de saberes” (Vasconcelos, 2011, p.13), tornando a educação como uma forma radical de diálogo, conferindo à criança o poder de escolha e, conseqüentemente, de autonomia.

Assim sendo, segundo Novo e Prada (2015), é central limitar a autoridade e a obediência ao adulto e permitir à criança experimentar e partilhar o poder e, assim transitar do respeito unilateral para o respeito mútuo, isto é, a relação entre o educador e a criança deve pautar-se pela primazia da reciprocidade e pela minimização de atitudes autoritárias, de forma a constituir experiências socioemocionais significativas e imprescindíveis para o desenvolvimento da criança.

Uma outra intenção que defini foi: **Promover uma aprendizagem integrada e globalizante das diversas áreas do saber**, tendo em conta os interesses e necessidades do grupo, ouvido a opinião das crianças de forma a ajudá-las na descoberta das respostas às questões, acompanhando-as nas suas descobertas

(Rinaldi, 1999), uma vez que o desenvolvimento da criança processa-se como um todo, 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, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.10). Por isso, a definição de quaisquer áreas de desenvolvimento e aprendizagem representa apenas uma opção possível de organização da ação pedagógica, constituindo uma referência para facilitar a observação, a planificação e a avaliação, devendo, segundo estes autores, as diferentes áreas ser abordadas de forma integrada e globalizante.

Posto isto defini a terceira intenção: **Potenciar a descoberta e a aquisição de novas aprendizagens com base nos interesses do grupo de criança**, através da criação de um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade, bem como ao dar-lhe oportunidade de escolher, como, com quê e com quem brincar. Assim, segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), “a criança desenvolve os seus interesses, toma decisões, resolve problemas, corre riscos e torna-se mais autónoma. Também, 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.” (p.11).

Ao considerar que no grupo, cada criança é um ser individual com interesses e dificuldades diferentes, procurei definir a seguinte intenção: **Potenciar a aquisição de competências sociais, reconhecendo cada crianças como um ser individual**, procurando apoiar a compreensão que as crianças têm dos sentimentos, intenções e emoções dos outros, facilitando o desenvolvimento da compreensão do que os outros pensam, sentem e desejam e, desta forma, em situações de conflito, estimular a explicitação e aceitação dos diferentes pontos de vista, favorecendo a negociação e a resolução conjunta do problema.

De acordo com Alarcão (2008), as crianças necessitam de desafio intelectual e de valores, visto que se “as crianças aprendem através de um processo de construção ativa de conhecimento, em interação social, um contexto de aprendizagem estimulante será o que fornece novas, activas e significativas experiências, individuais e partilhadas, oportunidades de exploração, envolvimento das crianças na discussão e resolução de problemas, oportunidades de expressão e representação.” (p.49).

Ao considerar as crianças como atores sociais com direitos e ao dar relevância às suas opiniões, que se traduzem na explicitação das suas ideias, pensamentos,

questionamentos, críticas, juízos, pontos de vista ou significados, defini a seguinte intenção: **Respeitar os tempos de cada criança e o seu direito de participação no seu próprio processo de aprendizagem**, tendo em consideração as propostas das crianças relativamente às atividades a desenvolver, desde os materiais a explorar e usar, às estratégias nas formas de organização do grupo, promovendo “práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 2013, p.144). Desta forma, ao promover a autonomia na tomada de decisões, as crianças são capazes de assumir responsabilidades individuais e em grupo, uma vez que “a aprendizagem é considerada um processo de emancipação que proporciona os instrumentos para que cidadãos autónomos e responsáveis se possam envolver ativamente e agir solidariamente no mundo, bem como realizar-se pessoal e socialmente.” (Folque, 2012, p.52).

Para além disto, a minha intenção foi utilizar a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) para: **Promover aprendizagens ativas, significativas e diferenciadas** pois, como afirma Vasconcelos et al. (2011), “uma metodologia comum de trabalho de projectos em sala de actividades... poderá antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento” (p.8). Com o projeto “Como é que o bebé vai parar à barriga da mãe” (Anexo I) pretendi que a aprendizagem fosse ativa, que as crianças tivessem a oportunidade de explorar e colocar questões; significativa, isto é, que fosse ao encontro daquilo que as crianças sabiam até ao momento ou lhes despertasse um novo interesse; e diferenciada, tendo em conta a individualidade das crianças, adaptando as aprendizagens às potencialidades e fragilidades de cada criança.

Em jardim-de-infância, a aprendizagem cooperativa é outra intenção a desenvolver no trabalho com as crianças. Assim sendo, ajudei nas “relações das crianças... com os seus pares, colocando-as junto destes, orientando o seu jogo e sugerindo-lhes estratégias” (Papalia, 2011, p.386) para que as crianças fossem capazes de cooperar umas com as outras, respeitando as suas diferenças, tal como se pode conferir na seguinte nota de campo:

As crianças sentaram-se na mesa para iniciarem o tempo de planear. O P. sentou-se ao pé do R. que disse: “Não quero ficar ao pé de ti.” e a M. diz à J.: “Tu não vais à minha festa.”. A confusão instalou-se na mesa e a Educadora levantou-se e foi buscar um livro que tinham construído e colocou-o no meio da mesa. Educadora: Como é que se estavam a sentir estes meninos da história? Crianças: “Tristes!”. Educadora: E sabem qual é o problema? Quando estamos a sentir coisas muito fortes não podemos dizer coisas más aos amigos, sabem porquê? Porque isso vai magoá-los. A Educadora utilizou a história para explicar o problema e a resolução do problema. Depois disto, a educadora iniciou o

tempo de planear mostrando e explicando o que era uma ardósia. Escreveu a primeira letra do nome de uma criança e pediu às crianças que dissessem o nome que diria o que iria fazer no tempo de fazer. (Nota de campo nº2, dia 9 de outubro de 2018)

Desta forma, uma dinâmica interativa fundadora da autonomia baseia-se na reciprocidade e no respeito mútuos, tal como confirmam Novo e Prada (2015). Deste modo, a autonomia da criança não aparece como afirmação de uma liberdade sem limites mas como uma liberdade comprometida no sentido em que obedece a convicções internas relativas às necessidades de respeito e de igualdade mútuas.

Tendo em conta os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância formulados nas OCEPE (2016), tive também como intenção as competências comunicativas que se vão estruturando em função dos contactos, interações e experiências vivenciadas nos diversos contextos de vida da criança e tornam-se essenciais à construção do conhecimento nas diferentes áreas e domínios, já que são ferramentas essenciais para a troca, compreensão e apropriação da informação (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.60), defini as seguintes intenções: **Potenciar o desenvolvimento comunicativo oral da criança; Fomentar o gosto pela escrita e promover a aquisição de conhecimento inerentes às convenções da linguagem escrita**, visto ser uma das fragilidades das crianças.

Tanto a linguagem oral como a linguagem escrita são duas das diversas aquisições que ocorrem ao longo da infância da criança, fazendo parte integrante do seu desenvolvimento e aprendizagem. De acordo com Sim-Sim (1998), “A linguagem, como comunicação verbal, é um sistema complexo de símbolos e regras de organização e uso desses símbolos, utilizada por todos os seres humanos para comunicarem entre si, organizarem o pensamento e armazenarem a informação.” (p.38). A autora afirma e destaca a importância da linguagem, salientando que é essencial e necessária ao longo da vida, uma vez que possibilita e proporciona a comunicação entre os falantes facilitando as aprendizagens individuais e sociais (p.23).

Esta aquisição da língua implica que a criança esteja envolvida num ambiente onde se promova o desenvolvimento da linguagem. De acordo com Sim-Sim e Nunes (2008), a linguagem oral é percebida como “...um processo complexo, através da interação com os outros, (re)constrói, natural e intuitivamente, o sistema linguístico da comunidade onde está inserida” (p.11) e desta forma apropria-se da sua língua materna.

Durante este processo de aquisição da linguagem a criança faz uso da mesma, não só para comunicar com quem a rodeia, mas também para aprender e adquirir conhecimentos do mundo. O papel do adulto é, por isso, fundamental neste processo

de aquisição, tal como referem as autoras: “As crianças adquirem a respetiva língua materna ao mesmo tempo que desenvolvem competências comunicativas, através de interações significativas com outros falantes que as escutam e que vão ao encontro do que elas querem expressar.” (p.11), daí a formulação destas minhas intenções relativas à área de expressão e comunicação. Relativamente à linguagem escrita, Mata (2008) afirma que as crianças muito antes de aprenderem formalmente os vários conhecimentos da linguagem escrita, já adquirem algumas competências durante a sua infância, acrescentando que esta aquisição ocorre principalmente em contextos informais, isto é, através por exemplo, da observação e contacto com “adultos que utilizam a escrita” e também em contacto com materiais com suporte escrito. Este contacto com o código escrito é bastante importante, tendo um “grande impacto” no desenvolvimento da criança (p.9).

No que diz respeito às intenções pedagógicas, adjuntas à minha prática com as famílias procurei: **Promover uma participação ativa das famílias, dando continuidade ao trabalho desenvolvido**, uma vez que a “família” e a “escola” são, segundo Zenhas (2006), duas instituições que, apesar de verem as crianças com olhos diferentes e lhes atribuírem papéis diferentes, querem o mesmo para elas: desenvolvimento integral bem-sucedido, sucesso educativo e académico (p.1). Neste sentido, as famílias são consideradas como parceiros, sujeitos e protagonistas da ação educativa (Matos, 2003). Isto implica, segundo Lima e Nóvos (citado por Matos, 2003) considerar a participação como o exercício de parte de poder que as famílias detêm em qualquer decisão, legitimando os seus sistemas de interesses, valores e projetos educativos,

Se as vantagens da colaboração entre a escola e a família para o sucesso educativo das crianças são um facto, é preciso que os educadores e as escolas reflitam sobre a forma de estabelecerem projetos adequados às características do seu público-alvo e às suas necessidades, de forma a trazerem os pais até si. (Matos, 2003). Desta forma, esta promoção passa especificamente por desenvolver atividades em que a família disponibiliza uma parte do seu tempo e dos seus talentos para apoiar as crianças, os educadores e a escola.

Para enfatizar esta relação escola-família defini a seguinte intenção: **Divulgar os trabalhos desenvolvidos pelas crianças**, de forma a levarem os pais a envolverem-se de forma mais ativa nos projetos desenvolvidos pelos filhos.

Estas intenções já consistiam nas intenções definidas pela educadora cooperante e, por isso, procurei dar continuidade ao trabalho envolvido, através da participação das famílias em atividades desenvolvidas com as crianças, trabalhando em parceria com as mesmas, nomeadamente no decorrer do projeto que desenvolvi

durante a minha PPS “Como é que o bebé vai parar aí dentro?” e em outras propostas que iam surgindo.

Para finalizar, as minhas intenções pedagógicas com a equipa educativa consistiram em: **Desenvolver um trabalho colaborativo, planeado e dinamizando atividades em conjunto com todos os elementos da sala; Promover o diálogo, a discussão e a reflexão em conjunto com a equipa sobre as necessidades das crianças e sobre a ação pedagógica.**

O trabalho colaborativo é entendido por Roldão (2007), como essencial para o desenvolvimento profissional de qualquer educador, visto que é entendido como um processo que envolve pessoas que trabalham em conjunto com objetivos comuns, sendo as experiências, e conhecimentos, de cada um, potenciados neste tipo de trabalho, apresentando-se como uma estratégia para enfrentar e ultrapassar as dificuldades da atividade profissional. De acordo com esta autora, o trabalho colaborativo estrutura-se “essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos.” (Roldão, 2007, p.27). Assim, durante o processo de aprendizagem devemos percorrer um “caminho de descoberta, experimentação e de trabalho colaborativo” (p.27).

Segundo Roldão (2007), o trabalho colaborativo deverá constituir uma mais-valia para a aprendizagem, em vários domínios, por diversas razões, provenientes de outros tantos campos teóricos, nomeadamente:

Teoria da motivação – o campo da Psicologia fornece bases para considerar que o trabalho colaborativo tem condições para ser mais produtivo, na medida em que as interações sistemáticas e orientadas, descritas no plano das teorias cognitivas, são essenciais à dinamização dos processos cognitivos e à sua progressão; por um lado, a dinâmica de exposição do pensamento, discussão de dados e ideias, procura do consenso e superação de conflitos tendem a aumentar o grau de motivação dos participantes numa dada atividade, incentivando maior envolvimento na apropriação de novo conhecimento, na resolução de problemas e na construção de estratégias (Roldão, 2007, p.26).

O trabalho em equipa foi ativo, na medida em que “os adultos devem apelar a um conjunto comum de princípios e estratégias” (Hohmann & Weikart, 2011, p.130), isto é, se todos os adultos conhecerem todas as crianças e as suas capacidades, podem ajudar-se mutuamente para conseguirem apoiá-las a melhorar essas capacidades ou a abandonar conceções incorretas que estas possuam.

2.3. Processo de intervenção da PPS em JI

Uma vez delineadas as intenções para a ação pedagógica neste contexto que já mencionei no ponto anterior, neste tópico, apresentarei uma explicitação do processo de intervenção da PPS em JI, evidenciando de que forma planejei, intervim e avaliei e de que modo as intenções previamente definidas foram contempladas neste processo.

A docência é uma profissão que se aprende em todo o percurso escolar pela observação dos professores e pelo desempenho do ofício de aluno (Formosinho, 2013). Baseada na nova visão de criança competente e com direito a participar no seu próprio processo de aprendizagem, o modelo pedagógico High/Scope predispõe de um processo de avaliação de aprendizagem e desenvolvimento das crianças que é realizado sempre em equipa. O educador vai recolhendo diariamente observações das crianças em contexto de atividade, para posteriormente, e com periodicidade, por altura da planificação de nova intervenção, refletir em equipa sobre o que têm anotado. Preenchem então um instrumento de avaliação denominado Child Observation Record (COR), ou seja, o Registo de Observação da Criança.

Para dar continuidade e acompanhar as intencionalidades, tendo em conta o modelo abordado, iniciei a minha prática com a observação atenta e participante, de forma a caracterizar todo o contexto. A entrevista à coordenadora pedagógica (Anexo A), a análise do Plano Anual de Atividades (PAA) disponível no site oficial do estabelecimento educativo, com acesso restrito, em que se encontra definidas todas as datas festivas e organizadas do ano letivo vigente, as conversas informais com a equipa educativa, a entrevista à educadora cooperante entrevista (Anexo B) e a consulta do Projeto Curricular de Sala (PCS), onde é apresentado, essencialmente, as finalidades pedagógicas para o específico grupo de crianças foram os instrumentos utilizados para completar e enriquecer o respetivo tópico.

Ao longo da PPS comprovei que o estabelecimento educativo e as intenções educativas da educadora cooperante compreendem e assumem a importância da criança no centro do processo educativo e consideram-na como fundamental na construção da sua aprendizagem, uma vez que a ação pedagógica centraliza-se nos pressupostos do modelo curricular High/Scope e, por isso, considera-se a criança como ser aprendiz ativo, pelo que deve participar ativamente no seu processo de aprendizagem (PCG).

Assim, ao caracterizar o grupo de crianças e suas famílias tive em consideração que cada criança possui uma vivência e experiências diferentes que lhe transfere uma identidade única e própria que é necessário respeitar. Tal como é evidenciado por Ferreira (2004):

Afirmar que as crianças quando chegam à porta do JI não são seres ociosos, sociais ou desprovidos de história é o mesmo que dizer que o seu corpo e mente são portadores de uma cultura que se faz acto e palavra, visíveis e audíveis, sobretudo no modo como elas se exprimem nas situações sociais com que se confrontam ou confrontarão. (Ferreira, 2004, p.66).

No que diz respeito à planificação, comecei, inicialmente, por sugerir atividades que pretendia dinamizar, no entanto, este cenário rapidamente alterou-se, passando a realizar as planificações de todas as semanas em conjunto com a educadora cooperante, independentemente de quem as iria dinamizar. Ou seja, este ponto passou, progressivamente, a ser um trabalho cooperativo, em que, todas as semanas, discutíamos o que pretendíamos realizar em conjunto, destacando que estas planificações foram realizadas em conformidade com os interesses e necessidades das crianças identificados por mim e pela educadora cooperante.

Na planificação das atividades foram sempre definidos objetivos pedagógicos, para que fosse possível organizá-los em termos de tempo e recursos (espaço, materiais e humanos), refletindo sobre o modo como se procederia a avaliação, mais especificamente sobre os instrumentos a utilizar e os indicadores a observar.

Neste sentido, o desenvolvimento curricular ocorreu com base nos indicadores chave do desenvolvimento – KDIS e pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, apoiado pelo modelo pedagógico adotado pelo estabelecimento educativo – High/Scope. Tentei, por isso, ao máximo respeitar a rotina, sendo que esta se encontra adaptada aos interesses, ritmos e necessidades das crianças.

Desta forma, a educadora cooperante foi-me dando espaço e oportunidade para assumir os vários momentos da rotina e momentos de transição, o que foi bastante importante para que, à medida que o tempo ia passando, desenvolver a minha capacidade de gerir o grupo e criar um ambiente de respeito, democracia, cooperação e obediência não só das crianças para comigo, mas também de mim para com as crianças. Ainda que as rotinas já estivessem totalmente interiorizadas pelo grupo de crianças e apesar da autonomia das crianças ser algo já muito estimulado pela equipa da sala, esta não podia deixar de ser também uma das minhas intenções, sobretudo nos momentos de refeição.

A avaliação e a reflexão de cada momento foi realizada em conjunto com todos os elementos da equipa educativa da sala, para que fosse possível desenvolver um trabalho cooperativo e planeado, dinamizando atividades de forma integrada, promovendo o diálogo, a discussão e a reflexão sobre as necessidades das crianças e sobre a ação pedagógica. Assim, houve a preocupação de diversificar ao máximo as

experiências proporcionadas às mesmas, diversificando os materiais disponibilizados e diferentes formas de exploração dos mesmos:

No tempo de planejar as crianças descodificaram algumas palavras e fizeram-nas em plasticina. As crianças para tentarem descodificar as palavras, identificavam as letras que conheciam e tentavam juntá-las oralmente com a minha ajuda. Envolvidas na tarefa, olhavam para as letras e copiavam da maneira como conseguiam. O grupo conseguiu executar a tarefa com sucesso, reconhecendo-se na perfeição as palavras de cada um (Nota de campo nº30, dia 21 de novembro de 2018).

Efetivando que os adultos da sala oferecem o balanço entre a liberdade que as crianças necessitam ter para explorar o ambiente educativo enquanto aprendizes ativos, e os limites necessários para lhes permitir sentirem-se seguras na sala de atividades e no próprio estabelecimento educativo, procurei num clima de reciprocidade – um dar e receber mútuo entre mim e as crianças, de forma a estabelecer interações conjuntas positivas, incentivando-as a realizarem diferentes atividades de forma interligada e transversal, em pequeno e grande grupo, tendo em consideração aquilo que é espero que estas façam. O projeto dos dinossauros e o projeto “Como é que o bebé vai parar à barriga da mãe?” demonstram o cumprimento dessa mesma intenção, pois foram projetos iniciados devido ao interesse demonstrado pelas crianças (Anexo M).

Para que pusesse em prática a seguinte intenção: respeitar os tempos de cada criança e o seu direito de participação no seu próprio processo de aprendizagem, demonstrei-me disponível para participar nos propósitos das crianças, ouvindo, valorizando e aceitando as suas ideias, dando-lhes oportunidade para explorar, mexer e manipular os materiais, visto que a criança aprende a fazer e não quando fazem por ela, aprende interagindo com o meio e com as pessoas que a rodeiam. Ao olhar para a criança desta forma, afasto-me das teorias de transmissão em que a criança não tinha qualquer função participativa, apenas ouvia e assimilava os saberes que o adulto transmitia através de processos de memorização.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2015),

Os objetivos das pedagogias participativas são os do envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa. A imagem da criança é a de um ser com competência e atividade. A motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças (Oliveira-Formosinho, 2015, p.3-4).

Num contexto de participação ativa, a criança deve sentir que as suas opiniões são ouvidas e mais importante ainda, as suas opiniões não são só ouvidas, como têm impacto e influência nas decisões que se tomam e nas opções que se fazem, visto que

“a maneira de conceber o direito da criança à participação consiste em afirmar que cada criança tem o direito de perceber que o que diz é levado a sério e tem um efeito sobre a comunidade” (Labaha, 2014, p.13).

Relativamente às intenções definidas para as famílias, estas foram definidas com o intuito de dar continuidade ao trabalho já desenvolvido pela equipa de sala. Foi possível verificar que os pais partilhavam informações com os adultos da sala nos momentos de acolhimento e de saída das crianças e que as famílias eram bastante participativas na vida escolar dos seus filhos, respondendo rapidamente ao que lhes era solicitado.

Para efetivar as intenções pedagógicas com a equipa educativa mantive uma postura recetível às críticas, propostas de alteração, dúvidas e tudo o que contribuísse para a melhor dinâmica possível dentro da sala, visto que quando os adultos trabalham em parceria potenciam, às crianças de quem cuidam, um serviço educativo consistente e positivo (Hohmann & Weikart, 2011). Desde existiu uma intensa e estreita relação de parceria entre mim e os adultos da sala, considero que as minhas intencionalidades efetivaram a importância e o real significado de cooperação e trabalho em equipa.

3. INVESTIGAÇÃO EM JI

Tendo em atenção as intenções enunciadas anteriormente e a reflexão realizada acerca da minha ação pedagógica, no seguimento do presente capítulo será identificada a problemática que levou ao desenvolvimento de uma investigação ao longo da PPS.

3.1. Identificação e fundamentação da problemática

Tomando como ponto de partida o contexto que observei, no decorrer da minha PPS surgiram-me algumas interrogações relacionadas com a partilha de controlo, nomeadamente: a partilha de liderança entre os adultos e as crianças, criando um clima de partilha de ensinamentos e aprendizagens.

Com efeito, esta prática de participação da criança na tomada de decisão afigurava-se-me como uma nova experiência no meu percurso enquanto estagiária, despertando-me, por esse motivo, especial interesse e curiosidade, nomeadamente nos seguintes itens:

- Porquê a partilha de controlo entre equipa educativa e crianças?
- Qual a importância da interação adulto/criança para a participação da criança?
- Em que se baseia a partilha de controlo?

Deste modo, o tema do meu relatório da PPS é: A importância da partilha do controlo entre adultos e crianças em contexto de jardim de infância. A escolha deste tema reflete-se na consideração das seguintes alternativas. Se os adultos desistem completamente do controlo a criança mais agressiva ou vigorosa domina, muitas vezes à custa das outras. Se os adultos detêm o controlo total, são dadas às crianças poucas oportunidades para desenvolver a sua capacidade de controlo, ou para tomarem as suas decisões e aprenderem com as consequências. Mas quando os adultos e as crianças partilham o poder e o controlo, vivem numa atmosfera de auto-realização e de confiança e respeito mútuos (Hohmann & Weikart, 2011, p.77).

Dada a abrangência da temática, os objetivos principais deste estudo são perceber qual a importância da partilha do controlo entre equipa educativa e crianças em contexto de jardim de infância e qual a influência que tem essa partilha nas crianças, assegurando-lhes um papel ativo e uma centralidade permanente ao longo de todo o processo investigativo, dando-lhes ferramentas para se tornarem mais autónomas.

Esta metodologia tenta responder à grande preocupação de tornar “as crianças como atores sociais competentes no seu próprio processo de socialização” (Ferreira, citado por Vasconcelos, 2015, p.31). Para que tal aconteça é necessário que os adultos assumam uma atitude proactiva, de forma a promover o bom exercício de cidadania das crianças.

Reconhecer a sua voz e envolvê-las, informá-las, consultá-las e ouvi-las naquilo que são decisões respeitantes às suas vidas, tornando-as cidadãs no presente e não vendo-as apenas como futuras cidadãs (Vasconcelos, 2015).

Assim sendo, uma educação centrada no educador com ênfase numa aprendizagem mecânica prevaleceu no universo educacional durante dezenas de anos e negou a individualidade da criança, tal como afirma Vasconcelos (2015). Reagindo a esse modelo reconheceu-se a criança como centro da sua própria aprendizagem.

Colocar a criança no centro foi uma reação a uma educação e currículo centrados no professor e esta perspetiva dominou durante muitos anos a pedagogia. No entanto, o meu argumento é que a ideologia da criança no centro precisa de questionada nas sociedades de hoje, nas famílias, escolas, comunidades.

No que diz respeito à gestão do grupo, a dificuldade em encontrar o meu espaço na sala talvez tenha sido o ponto menos positivo da minha prática no contexto de JI e aliou-se ao tema da problemática, na medida em que, foi difícil assumir a gestão de grupo e encontrar um clima democrática entre mim e as crianças capaz de resultar em valores como respeito, cooperação e um ambiente harmonioso de mútuas

aprendizagens. Como nos dizem Devries e Zan (1998), “ a obediência que emerge por afeição e apego é uma obediência diferente. Ao invés de ser imposta por coerção, resulta do apelo do adulto à cooperação da criança, uma vez que engendra uma atitude mais voluntária por parte da criança” (p.38). Assim, sempre pretendi chegar a essa obediência, através da conquista de um ambiente democrático onde as vozes das crianças e as suas vontades são valorizadas e nunca subestimadas às minhas, enquanto estagiária. Apesar disto, este foi um aspeto que se foi desenrolando gradualmente ao longo da prática. Por considerar que uma boa gestão de grupo é a base de um ambiente educativo estável, democrático, coeso e onde se ouvem as vozes de todos os elementos da sala, respeitando-os, esforcei-me no sentido de conquistar as crianças e chegar a elas, conhecendo-as, antes de tentar que me respeitassem e obedecessem.

Neste sentido, é fundamental compreender e definir que postura e condições o adulto deve ter e proporcionar à criança, para que ocorra a sua participação, enfocando qual a importância da interação adulto-criança para a gestão do grupo e, conseqüentemente, que estratégias utilizar relativamente à partilha de controlo entre as crianças e os adultos como uma forma de intensificar e permitir a participação das crianças em jardim-de-infância.

3.2. Revisão da literatura sobre a problemática

A participação infantil é (...) um direito civil e político básico para todas as crianças e é, portanto, um fim em si mesmo. (Crowley, citado por Fernandes, 2009, p.117)

O presente relatório intitulado de *Partilha de controlo entre equipa educativa e crianças: Um estudo numa sala de jardim-de-infância* tem como objetivo principal refletir sobre a problemática com que me deparei ao longo da minha PPS em JI.

Assim sendo, primeiramente, julgo ser importante perceber o conceito – partilha de controlo.

Na prática, a auto-compreensão da criança desenvolve-se com a colaboração de outras pessoas. O que é ao fim e ao cabo a identidade da criança? Se como adultos temos ideias sobre o que é a identidade de uma criança, a própria criança também tem ideias sobre a sua identidade. Por vezes a criança possui uma melhor compreensão de si do que o adulto; outras vezes é o adulto quem tem uma compreensão mais adequada. O objectivo é colaborar com a criança de modo a que o desenvolvimento da sua identidade seja valorizado e realístico. (Curry & Johnson, citado por Hohmann & Weikart, 2011, p. 63).

De acordo com estes dois autores, um clima de apoio interpessoal é essencial para a aprendizagem ativa, uma vez que esta é, basicamente, um processo social

interativo. Desde o início da sua vida as experiências da criança com as pessoas significativas que a rodeiam influenciam a maneira como este se vê a si própria e, conseqüentemente, a maneira como interage com as pessoas em diferentes situações, uma vez que o desenvolvimento da identidade pessoal da criança progride gradualmente ao longo da sequência de interação que esta vai experimentando (Hohmann & Weikart, 2011, p. 64).

Na perspectiva do psicanalista Erikson, citado por Hohmann e Weikart (2011), as crianças até à idade pré-escolar podem passar por três estádios de desenvolvimento social e emocional: confiança *versus* desconfiança, autonomia *versus* vergonha e dúvida e iniciativa *versus* culpa. Quando a criança tem experiências com adultos em formas que conduzem ao aparecimento de sentimentos de confiança, autonomia e iniciativa, em lugar de desconfiança, vergonha, dúvida e culpa, tenderá a desenvolver atitudes e sentimentos de esperança, aceitação, força de vontade e a capacidade e vontade para alcançar objetivos (p.64).

Apesar do sentido da identidade própria (*self*) ser um conceito abstrato, torna-se mais claro quando

o considerado no contexto de cinco capacidades identificadas na literatura do desenvolvimento infantil como constituintes fundamentais do bem-estar social e emocional da criança. Segundo Hohmann e Weikart (2011), o desenvolvimento da confiança nos outros, autonomia, iniciativa, empatia e auto-confiança proporciona a base para a socialização pela qual a criança passa na transição para a vida adulta. O desenvolvimento destas mesmas capacidades encontra-se particularmente facilitado num contexto de aprendizagem que apoie o desenvolvimento de relações positivas.

Neste sentido, torna-se fundamental que exista no contexto um clima de interpessoal que se caracterize por ser apoiante, nomeadamente os climas de apoio (Hohmann e Weikart, 2011, p.72). Este clima é um clima defendido e praticado pela abordagem High/Scope em que os adultos e as crianças partilham o controlo sobre o processo de aprendizagem e ensino.

De acordo com Hohmann e Weikart (2011) e a partir da observação da prática que decorreu em contexto de JI, apercebi-me de que estava perante o facto de as “vozes” das crianças serem efetivamente ouvidas e as suas ações consideradas fundamentais para a (re)construção do seu processo educativo. Da experiência vivida surge a certeza da existência deste clima, em que os adultos oferecem um balanço eficaz entre a liberdade que as crianças necessitam ter para explorar o ambiente enquanto aprendizes ativos, e os limites necessários para lhes permitir sentirem-se seguras no contexto. Os adultos criam, por isso, um ambiente físico organizado para

apoiar um leque alargado de interesses das crianças, e estabelecem uma rotina diária na qual as crianças possam expressar e pôr em prática os seus propósitos.

Assim sendo, ao longo do dia as crianças e os adultos iniciam experiências de aprendizagem ativa baseadas nos talentos e nos interesses das crianças. Mesmo durante as experiências iniciadas pelas crianças, estas fazem escolhas e tomam decisões sobre os materiais e os resultados. Os adultos tornam notada a sua presença quando se juntam às crianças como companheiros interessados e comprometidos em observar, ouvir, conversar e trabalhar com elas; quando encorajam as crianças a resolver os problemas que surgem ao longo do dia; e quando apoiam todo esse processo. Se surgem conflitos, os adultos não tomam a posição de juízes, em vez disso, modelam comportamentos apropriados e envolvem as crianças na resolução de problemas para que elas experimentem a satisfação de descobrir, concretizar e ter responsabilidade nas suas próprias soluções. Quer os adultos, quer as crianças, veem os problemas, os erros e os conflitos como oportunidades para aprender através da ação.

Os adultos podem então estabelecer um clima de apoio através da incorporação da partilha de controlo entre adultos e crianças em qualquer contexto, de forma a estabelecer e manter um clima de aprendizagem apoiante.

A partilha de controlo num clima de apoio apela à reciprocidade – um dar e receber mútuo entre crianças e adultos, tal como afirmam Hohmann e Weikart (2011). Nas suas interações conjuntas, quer as crianças, quer os adultos tomam a vez para desempenharem o papel de líderes e de seguidores, educadores e aprendizes, oradores e ouvintes (p.77).

Esta centralidade do controlo partilhado entre o adulto e a criança conduz-nos para o modo de fazer pedagógico de participação, o educador é visto como facilitador das aprendizagens que orienta a ação educativa com base em objetivos que visam promover o desenvolvimento, estruturar e dar significado à experiência, bem como construir aprendizagens e fomentar, através da educação, uma sociedade mais equitativa (Oliveira-Formosinho, citado por Novo & Prada, 2015, p.2).

Desta forma, reclama, portanto, uma imagem de criança que fala da competência participativa e do direito a essa participação.

Posto isto, torna-se essencial definir alguns conceitos, nomeadamente infância, crianças e, naturalmente, participação.

Começando pelo primeiro conceito – Infância – tal como refere Ferreira, citado por Ribeiro e Cabral (2013), pode ser entendida como uma categoria socio-histórica geracional, como uma estrutura geracional e como um espaço social dentro do qual as crianças, enquanto atores individuais e coletivos empenhados em agir nos seus

mundos de vida se constituem ativamente como crianças (p.241). A partir desta definição, poderemos por isso caracterizar as crianças, como sendo atores que participam nos seus mundos de vida; são individuais, tendo em conta as suas características, formas de expressão e de participação; são coletivos, uma vez que são elas que criam a sua própria ordem social infantil, pois têm um carácter permanente na sociedade que marcam uma etapa de vida para qualquer indivíduo, e determinam também a organização de qualquer sociedade (Fernandes, 2009; Ferreira, citado por Ribeiro & Cabral, 2013, p.242).

Estes são um dos estatutos que conferem a defesa de que as crianças são atores sociais e participativos com ideias próprias. O autor Freire-Ribeiro (2011) acrescenta ainda que o mais importante não é só de proteger e educar a criança, mas sim, reconhecê-la como pessoa com direitos, capaz de participar.

O conceito de participação é um conceito complexo e amplo que origina múltiplos significados e interpretações.

A desconstrução da forma tradicional de pensar a educadora de infância, segundo Freire (citado por Formosinho, 2016), é fundamental pois o peso histórico da pedagogia de infância tradicional precisa de ser refletido criticamente para que se possa fazer a conscientização do que ela envolve em si mesma, do que envolve junto da criança e do que envolve no pensamento sobre a formação dos profissionais que educam as crianças (p.133).

De acordo com Tomás e Gama (2011) é “urgente e necessário ouvir as crianças relativamente à sua ação” (p.1) sobretudo no espaço social onde passam mais tempo – a escola. As mesmas autoras afirmam ainda que, esta urgência advém da mudança de perspetiva paradigmática em relação à participação da criança, visto que outrora, até ao século XX, as crianças foram tematizadas como sendo objetos de intervenção e, atualmente, pelo menos do ponto de vista teórico, simbólico e jurídico, são consideradas como atores sociais com direitos (Tomás & Gama, 2011, p.1).

Construir uma pedagogia com a criança implica começar por descobrir essa criança na sua vivência, no seu cotidiano vivencial. De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2017), tal acarreta a exigência profissional de descobrir o gosto e a prática de observar cada criança, os vários grupos e o coletivo, de encontrar formas de anotar essas descobertas. Estas descobertas buscam transformar o espaço e o tempo que a criança vive, as interações e relações que vivencia, o cotidiano da aprendizagem que experiencia, as atividades e projetos que desenvolve, a avaliação em que participa (p.118). Assim sendo, a primeira tarefa dos profissionais é a tomada de consciência crítica sobre a pedagogia instalada nos centros educativos onde não se vislumbra o respeito pela competência e agência da criança e a reflexão que

permite a tomada de consciência crítica aconselha um caminho de reconstrução pedagógica (Formosinho, 2016, p.136).

Esta reconstrução de cultura pedagógica tradicional passa então, segundo este autor, por uma nova imagem de criança com agência e capacidades de exploração, comunicação, expressão, narração, significação; uma nova imagem do profissional com o poder de escutar, de dar tempo e espaço, de dar voz, de documentar e incluir a voz das crianças; uma harmonização de vozes (a da criança e do profissional) através da escuta, da negociação, da colaboração e a reconstrução do conhecimento profissional prático no âmbito da pedagogia da infância (Formosinho, 2016, p.136), isto é a descoberta da criança como centro da pedagogia em participação, promovendo não só a conectividade entre as culturas e propósitos das crianças, como também as culturas e propósitos dos adultos.

Acompanhemos, através de uma nota de campo, a sintonia entre as crianças e a educadora. A sintonia, entre as crianças e a educadora, no pensamento e vivência das situações educativas transporta-nos para outra cultura pedagógica, que segundo Formosinho (2016), é uma pedagogia que se desenvolve com a infância:

A Mo. estava triste porque estava com saudades da mãe e porque achava que ninguém gostava dela. Por isso, a M. foi chamar a educadora. As crianças decidiram sentar-se na área dos livros, por ser uma área calma e tranquila. A educadora perguntou às crianças porquê que a Mo. estava triste e estas explicaram. Enquanto isso, a educadora escutava atentamente as explicações das crianças. A L. para tentar tranquilizar e ajudar a Mo. disse: “Nós gostamos todos de ti, mas temos de brincar com todos os amigos”. A educadora reforçou esta ideia, dizendo “Sim, senão não conhecemos todos os nossos amigos, mas isso não quer dizer que não gostemos de ti! O que podemos fazer para ajudar a Mo.?” A M. sugeriu “podíamos ir buscar o frasco da calma!”. “Boa ideia M.! Será que a Mo. já está melhor com a vossa ajuda?” (Educadora). R.: “Já estás melhor Mo.?” e deu-lhe o abraço. A Mo. aceitou o abraço e sorriu. (Nota de campo nº8, 17 de outubro de 2018)

Neste sentido, a pedagogia em participação vê a criança como portadora de impulsos, interesses e motivações que criam intencionalidade e propósitos, com os quais ela se orienta para o mundo e para ser no mundo com os outros, sentindo e pensando, explorando e comunicando, expressando e narrando. Nesta pedagogia, segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2017), o respeito pela identidade da criança conduz inevitavelmente à conceção de uma pessoa na escola como partícipe respeitado, ouvido, respondido e, por isso, incluído. Estes autores salientam ainda que a intencionalidade educativa da pedagogia em participação é desafiada permanentemente a dialogar com os propósitos das crianças para criar as situações

educativas. Pede-se, por isso, imaginação no exercício da profissionalidade docente para harmonizar no cotidiano as duas dinâmicas motivacionais – a da(s) criança(s) e a do adulto –, tornando-as numa proposta solidária para criar e desenvolver a situação educacional que será experienciada pela criança, pelo grupo e pela equipa educativa (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2017, p.122).

3.3. Roteiro ético e metodológico

A presente investigação insere-se numa perspetiva de metodologia de estudo de caso que é definido por Yin (1994) como “um inquérito empírico que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu conceito de vida real, especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e contextos não são claramente evidentes” (p.24), pelo que procurei realizar uma pesquisa mais concreta, mais contextualizada e mais voltada para a interpretação do leitor (Stake citado por André, 2013).

A investigação caracteriza-se como sendo um estudo de caso que consiste “na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico (Merriam, citado por Bogdan & Biklen, 1997, p.89).

Esta tipologia assenta numa abordagem qualitativa, pois segundo Estrela (1992), “na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (p.47) que frequenta o local de estudo por se preocupar com o contexto e permitindo assim que as suas ações sejam melhor compreendidas quando observadas no seu ambiente habitual de ocorrência.

Estas observações têm como objetivo a recolha dados sistemática e cuidadosa, sem interferir nem alterar a realidade. É através destas observações que se consegue uma rigorosa avaliação do processo interativo adulto/criança e através da qual se detetam as necessidades de modificação ou não de comportamentos e atitudes.

A recolha de dados foi realizada através de diferentes técnicas e instrumentos, nomeadamente pela observação direta participante, com o auxílio de registo de notas de campo, inquérito por questionários e consulta/pesquisa documental. Com efeito, tive como preocupação os resultados escritos que contenham citações feitas com base nos dados que o contexto me transferiu para ilustrar e substanciar de que forma a partilha de controlo afeta ou não a equipa educativa e as crianças.

Face aos objetivos delineados concluí ser insuficiente as técnicas acima referidas senti necessidade de recorrer ainda à observação direta sistemática através de uma grelha com um conjunto de indicadores, tais como: o educador delega o

poder, dando conscientemente o controlo às crianças; o educador dá oportunidade à criança para expressar as suas próprias ideias, entre outros (Anexo H).

Para Reuchlin (citado por Estrela, 1994), “a observação torna-se sistemática quando é posta em relevo a coerência dos processos e dos resultados obtidos; São utilizadas técnicas rigorosas em condições suficientemente bem definidas para serem “repetíveis” (p.40), sendo que segundo Paquay (citado por Estrela, 1994), o observador deve dispor de um método de notação de observações, orientado para a recolha de dados suscetíveis de tratamento quantitativo. Estas notações, de acordo com Medley e Mitzel (citado por Estrela, 1992), faz-se, fundamentalmente, através de duas formas: sistemas de categorias, quando os comportamentos são objeto de registo sempre que ocorram; sistemas de sinais, quando os comportamentos são objeto de um só registo, num dado período de observação, mesmo que aconteçam mais do que uma vez (p.40).

No entanto, a observação sistemática quando aplicada à formação de professores, segundo Estrela (1992), pode ocorrer sem recorrer a estes dois sistemas, pois a sistematização não é dada pela técnica ou pelo instrumento mas, sim, pela definição de uma estrutura de coerência intrínseca entre processos e resultados obtidos, nomeadamente a observação naturalista (Estrela, 1992, p.40.). Assim, neste estudo em específico utilizarei um inventário de comportamentos que se assinalam, se registam, à medida que vão ocorrendo ao longo da prática (Anexo H).

Depois de reunidos todos os dados necessários à investigação do estudo de caso, torna-se fundamental, como parte do processo investigativo, a análise referente aos mesmos. Para isso, pretendo analisar cada registo recolhido “em toda a sua riqueza, respeitando tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transmitidos” (Yin, 1994, p.48), nomeadamente à luz da literatura consultada, o que permite um aprofundamento da temática selecionada, sendo, neste sentido, fundamental, aliar e realizar um cruzamento destas duas componentes.

Para terminar, importa destacar que o cuidado na realização de uma investigação é algo fundamental, que deve respeitar todos os implicados na mesma. Assim sendo, apresento um roteiro ético de orientação para a minha prática e para a investigação, baseado na *Carta de Princípios para a Ética Profissional* (APEI, 2012) e nos dez “princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças” (Tomás, 2011). Enunciam-se, assim, seguidamente os princípios que delineiam o roteiro ético do estudo de caso, no âmbito da PPS.

Em primeiro lugar e por considerar este um princípio transversal a todos os outros, o primeiro princípio considerado foi *respeitar cada criança, as famílias e os colegas de profissão* (APEI, 2012). Nesta investigação, privilegiei o respeito por todos,

evidenciando-se esse respeito na explicitação do modo como pretendo que os restantes princípios enunciados sejam posto em prática. No entanto, destaco as intenções de explicitação dos objetivos de trabalho a cada um dos grupos implicados na realização deste trabalho: à equipa de sala, através de conversas informais às crianças, na própria prática educativa caracterizada pela tomada de uma atitude para com as mesmas que evidencie também os objetivos do trabalho; por fim, às famílias, para além da explicitação formal (por escrito) dos objetivos do trabalho, também o pedido do seu consentimento para a realização da presente investigação.

O segundo princípio é referente ao *respeito pela privacidade e confidencialidade* (Tomás, 2011). Neste sentido, pretende-se garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança e de cada família (APEI, 2012). A confidencialidade dos dados é assegurada através da utilização das iniciais dos nomes e da não identificação de nenhuma criança em registos fotográficos, já que, tal como Parente (2012) afirma, “é importante assegurar que o sistema de registo das observações e escuta da criança selecionado respeite a ética e assegure a confidencialidade das crianças e das famílias” (p.16).

Em último lugar, foram aliados dois princípios: *uso e relato de conclusões* (Tomás, 2011) e *na equipa de trabalho, contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade* (APEI, 2012). Neste sentido, pretendo que os diálogos e debates com a equipa educativa da sala sejam frequentes ao longo de todo o processo, principalmente relativamente ao modo de organização de determinados momentos ou atividades e materiais.

3.4. Apresentação e discussão dos dados

Realizada a recolha dos dados, importa agora analisá-los, interligando-os com as características do grupo em questão. Concordando com Vala (2005) chegou então a fase final da investigação, uma vez que “se as operações anteriores foram correctamente desenvolvidas, o analista pode então programar a última fase do trabalho” (p.117).

Começo então por referir que, em anexo (Anexo H e K), se encontram os dados recolhidos, organizados e categorizados tendo por base os objetivos que delineei. Encontram-se, por isso, as notas de campo organizadas por categorias e subcategorias e a tabelas de observação sistemática realizada semanalmente organizada por indicadores, de forma a evidenciar com que frequência ocorreram determinados aspetos e de forma a organizar e a facilitar a análise dos dados recolhidos.

As notas de campo foram organizadas segundo duas categorias distintas, de forma a efetivar a existência da partilha de controlo entre a equipa educativa e as crianças no contexto, sendo elas: clima de apoio e partilha do controlo. Na primeira categoria, foram definidas cinco subcategorias relativas às características deste clima em específico: as crianças e os adultos partilham o controlo; os adultos observam as potencialidades e os talentos das crianças, colaboram com elas, apoiam as suas brincadeiras intencionais; o conteúdo curricular vem das iniciativas das crianças e das experiências-chave do desenvolvimento infantil; os adultos valorizam acima de tudo a ação das crianças como meio de aprendizagem; os adultos abordam os conflitos utilizando estratégias de resolução de problemas. Na segunda subcategoria, “partilha do controlo”, foram definidas subcategorias relacionadas com estratégias adotadas pelos adultos quando estes partilham o controlo com as crianças: perceber os sinais das crianças; participar com as crianças, nos termos das crianças; aprender com as crianças; delegar o poder, dando conscientemente o controlo às crianças. Estas subcategorias são idênticas aos indicadores das tabelas sistemáticas (Anexo H), para que seja possível cruzar os dados e perceber a ocorrência ou não da existência dos mesmos em contexto.

Como se exemplifica na tabela 2 (Anexo K), as crianças são considerados como participantes ativos e sujeitos informados do seu processo educativo, pois é-lhes conferido espaço para agir e intervir ao mesmo tempo que os adultos da sala. Esta evidência demonstra que a participação das crianças resulta do cruzamento de experiências e de vozes.

Este tipo de pedagogia, de acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2017), “conduz à conceção de uma pessoa na escola como partícipe respeitado, ouvido, respondido e, por isso, incluído.” (p.122).

Tabela 2. Categorização das notas de campo relativas ao estudo de caso

Nota de campo nº2		Data: 09.out.2018		
Local	Notas de campo	Momento do dia	Categoria	Subcategoria

Sala de atividades (JISA)	Tal como a L., o R. e o M. tinham planeado, estes foram ler a história dos dinossauros com a educadora na área dos livros. P.: “O meteorito atingiu a terra, houve um fogo que queimou as plantas, os herbívoros ficaram sem comida e os carnívoros comeram-se uns aos outros.”. L.: “Não, não! Antes não havia nada, nasceu o primeiro dinossauro e depois cresceram, cresceram, cresceram e depois nasceram os outros dinossauros.”. Educadora: O quê que tu achas sobre isso P.? Como é que tu achas que apareceram? R.: “Nasceram nos ovos!” Educadora: E como é que apareceu o primeiro ovo? P.: “O primeiro dinossauro a ser descoberto foi o estegossauro...” Educadora: Como é que tu sabes? P.: “Eu vi no meu livro de dinossauros com o meu pai quando era pequenininho e tinha 4 anos!” Educadora: “Mas como é que nós sabemos que eles existiram?” L.: “As princesas e os piratas é que descobriram os dinossauros.” P.: “Não, não! Foram os arqueólogos!” Educadora: E o que é um arqueólogo? P.: “É um senhor que descobre ossos de dinossauro.”	Tempo de Fazer	Clima de apoio	A educadora delega o poder, dando conscientemente o controlo às crianças.
---------------------------	--	----------------	----------------	---

Tal como se ilustra na tabela 3 no contexto de participação, a educadora recorre a três estratégias de forma consistente, para estabelecer os limites: o apelo à reciprocidade; a evocação das regras e a possibilidade de regulação autónoma, relembrando os tempos presentes na rotina diária para influenciar o comportamento das crianças.

A educadora não só opera na linha moral de cooperação, como evidencia a relação de reciprocidade na igualdade de direitos e responsabilidades. Neste sentido, o desenvolvimento da relação adulto-criança é caracterizada pela partilha do controlo, fundamental para a autonomia moral. (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008).

Segundo Devries & Zan (1998) e Lino (1996), quando as crianças se envolvem em experiências de aprendizagem com partilha de controlo crescem na sua capacidade de se entenderem a si próprios e de se relacionarem adequadamente com os outros, sendo evidentes a reciprocidade e o respeito mútuo.

Tabela 3. Categorização das notas de campo relativas ao estudo de caso

Nota de campo nº15		Data: 29.out.2018		
Local	Notas de campo	Momento do dia	Categoria	Subcategoria
Sala de atividades	A I. e a Le. queriam sentar-se as duas ao pé da educadora. A I. ao empurrar a Le., esta começou a chorar. “Não precisas de empurrar a Le.! Eu também não te empurro, tens de conversar com ela...” (Educadora). I.: “Mas eu não senti o corpo da Le...”. “Como é que não sentiste o corpo da L.? Não é mesma coisa que tocamos no chão...Fala lá com a Le. por favor...” (Educadora). I.: “Precisas de alguma coisa?”. A Le. abanou a cabeça. “Não precisas tens a certeza Le.?” (Educadora). A Le. responde que sim... “Não queres falar com a I. é isso?”. Le.: “Sim!”. “Está bem... É uma decisão tua...” (Educadora).	Acolhimento	Clima de apoio	A educadora aborda o conflito utilizando estratégias de resolução de problemas.
Nota de campo nº16		Data: 30.out.2018		
Sala de atividades	Enquanto as crianças comiam a fruta, a educadora foi buscar uma abóbora e nozes. Mostrou o fruto seco e o legume às crianças e perguntou-lhes o que eram. “Podíamos fazer uma cara na abóbora” (Sugeriu o R.). “Podemos sim, mas e depois o que podemos fazer com a abóbora?” (Educadora). “Podemos fazer sopa!” (S.), “Bolachas!” (La.), “Sumo” (L.). A educadora ia escrevendo as sugestões nos papéis e foi buscar blocos. Distribuiu os papeis no chão, alinhados e deu a cada criança um bloco. “Vamos votar se queremos, sopa, bolachas, doce, bolo ou sumo” (Educadora). As crianças colocaram o bloco na opção que queriam, formando um gráfico. “Alguém escolheu sopa e sumo?” (Educadora). “Não”, responderam as crianças! “Quantos escolheram bolachas?” (Educadora). “11!” (M.). “E Doce?” (Educadora). “1” (M.). “E Bolo?” (Educadora). “1!” (J.). “Vai ganhar as bolachas porque as bolachas têm 11!” (M.). “Como já não temos tempo para fazer o planear e o pequeno grupo o que preferem fazer? O Planear? Ou o pequeno grupo? Quem quiser o planear vai para fora do círculo laranja, quem quiser fazer o pequeno grupo vai para fora do círculo!” (Educadora). “O pequeno grupo ganhou, só 3 meninos é que estão fora do círculo.” (T.).	Grande grupo da manhã	Partilha do controlo	A educadora delega o poder, dando conscientement e o controlo às crianças.
Nota de campo nº19		Data: 6.nov.2018		
Sala de atividades	Para rever o P. escolheu o fantoche do A., o dinossauro azul. Esta escolha incomodou o A. que não gostou: “Oh P. esse dinossauro é o meu! Não podes!” (A.). “Mas porquê A.? As coisas que temos na nossa sala são para partilhar! Foi uma escolha do P., não há problema nenhum!” (Auxiliar). Depois do A. ter feito a revisão com o dinossauro a S. voltou a escolher o dinossauro do A.. Esta escolha perturbou o A. que não aceitou: “Oh S. esse dinossauro é meu!” (A.). “Mas A. qual é o problema?” (Auxiliar). A.: “Porque não!”. Auxiliar: “Porque não, não é resposta! Tens de ter uma razão... Porque não queres? Não gostas? Não queres partilhar?”. O A. olhou para a S. e disse: “S. o meu dinossauro não! Não quero partilhar!”. Auxiliar: “Isso mesmo! Prefiro que sejam sinceros... S. o A. não quer partilhar o seu dinossauro, qual é a tua decisão, escolher outro dinossauro ou fazer a revisão com o dinossauro do A.?”. A S. optou por escolher outro dinossauro. A.: “Obrigada S.!”	Tempo de Rever	Clima de apoio	O adulto aborda o conflito utilizando estratégias de resolução de problemas.

Com base na análise das respectivas notas de campo, destaca-se a necessidade do adulto adotar estratégias para promover e potencializar a partilha de controlo com as crianças, nomeadamente compreender o que as crianças necessitam, relativamente à satisfação das necessidades de conforto e contacto, percebendo os sinais dados pelas crianças; participar nas brincadeiras das crianças tomando o seu papel; conversar com as crianças, ouvindo o que têm a dizer, aprendendo com as mesmas e encorajar a resolução de problemas, delegando o poder, de forma consciente, nas crianças.

Ao longo da PPS foi possível potencializar a partilha de controlo e observar a sua ocorrência, conforme se verifica na tabela 4.

Tabela 4. Exemplos de estratégias utilizadas pela educadora cooperante em contexto de pedagogia de participação

Indicadores de observação	Em que momento do dia ocorre	Elementos da situação/Contextualização	Observações / Inferências
O educador apoia os planos das crianças.	Acolhimento	A L. trouxe um livro “De onde vêm os bebés?” para mostrar às outras crianças. Daqui surge uma conversa entre a educadora e as crianças.	A educadora apoiou o plano da L. que era mostrar o livro que trouxe de casa ao grupo, proporcionando um momento de partilha e interessa.
	Momento de Grande grupo	Em círculo as crianças foram-se sentando Menina – Menino – Menina – Menino. “Ah então vamos fazer um padrão é isso?” (Educadora). “Não temos meninos, há mais meninas do que meninos, só se tivessem cá o D. e o R.!” (P.). “E se fizéssemos menina, menina, menina – menino?” (Educadora). Em conjunto as crianças tentaram resolver o desafio.	A educadora seguiu o plano das crianças e aproveitou esse momento para potenciar a aprendizagem sobre “padrões”.
	Tempo de fazer	“O P. teve uma ideia! Um meteorito está atingir a terra! Temos de arrumar tudo!” (Educadora). As crianças rapidamente começaram arrumar entusiasmadamente.	A educadora acompanha a ideia do P. e expressa-a ao grupo, dando continuidade ao seu propósito.
O educador dá oportunidade à criança para expressar as suas próprias ideias.	Tempo de grande grupo	A educadora informou o grupo de que a festa de natal estava a chegar. “Tive uma ideia, podíamos fazer uma festa de bebés!”, disse uma delas. As crianças rapidamente começaram a desenvolver a ideia: “O pai natal e a mãe natal vão ter um bebé natal e os duendes estão a fazer os presentes.”. As crianças começaram a dizer as personagens que queriam representar e, em conjunto, decidiram a sua divisão pelas crianças, enquanto a educadora fazia o registo.	A educadora dá oportunidade às crianças a que elas expressem as suas próprias ideias e têm-nas em consideração.
O educador delega o poder, dando conscientemente o controlo às crianças.	Acolhimento	O M. ficou responsável neste dia por escolher um objeto para planear. Mas antes de iniciarmos este momento, a I. foi buscar os cartões dos nomes para que o M. tirasse um cartão da próxima criança a fazê-lo. O grupo descobrir que a seria a L. O M. foi buscar um pin que tinha trazido de casa. Um boneco de neve com luz. Foi mostrar às restantes crianças. Uma das crianças pergunta-	A educadora dá oportunidade à criança de decidir como quer que o grupo e ela vão planear (momento do dia em que cada criança relata os seus planos do dia)

		lhe: “Queres planear com o teu boneco de neve?” (P.). “Sim!” (M.). “Como vamos utilizar o teu boneco?” (Educadora). “Passar até eu dizer stop.” (M.). “É a mesma ideia que a minha!” (R.). “Está muito quente!” (M.).	
O educador aprende com as crianças.	Tempo de grande grupo	A exposição das ideias sobre a festa de natal provocou alguma agitação no grupo. A Ma. decidiu ir buscar a caixa de música para acalmar as restantes crianças. A educadora deu o feedback positivo à Ma. pela excelente solução que arranjou para ajudar o grupo a acalmar-se. À medida que a Ma. tocava a caixa de música, a educadora cruzou as pernas e fechou os olhos enquanto respirava calmamente.	Num clima de controlo partilhado, os adultos e as crianças são, ao mesmo nível, aprendizagem e professores.

Desta forma, percebe-se que educadora cooperante procura pôr em prática estratégias que incentivem as crianças a darem a sua opinião e a participarem no planeamento e na gestão do currículo:

De acordo com o pressuposto que as crianças são agentes ativos do seu próprio processo de aprendizagem e, por isso, ao longo do dia, existe uma partilha do controlo com as crianças. As crianças são incentivadas a dar a sua opinião, tomam decisões, escolhem coisas que querem fazer (por exemplo, no tempo de fazer, decidem que materiais querem utilizar, em que áreas querem brincar, com quem vão brincar). Os adultos aceitam as ideias e opiniões das crianças, ouvem e respeitam-nas, brincam como parceiros das crianças (seguem as suas pistas de ação). (Educadora cooperante, anexo F)

Assiste-se assim a uma *pedagogia da participação*, termo utilizado por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2017), que vê a criança como “portadora de impulsos, interesses e motivações que criam intencionalidade e propósitos, com os quais ela se orienta para o mundo e para ser no mundo com os outros, sentindo e pensando, explorando e comunicando, expressando e narrando” (p.122).

Considerando não só o/a educador/a de infância como agente responsável pela tomada de decisões, de acordo com Oudenhoven e Wazir (2007), as crianças serão também vistas como coparticipantes, podendo interferir nas escolhas de vida e nos seus futuros (p.78).

Posto isto, a equipa educativa apoia um leque alargado de interesses das crianças, e estabelecem uma rotina diária na qual as crianças consigam expressar as suas ideias e levar a cabo os seus propósitos, iniciando experiências de aprendizagem ativa baseadas nos seus talentos e interesses. A educadora reforça esta ideia afirmando que:

num ambiente High/Scope, as crianças estão constantemente a expressar a sua opinião. Esse facto faz com que se construa um sentimento de comunidade, no qual todos somos parte integrante e, como tal, existem regras que todos que respeitar, nomeadamente ouvir quando o outro fala, aceitar que

existem pontos de vista diferentes, esperar pela nossa vez para falar. Quando as crianças expressam a sua opinião sentem-se mais competentes, confiantes e capazes (educadora cooperante, anexo F).

As crianças do contexto de JI tinham já intrínseco o conceito de participação nos seus processos educativo, sendo que é observável que a equipa educativa as considera como atores sociais, com expressão própria ao nível das decisões e dos processos de concretização da prática educativa, uma vez que os adultos da sala dão oportunidade às crianças para expressarem as suas próprias ideias (indicador que ocorreu com mais frequência, se analisarmos as tabelas sistemáticas ao longo da prática (Anexo G)). Tomemos como exemplo a seguinte nota de campo:

A educadora informou o grupo de que a festa de natal estava a chegar. “Tive uma ideia, podíamos fazer uma festa de bebés!”, disse a uma delas. As crianças rapidamente começaram a desenvolver a ideia: “O pai natal e a mãe natal vão ter um bebé natal e os duendes estão a fazer os presentes.”. As crianças começaram a dizer as personagens que queriam representar e, em conjunto, decidiram a sua divisão pelas crianças, enquanto a educadora fazia o registo. (tabela nº4, anexo G)

Assim sendo, verifica-se um equilíbrio entre o poder da criança e o da educadora cooperante, funcionando como um modelo face à criança, apelando sobretudo à reciprocidade como forma colaborativa de socioregulação e autorregulação das interações na sala como ponto de referência para refletir e dialogar e não punir.

Com efeito, este estudo indica que a aprendizagem baseada num clima de apoio, nomeadamente a partilha de controlo, neste contexto, são realidades indissociáveis, havendo interdependência e interatividade entre as crianças e os adultos da sala que reconhecem a participação como sendo “um direito das crianças, logo deve estar sempre presente no seu quotidiano. Enquanto adulto de referência, tenho que assegurar que esse direito é respeitado” (educadora cooperante, anexo F).

A educadora cooperante ao considerar a participação das crianças como uma ponte sólida que servirá de base para a construção das suas aprendizagens, então esta não pode estar, tal como afirma Vasconcelos (2012), separada da comunidade envolvente (p.60). As famílias são efetivamente parceiras, detentoras de saberes e competências específicas, podendo dar um contributo à vida do jardim de infância.

Os questionários realizados aos encarregados de educação (anexo J) revelam que a participação das crianças é um tema muito importante, pois dos 8 inquiridos, todos concordam com a afirmação, considerando que os seus filhos têm o poder de escolha/decisão suficiente no JI, na medida em que

têm oportunidade de escolha nas suas ações individuais (planear e tempo de fazer) assim como nas suas participações em grupo - que questões querem “conhecer/explorar” (em filosofia, por exemplo) ou até de como algumas rotinas podem ser ajustadas ao grupo (partilha de estrutura de rotinas, por exemplo). Igualmente, tomam decisões que envolvem a turma, num exercício de coletivo – áreas projeto, conteúdos para as celebrações de natal (teatro), fim de ano, etc. Este envolvimento mostra-se na forma como as crianças depois partilham e transportam para fora da escola as suas questões e o seu envolvimento, e na forma como depois querem manter essa participação (em casa, família, rotinas, etc) e na responsabilização que assumem perante as mesmas. (Questionários aos encarregados de educação, anexo J)

Os dados apresentados demonstram que a equipa educativa mantém um clima de apoio consistente, apoiando-se na partilha de controlo entre as crianças e os adultos, conferindo-lhes o poder de decisão ao nível do planeamento das atividades que concretizam; liberdade de expressão no que diz respeito à organização do espaço (áreas de brincadeira, materiais; planos e propósitos que querem pôr em prática); o poder de eleger os elementos do grupo de pares com quem querem desenvolver as suas brincadeiras/atividades. Isto é, dispõem de uma posição participante no contexto de sala de atividades que frequentam.

Em suma, concluo com este estudo, de acordo com os objetivos principais deste estudo, que o controlo partilhado entre a equipa educativa e as crianças, conquistado através do respeito mútuo, da valorização das vozes de cada interveniente do processo educativo, da aceitação de diferentes propostas e diferentes formas de pensar e agir num clima democrático de igualdade, de cooperação e de acordo com os principais interesses e necessidades de cada um são aspetos de uma consequência de uma boa relação pedagógica e que conferem a todas as crianças uma educação com qualidade.

Neste sentido, tal como Hohmann e Weikar afirmam, quando os adultos e as crianças partilham o poder e o controlo, vivem numa atmosfera de autorrealização e de confiança e respeito mútuos, que considero que seja a base de uma boa relação pedagógica. Acredito que, quando as vozes das crianças são respeitadas, valorizadas e apoiadas/suportadas pela experiência do adulto, todos poderão contribuir para a prática pedagógica, o que me parece ser o ideal. Assim, o que se pretende é um clima democrático, de partilha de ideias e diálogos, tendo em conta a interiorização e o respeito das regras que potenciam a regulação do grupo. Isto é, as crianças as compreenderem o porquê de cumprirem as regras estipuladas, irão saber respeitá-las.

PARTE 2

CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO

O conceito de profissão é decorrente de uma construção social, suscetível de sofrer alterações de acordo com as condições sociais. De acordo com Hoyle (1980) “profissão pode ser catalogada como sendo uma profissão com uma função social crucial e que requer um nível considerável de competências” (p.47) que é usada em situações, que não são sempre rotineiras, mas que permitem procurar as diferentes formas de resolução de obstáculos e problemas. Assim, embora o conhecimento obtido através da experiência seja importante, torna-se insuficiente para satisfazer as exigências profissionais e, por isso, ao recorrer-se a um leque variado de conhecimento, desenvolvido maioritariamente na instrução superior e, posteriormente, atualizado ao longo da vida.

A especificidade da profissão de um educador de infância diferencia-se a par dos professores do ensino básico e secundário, por ser um gestor do currículo, o que não acontece comumente nos outros níveis de docência (Ludovico, 2007, citado por Magalha, 2009). Deste modo, um educador de infância deve mobilizar as seguintes ações: observar a Lei-Quadro da educação pré-escolar na sua intencionalidade educativa; organizar o ambiente educativo (grupo de crianças, tempo, espaço, materiais, dinâmicas de interação com os agentes educativos); promover atividades tendo por base as áreas de conteúdo e os seus domínios, bem como os interesses e necessidades de cada criança; refletir sobre as suas práticas e adequá-las às especificidades das crianças. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), desenvolvidas pelo Ministério da Educação, destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo (p.5). Quero com isto dizer, que estes são um dos fatores que distinguem a especificidade da profissão dos educadores de infância.

Neste sentido, a atuação do educador distingue-se pelas funções amplas de atendimento à criança, que ultrapassam as funções atribuídas noutros níveis de ensino, nomeadamente as práticas pedagógicas que privilegiam os espaços lúdicos e o jogo na aprendizagem, na preocupação em proporcionar às crianças aprendizagens, um investimento complexo com o público com quem o educador trabalha – crianças e famílias, tendo em consideração os valores e a cultura da

comunidade me que está inserido, representações sociais que o próprio educador tem do seu trabalho e a importância que atribui à sua prática profissional (Correia, 2007). Para além disto, este autor destaca ainda como especificidades de um educador de infância o público-alvo com que o educador trabalha (a criança aprende de forma holística e o seu atendimento atende a necessidades específicas), o contexto de trabalho (como fator que influencia o bem-estar e o prestígio profissional, as características do processo e das tarefas dos educadores que distinguem-se pela sua amplitude e singularidade, pela dupla função que se lhe impõe (educativa e assistencial) e pela importância dada às relações estabelecidas com as crianças, famílias e equipa educativa.

Realço ainda a questão ética profissional, nomeadamente o saber prático e quotidianamente constituído, o saber integrado e reflexivo, teórico-prático e o saber ético, refletido nas relações e nas decisões tomadas.

Posto isto, após a fundamentação apresentada sobre a construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto, torna-se agora necessário fazer uma análise de todo o percurso ao longo destes, quase, quatro meses, não só sobre o meu trabalho desenvolvido com as crianças, como também a minha evolução enquanto docente e perceber quais foram os impactos no meu percurso formativo e profissional. Assim sendo, de seguida, analisarei o percurso feito nos dois módulos da PPS, Creche e JI, considerando a dimensão individual e coletiva na análise do processo vivido.

Terminada esta experiência de intervenção em JI, posso concluir que foi um culminar de aprendizagens para a construção da minha formação a nível profissional e que teve impacto, principalmente, para o grupo de crianças, uma vez que ao longo da PPS procurei sempre ir ao encontro dos interesses, necessidades e curiosidades destas, procurando assim promover aprendizagens significativas através das atividades que realizei.

Desta forma, durante o decorrer da prática pedagógica, foram vários os momentos em que houve uma profunda necessidade de se proceder a uma reflexão partilhada, quer com a educadora cooperante quer como a docente orientadora, de forma a possibilitar a consciencialização dos aspetos positivos e dos aspetos a melhorar e a delineação de estratégias para que fosse possível superá-los ou ultrapassá-los.

No que concerne à observação, planificação e avaliação houve uma preocupação ao longo de toda a prática pedagógica em primeiramente, realizar uma observação atenta e cuidada do grupo de crianças no geral e em cada elemento em particular, pois há que ter em consideração os conhecimentos prévios das crianças,

uma vez que estas quando ingressam no pré-escolar não vêm isentas de saberes, pelo contrário, possuem um conjunto de conhecimentos que se encontram relacionados com as suas vivências, com o contexto social e cultural onde estão inseridas.

Procurei, por isso, integrar-me na equipa de sala e estabelecer, desde logo, uma relação afetiva adequada, de forma a envolver-me e a conhecer o trabalho desenvolvido, mostrando disponibilidade para me ajustar às necessidades do contexto. Considerando como principal objetivo desempenhar um trabalho de qualidade, com rigor, método e responsabilidade, procurei cumprir o que ficou estabelecido em equipa. Senti facilidade em criar, desde o início, laços afetivos de respeito, cooperação e amizade com as crianças, pois demonstrei estar disponível para as conhecer.

Durante o estágio participei em todas as planificações, juntamente com a educadora cooperante e auxiliar de sala, inclusive na preparação das atividades desenvolvidas. Após adequar-me inicialmente ao método curricular High/Scope abordado na prática da educadora cooperante, à rotina e às crianças, comecei a conceber algumas linhas de intervenção, envolvendo-me na troca de ideias com a equipa de sala sugerindo ideias, desenvolvendo atividades, concebendo materiais apelativos e diversificados para os diversos momentos, procurando ter sempre um papel ativo.

Para além disto, tentei sempre ter o cuidado de ser carinhos e preocupadas com as crianças, para que conseguisse confiança destas e assim ir de encontro aos seus interesses e necessidades. Apesar disto, podia estar mais segura de mim própria para arriscar e assumir o grupo e dinamizar por iniciativa própria, mais momentos da rotina, mesmo quando não eram planeados especificamente por mim.

O trabalho com as famílias foi o ponto mais difícil de concretizar, considerando que não por algum motivo inadequado da minha parte, mas sim devido ao meu horário de estágio, que pouco contacto me permitiu ter com os pais. Ainda assim, tentei demonstrar preocupação em apresentar-me e em apoiá-los sempre que era solicitado esse apoio.

Através da observação, consegui adequar a minha prática e sempre que alguma coisa corria menos bem, procurava a opinião dos adultos da sala, analisava a forma como faziam, chegando à conclusão de outras formas de resolução, afirmando “pois, aqui devia ter feito assim...” ou “que boa ideia, não tinha pensado nisso”.

Acreditando que a prática se faz num “continuum de experiências”, sinto-me mais capacitada para enfrentar melhor várias dimensões de uma futura educadora de

infância, ainda que tenha de melhorar alguns aspetos, nomeadamente encontrar um equilíbrio entre a parte prática e toda a prática teórica exigida.

Ao longo da prática fiz várias observações sobre as ações das crianças, ainda que por vezes sentisse dificuldade em interpretar e perceber o seu conteúdo que poderia ter retirado daquele registo. Este ponto foi conversado com a educadora cooperante que me fez perceber que é um processo realizado a longo prazo.

Desta forma, ainda que considere positivo o balanço da minha intervenção, existiram pontos que poderiam ter sido melhorados, principalmente a relação entre a teoria e a prática, pois tenho consciência que nesta interação, ambas se produzem mutuamente, o que torna impossível separá-las. Ainda que a prática seja o ponto de partida para a construção de novos saberes, a teoria não se institui apenas enquanto um produto da prática, mas enquanto ponto de mediação que enriquece e aperfeiçoa a ação.

Considero que os processos da minha formação possibilitaram-me mobilizar conhecimentos da teoria da educação necessária à compreensão do ensino da realidade social e que desenvolveram em mim a capacidade de investigar a minha atividade profissional futura para que, a partir desta, continue a construir a minha identidade como educadora de infância. Por isso é que a prática pedagógica deve mobilizar os conhecimentos do educador para a reflexão crítica na e sobre a sua ação. Este conhecimento é evidenciado pelos educadores através do desempenho das suas funções que necessita de ser descrito e analisado, para poderem, então, compreender e adequar as suas práticas.

Relativamente à comparação entre a PPS em creche e em JI, na minha opinião, visto que o contexto da PPS do módulo 1 em creche foi o primeiro contexto em que planifiquei para um grupo concreto e não fictício, considero que esta foi uma das maiores aprendizagens durante este estágio. Pensar num espaço, numa determinada forma de organização do grupo e dos materiais e, no momento, ser necessário realizar alterações, é um exemplo de situação que, quando planificamos para um grupo não real não é possível de ocorrer e só a prática vivenciamos, de facto, estes contratempo e necessidades de reformulação e reorganização imediata. Durante o período da PPS em JI, destaco o contacto com a metodologia de trabalho de projeto desenvolvida em contexto real com as crianças e a possibilidade de perceber a noção efetiva da necessidade de evoluir enquanto profissional da educação e a importância de continuar a construir a minha identidade profissional, visto que:

Educar é uma arte e são muitas as competências que convergem nesta arte...
Os conhecimentos necessários para o fazer não são apenas uma competência técnica. Podem, sem dúvida, ser adquiridos, mas são também algo que provém

das crenças mais profundas de cada um de nós e da nossa paixão pelas crianças e pelo mundo. (Walsh, 1994)

Em suma, considero que a prática pedagógica foi encarada como uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional, que contribuiu para a construção de novos saberes pedagógicos, onde a ligação entre a teoria e a prática começou a fazer sentido, onde a vivência de problemas ou dilemas no contexto real nos conduziu a um questionamento constante e a uma (re)organização do pensamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminada a prática da PPS e o relatório da prática aqui construído, importa destacar as maiores aprendizagens realizadas tanto num âmbito como noutro.

A minha PPS permitiu-me consolidar algumas noções que considero fundamentais para a prática de um educador de infância, nomeadamente:

a) O trabalho a ser desenvolvido na educação de infância deve ser realizado com as crianças e não apenas pelos adultos. Quero com isto dizer que as crianças devem ter um papel ativo na sua aprendizagem, na organização do espaço/materiais e na organização da rotina diária, para que o ambiente em que estão inseridas vá ao encontro das suas necessidades e interesses. O trabalho desenvolvido deve ter significado para a criança e deve ser potenciador de aprendizagens significativas, pois, na minha opinião, de nada vale um trabalho com uma apresentação esteticamente positiva, se as crianças não o entendem, nem sabem porquê e para quê que o realizaram. Pelo que, ao longo da PPS, aprendi que as crianças aprendem melhor se estiverem envolvidas e interessadas, sendo que é papel do educador equilibrar as aprendizagens curriculares necessárias.

b) O educador deve ser um adulto responsável e atento. Alguém capaz de se responsabilizar pelo bem-estar de cada criança, transmitindo-lhe segurança, proteção e, sobretudo, deve ser capaz de olhar para cada criança como um ser único. Deve ainda estar atento ao que a criança diz, mas também, ao que não diz, sendo capaz de desmitificar e perceber os seus receios, vontades e necessidades. Para tal, considero que o educador, nunca deve perder a capacidade de observar, refletir e planear. Durante a minha PPS, responsabilizei-me pelos grupos e mantive-me atenta às suas “vozes”. No entanto, tenho consciência de que se revelou difícil dividir a minha atenção por cada criança em momentos de atividades em pequenos grupos ou individual. Assim, sei que esse é um aspeto a melhorar e que é fundamental para a formação de um bom educador: ter a capacidade de repartir a atenção por cada e todas as crianças.

c) O educador deve ter em mente que a criança precisa de brincar. Na minha opinião, o indivíduo nunca deve perder a capacidade de brincar, pelo que as idades dos 0 aos 6 anos são, para mim, as ideais para o fazer com maior intensidade. Sendo este período o pré-escolar, as crianças precisam de dar largas à sua imaginação, formar a sua personalidade através da brincadeira, representar as suas vivências em momentos de livre expressão e aproveitar o tempo livre que este período deve assegurar às crianças antes da entrada para a escola. Aprendi ainda que nada vale forçar uma criança a trabalhar se esta não quiser, sendo preferível esperar ou adaptar o trabalho de modo a cativar o interesse da mesma.

d) É fundamental criar um equilíbrio entre a afetividade e assertividade. Da mesma maneira que considero que um educador deve ter a capacidade de ser assertivo, mostrar desagrado face às atitudes menos boas das crianças e saber encaminha-las, também acredito que não deve perder o encanto por cada criança, revelando carinho. Quanto à afetividade, esta é uma prática natural quando se gosta de crianças e se sabe reconhecer cada uma como um ser único. Como tal, estive bastante presente ao longo da minha PPS. No entanto, a capacidade de me revelar assertiva apenas foi descoberta e posta em prática no contexto em JI, no qual nunca deixei de sentir que as crianças me viam como um adulto seguro e transmissor de confiança e proteção. Assim, tenho consciência de que fui capaz de conquistar o equilíbrio pretendido no contexto de JI.

e) O educador deve ser capaz de valorizar o bom e dar oportunidade para concertar o menos bom. Na minha PPS aprendi que as crianças necessitam de reforços positivos, de valorização das suas vozes, das suas ações e das suas conquistas. Compreendi que tal dá à criança a vontade de fazer melhor, desenvolvendo a autoestima e promover a autonomia. Um educador deve saber ouvir as crianças, dar-lhes atenção e espaço para comunicar e participar ativamente na vida em grupo. Desta forma, a criança terá oportunidade para agir e participar e nem sempre o fará “corretamente”. Sempre que a criança erra, o educador deve ser capaz de perdoar, de dar oportunidade para que a criança concerte a sua atitude, pois considero que só assim é que a criança entenderá o porquê de ter agido erradamente, sabendo que se o concertar ou se, pelo menos, tentar, obterá reforços positivos. Resumidamente, um educador nunca deve desistir de uma criança, nem deixar de a valorizar. De modo geral, foi esta a atitude que mantive ao longo da minha PPS e que ao longo da minha PPS e que pretendo que prevaleça na minha prática profissional.

f) O educador deve reconhecer a importância do envolvimento das famílias na prática pedagógica. Sendo que a família é o primeiro agente educativo de uma criança e com a qual a criança passa grande parte do seu tempo, é fundamental

que esta seja valorizada e integrada na sua rotina na escola. Tenho consciência de que na minha PPS não tive muito contacto com as famílias, no entanto percebi que estas participavam frequentemente nas atividades realizadas na sala de atividades e que as crianças sentem o seu meio valorizado, sentem-se orgulhosas e mais motivadas para a aprendizagem, enquanto as famílias, pelo que observei, sentem que ajudaram no processo de aprendizagem dos seus educandos. Considero ainda que as famílias são fontes preciosas de informações para o educador, visto que melhor do que ninguém, conhecem os seus filhos e através de conversas, são capazes de possibilitar estratégias e formas de agir com cada criança individualmente face às suas vivências e meio.

g) O trabalho em equipa é fundamental para um bom ambiente educativo. Um educador deve ter a noção que o seu trabalho é facilitado e, inclusivamente, melhorado, se trabalhar em equipa, não só com o auxiliar de sala, mas também com os restantes elementos da instituição. Na minha PPS aprendi que um bom ambiente educativo é conquistado através de cooperação, entreajuda, respeito e dedicação. Foram estes os valores que observei no contexto e aqueles que tentei colocar em prática.

Em suma, esta PPS permitiu-me experienciar a prática em jardim de infância, recorrendo às experiências-chave do modelo pedagógico High/Scope, a oportunidade de trabalhar com a metodologia de trabalho de projeto, o prazer de trabalhar com um grupo de criança que revelou evidenciar características tão particulares que coube a mim aprender a conhecer e conquistar num envolvimento, dedicação constante aprendizagem que certamente nunca esquecerei. O prazer de ter contacto com uma equipa educativa que contribuiu para me inspirar e começar a formar a minha identidade profissional. O contacto com todas as famílias de cada criança do contexto, que me permitiu ganhar mais responsabilidade e crescer enquanto profissional. Os imprevistos, os desafios e a superação dos limites que pensava ter, que contribuíram para que compreendesse que bata querer e ter força de vontade para alcançar tudo aquilo que desejo. Por fim, os erros, as conquistas, as consequências das minhas ações, o nervosinho, o medo de falar e a vontade de seguir em frente, que fizeram parte do meu percurso enquanto estagiária e que me deram oportunidade de vivenciar pela primeira vez o que +e ser educadora de infância.

Para finalizar, destaco a realização desta investigação sobre a temática *Partilha de controlo entre equipa educativa e crianças: Um estudo numa sala de jardim-de-infância*, não só importante do ponto de vista dos resultados obtidos e da análise realizada aos mesmos, mas também no contributo que teve no meu processo de aprendizagem, ao fazer-me reconhecer a importância de uma prática investigativa, de procura de conhecimento permanente, numa prática atenta e observadora.

Relativamente a possíveis propostas de intervenção para o alvo da investigação, tomando a realizada como ponto de partida, consideraria pertinente investigar, mais concretamente em que consiste, efetivamente a participação das famílias, em prática. Considero que seria pertinente investigar, também, de que forma o educador seleciona e sob que critério realiza ou não alterações de acordo com os pedidos das crianças, as propostas das famílias e as “exigências” da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

- Almeida, P. (2004). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Lisboa: Texto Editora.
- APEI. (2012). *Carta de princípios para uma ética profissional*. Consultado em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Braga, F., Vilas-Boas, F. M., Alves, M. E., Freitas, M. J. & Leite, C. (2004). *Planificações: novos papéis, novos modelos*. Porto: Edições Asa.
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2004). *A criança e o seu mundo: Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagens*. (4ª edição). Queluz de Baixo: Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores* (4.ªed.). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. (2004). «*Agente gosta é de brincar com os outros meninos!*» *Relações sociais entre crianças em jardim-de-infância*. Porto: Edição Afrontamento.
- Fisher, J. (2007). A Relação entre o Planeamento e a Avaliação. *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*, (pp. 21–39). Lisboa: Texto Editores.
- Folque, M.A. (2006). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5, 5-12.
- Formosinho, J. O., Costa, H. & Azevedo, A. (2009). *Limoeiros e Laranjeiras – revelando as aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação /Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Garcia, A.S.R. (2010). O Diário de Turma na vida de um grupo de jardim de infância. *Escola Moderna*, 36, 6-20.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. (6.ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Labaha, B. (2014). Sapatos de ténis em tempo de chuva – a participação das crianças de um jardim de infância norueguês. *Infância na Europa*, 27, 13-14.
- Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma praxis de participação* (pp.123-142). Porto: Porto Editora.
- Nobre, F., Pontes, A., Costa, C., Caçola, P., Nobre, G. & Valentini, N. (2012). Affordances em ambientes domésticos e desenvolvimento motor de pré-escolares. *Pensar a Prática*, 15(3), 551-820. Consultado em <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/105102/000897053.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Novo e Prada (2015). A aprendizagem profissional da gestão de comportamentos na educação pré-escolar. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 6, 1-5.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). O Modelo Curricular do M.E.M. – Uma Gramática Pedagógica Para a Participação Guiada (5.ªed.). *Escola Moderna*, 18, 5-9.
- Oliveira-Formosinho, J. (2005). Pedagogias da infância: Construindo o direito à participação. In Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens* (4.ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. *Associação Criança*, 18 (36), 133-152.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis da participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2014). A avaliação holística – A proposta da pedagogia-em-participação. *Associação Criança*, 32, 27-39.
- Oliveira-Formosinho, J. (2016). As gramáticas pedagógicas participativas e a construção da identidade da criança.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2017). Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. *Brasília*, 30(100), 115-130.
- Parente, C. (2000). Avaliação: observar e escutar as aprendizagens das crianças. *Cadernos de Educação de Infância*, 89, 34-37.

- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches – uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Ribeiro e Cabral (2013). “Aqui nós participamos” – A participação das crianças na educação de infância. *ATAS DO II ENCONTRO DE MESTRADOS EM EDUCAÇÃO DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA*. Consultado em <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4580/1/Ribeiro%20e%20Cabral.pdf>
- Rodrigues, L., Saraiva, L. & Gabbard, C. (2005). Development and structural validation of na inventory for assessing affordances in the home environment for motor development. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76, 140-148.
- Rodrigues, D. (2006). Notas sobre investigação em educação inclusiva. In Rodrigues, D. (Ed.). *Investigação em educação inclusiva* (pp. 11-16). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, 71, 24-29.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.
- Sim-Sim, I. (2005). *A Investigação ao serviço de uma educação de qualidade*. *Da Investigação Às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, 1, 13–21. Consultado em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/6111/1/A%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20ao%20servi%C3%A7o%20de%20uma%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20qualidade.pdf>
- Tomás, C. & Gama, A. (2011). *Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar*. II Encontro de Sociologia da Educação: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Tomás, C. (2012). Direitos da criança na sociedade portuguesa: qual é o lugar da criança? *Da investigação às Práticas*, II (I), 118-129.
- Vala, A. (2012). O contexto educativo e a aprendizagem na educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 42, 5-12.
- Vasconcelos, T. (1991). Planear: Visões de futuro. *Cadernos de Educação de Infância*, 17-18.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da Investigação às Práticas*, 1(3), 8-20.

Vasconcelos, T. (2012). *Tecendo tempos e andamentos na educação de infância (última lição)*. Lisboa: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

Vasconcelos, T. (2015). Do discurso da criança “no” centro à centralidade da criança na comunidade. *Investigar em Educação*, 4, 25-42.

Zabalza, M. (1992). *Didática da educação infantil*. Lisboa: Edições Asa.

Outros documentos consultados, não identificados, para que o anonimato seja assegurado:

SITE T – Site oficial da instituição onde se realizou a PPS

PC – Projeto Curricular de Sala

Legislação

Convenção dos Direitos da Criança – Adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990.

Lei nº571997 de 10 de fevereiro. Diário da República nº34 – 1º.série – A. Assembleia da República. Lisboa [Lei Quadro da Educação Pré-Escolar].

Decreto-Lei n.º241/2001 de 30 de agosto. Diário da República nº201 – 1º. Série – A. Ministério da Educação. Lisboa [Perfil Geral do Desempenho Profissional do Educador de Infância].

ANEXOS

Anexo A. Guião de Entrevista à coordenadora pedagógica/educadora cooperante

Guião de Entrevista

Destinatárias: Educadora de Infância (PPS II 2018/2019)

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação sobre a problemática de investigação “Interações adultos-crianças: a partilha de controlo em jardim-de-infância” para o relatório da PPS II. - O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Pedir autorização para gravar áudio; - Informar devolução das transcrições 	
BLOCO B	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o modo como a educadora reforça as suas interações adulto-criança, de forma a promover a participação das crianças; • Conhecer a conceção da educadora sobre a participação da criança”; • Conhecer as estratégias utilizadas pela educadora 	<p>B1. Que estratégias/instrumentos utiliza para incentivar as crianças a darem a sua opinião e a participarem no planeamento e gestão do currículo?</p> <p>B2. Em que momentos incentiva as crianças a darem a sua opinião?</p> <p>B3. Considera que há vantagens das crianças darem a sua opinião? Quais?</p> <p>B4. Considera que há desvantagens das crianças darem a sua opinião? Quais?</p> <p>B4. Que aspetos possibilitam a participação das</p>	

	<p>para a existência da partilha de controlo na sala e perceber se é uma forma utilizada para intensificar e permitir a participação das crianças em jardim-de-infância.</p>	<p>crianças? B5. Considera relevante a existência da partilha de controlo numa sala de jardim-de-infância para criar um clima de apoio entre as crianças e o adulto? Porquê? B6. Utiliza estratégias para a partilha de controlo com as crianças? Quais? B7. Em que medida a interação adulto-criança contribui para a participação da criança em contexto? B8. “Os adultos têm todos de respeitar os direitos das crianças, seja o W. Bush, seja o Bin Laden, não interessa, sejam eles quem forem, têm de respeitar os direitos da criança.” (Nuno, 9: EP). Comente esta afirmação e dê-me a sua opinião sobre este assunto, considerando como principal tema a participação da criança.</p>	
<p>Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> - De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Confirmar se existe algo mais a acrescentar - Agradecer a disponibilidade

Anexo B. Entrevista à coordenadora pedagógica/educadora cooperante

Entrevista

Destinatárias: Educadoras de Infância (PPS II 2018/2019)

Objetivos:

- Obter dados relativos à instituição e conhecer a dinâmica da mesma
- Conhecer os modelos e as abordagens pedagógicas que sustentam o desenvolvimento do currículo do jardim-de-infância.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista;• Motivar o entrevistado.	<ul style="list-style-type: none">- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “caraterização reflexiva do contexto socioeducativo” para o relatório da PPS II.- O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.- Pedir autorização para gravar áudio;- Informar devolução das transcrições	
B. Definição do perfil do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer o percurso profissional do/a educador/a	<p>B1. Qual a sua formação nesta área profissional? Mestrado em educação de infância</p> <p>B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância? E de coordenadora pedagógica?</p>	

		<p>6 Anos como educadora; 1 mês como coordenadora</p> <p>B3. Há quanto tempo trabalha nesta organização? Como educadora? Como coordenadora pedagógica? 6 Anos; primeiro ano como coordenadora</p> <p>B3. Fale-me do seu percurso nesta organização (cargos na instituição). Estagiei nesta instituição em creche e depois comecei a trabalhar nesta instituição</p> <p>B4. Frequentou alguns cursos/ações de formação? Sim. Fui dois anos ao estados unido, no curso do High Scope; Temos formação anual, inclusivamente nos últimos dois anos fui a dinamizar</p>	
<p>C. Instituição</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a instituição e a inserção da coordenação nesta 	<p>C1. Que valências oferece a instituição? Quantas salas de cada valência? Creche e JI; 3 e 4, respetivamente.</p> <p>C2. Existe articulação entre as várias valências da instituição? Como? Existe porque trabalhamos muito em equipa. Partilhamos o conhecimento, por exemplo na</p>	

		<p>apresentação e divulgação de projetos. Tentamos sempre fazer atividades umas às outras.</p> <p>C3. Tendo em conta os objetivos da escola definidos no site, como define os valores da escola? e a missão da mesma? A nossa visão de escola: sintam seguros, sejam capazes de fazer coisas competentes. Objetivo é sempre um envolvimento global com vista à inclusão e à cidadania.</p> <p>C4. Qual a metodologia que utiliza, enquanto coordenadora, para solucionar problemas/questões imprevistas? Falar com as pessoas que estão envolvidas no problema, tentar encontrar juntas uma solução com base no diálogo.</p> <p>C5. Desenvolvem parcerias com entidades locais? De que forma e quais os objetivos? Parcerias: Arte e fala; Ridente. Temos com algumas empresas para receber materiais de desperdício, como o cartão, papel autocolante. 1º Havia muitas crianças com problemas na articulação da fala, 2º Vieram fazer uma apresentação sobre a</p>	
--	--	--	--

		<p>importância de lavar os dentes 3º Porque usamos imenso material de cartão e papel para plastificar; Existem algumas parcerias pontuais conforme as necessidades.</p> <p>C6. Considera essa dinâmica uma mais valia para a comunidade educativa? Sim, a parte de conhecer a parte envolvente é muito importante, sobretudo nestas idades</p>	
<p>D. Instituição</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a organização da instituição 	<p>D1. Quais os elementos que colaboram na elaboração das planificação anual da organização? É a diretora e a coordenadora pedagógica</p> <p>D2. Existem outros momentos que necessitem de ser planeados e partilhados pela equipa educativa? Quais? No plano anual são definidas as datas, a forma de desenvolvimento é planeado em equipa.</p> <p>D3. Existe articulação entre salas? De que tipo? Em que âmbitos?</p>	

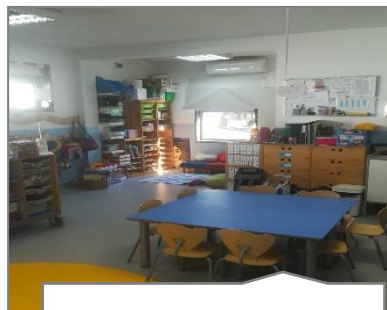
		<p>Igual à resposta C2.</p> <p>D4. Como é gerido o tempo e os espaços comuns da instituição tendo em conta as diferentes salas da instituição? Cada sala tem uma rotina diferente e essa rotina está pensada de forma a não se cruzarem os tempos.</p>	
<p>E. Trabalho em equipa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relações e interações entre atores; • Conhecer o conceito de equipa em contexto de jardim-de-infância; • Compreender como é realizado o trabalho em equipa. 	<p>E1. Existe trabalho de parceria entre as educadoras? Como? Diariamente através da troca de ideias, partilha de problemas, procura de soluções. Mensalmente em reuniões de equipa e sempre que necessário.</p> <p>E2. Existe trabalho de parceria entre a equipa pedagógica da instituição? Como? Em sala diariamente porque partilham todas as tarefas, planeamos juntas, tiram registos, observam Em equipa temos as reuniões anuais, trimestral existe a reunião de auxiliar comigo.</p> <p>E3. Existem momentos de partilha (reuniões) entre a equipa pedagógica? Com que frequência? O que é discutido nessas reuniões? Quem participa? (momentos informais)</p>	<p>- Existe trabalho colaborativo? Como é a comunicação? Processos e dificuldades? - O trabalho em equipa é uma mais valia? Para quê? Para quem?</p>

		<p>Igual à resposta E1. Informalmente acontecem essas partilhas ao longo do dia, mas também às horas de almoço</p> <p>E5. Qual a periodicidade das reuniões de equipa de sala? Considera importantes esses momentos? Porquê?</p> <p>Equipas de sala reúnem formalmente 1 vez por semana, quando planificam a semana seguinte e informalmente acontece todos os dias ao longo do dia.</p> <p>Porque o trabalho da auxiliar e da educadora é muito de parceria, é importante haver essa partilha, a educadora não esta na sala o tempo todo, então a auxiliar pode observar mais coisas.</p>	
<p>E. Relação com as famílias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a participação das famílias das crianças na instituição; • Conhecer as estratégias utilizadas pela equipa pedagógica de modo a promover o contacto e partilha com as famílias e entre famílias. 	<p>E1. Que meios têm e utilizam para chegar informações da escola para a família e vice-versa?</p> <p>Caderno escola-família desde o berçário, todas as salas tem.</p> <p>O site através das fotografias das atividades que são feitas em sala, que são atualizada semanalmente.</p> <p>Todos os anos temos um encontro dinamizado pelo professor de ginástica em que as crianças participam com as famílias.</p>	<p>-Compreender o tipo de participação</p> <p>- Compreender se as famílias têm possibilidade (tempo, espaços e mecanismos) para participarem na vida educativa das crianças</p>

		<p>Temos as reuniões de pais 2 vezes por ano e sempre que seja necessário. No dia do pai e no dia da mãe desafios os pais a virem às salas durante o mês para fazerem alguma atividade que eles gostem ou que saibam fazer.</p> <p>E2. Existe alguns momentos planeados no programa anual que envolva a participação das famílias das crianças? Quais os momentos? De que modo? Igual à resposta E1.</p> <p>E3. As famílias participam ou contribuem de alguma forma para a gestão da dinâmica da organização? Se sim, qual o papel das famílias na instituição? (as suas ideias são tidas em conta? Em que momentos?) Principalmente na rotina sala, quando estamos a desenvolver um projeto de sala, os pais podem dar ideias, trazer atividade e fazer com eles.</p>	
<p>Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> - De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Confirmar se existe algo mais a acrescentar - Agradecer a

			disponibilidade
--	--	--	-----------------

Anexo C. Sala de atividades e respetivas áreas de interesse



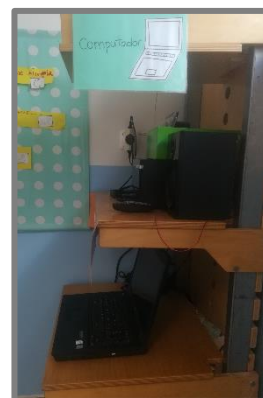
Sala de atividades



Sala de atividades



Área das artes



Área da escrita Área dos blocos
Área do computador



Área dos livros



Área da casa no piso inferior e área da calma no piso superior



Área dos jogos

Anexo D. Constituição do grupo de crianças

Nome	Sexo		Data de nascimento	Idade		Nº de irmãos	Profissão	
	F	M		4 anos	5 anos		Mãe	Pai
A.		X	17.09.2014	X		1	Gestora (Enc. de Educação)	Mecânico de automóveis
I.	X		24.09.2013		X	0	Consultora	Manager de Projetos (Enc. de Educação)
J.	X		08.02.2014	X		2	Gestora (Enc. de Educação)	Bancário
La.	X		31.01.2014		X	1	Bolseira (Enc. de Educação)	Engenheiro de aplicações
Le.	X		15.12.2013		X	1	Gestora (Enc. de Educação)	Assessor
Lu.	X		26.07.2013		X	1	Assistente Administrativa (Enc. de Educação)	Tradutor
Ma.	X		02.07.2013		X	1	Educadora de Infância (Enc. de Educação)	Psicólogo
M.		X	25.10.2013		X	1	Recursos Humanos	Publicitário (Enc. de Educação)
Mo.	X		15.11.2013		X	0	Contabilista (Enc. de Educação)	Professor de Surf
P.		X	23.09.2013		X	1	Consultadora financeira (Enc. de Educação)	Gestor de Seguros
R.		X	07.02.2014	X		1	Investigadora (Enc. de Educação)	Militar
S.	X		24.02.2014	X		2	Engenheira Ambiente (Enc. de Educação)	Engenheiro Ambiente
T.	X		08.02.2013		X	2	Gestora (Enc. de Educação)	Bancário
TOTAL	9	4	-	4	9	-	-	-

Anexo E. Indicadores chave de desenvolvimento do grupo de crianças

INDICADORES CHAVE DE DESENVOLVIMENTO	
Abordagem à aprendizagem	<p>1. <u>Iniciativa e Planeamento</u>: As crianças gostam de aprender. Exibem curiosidade, independência e determinação à medida que aprendem sobre relações, materiais, ações e ideias. Assumem riscos razoáveis à medida que investigam o ambiente. As crianças fazem planos e tomam decisões, expressam escolhas e intenções baseadas nos seus interesses. Os seus planos evoluem em detalhes e complexidade. As crianças concretizam os seus planos e mantêm-se envolvidas e concentradas na sua atividade. Elas são persistentes, motivadas e capazes de se manterem envolvidas.</p> <p>2. <u>Resolução de problemas com materiais</u>: As crianças são criativas e flexíveis ao resolver uma variedade de problemas. Progridem do uso da tentativa/erra para tentativas mais sistemáticas na resolução de problemas, tais como recorrendo à contagem ou representado a situação através de desenhos ou símbolos, expressando e explicando as suas ideias. As crianças usam todos os seus sentidos e uma variedade de ferramentas para explorar e reunir informação acerca do mundo à sua volta. Fazem questões e tentam explicar as suas ideias acerca das coisas que encontram.</p> <p>3. <u>Reflexão</u>: As crianças usam as suas experiências para tirar conclusões acerca de pessoas, materiais, situações e ideias. Estabelecem relações entre o que já sabem e o que estão a fazer e aprender.</p>
Desenvolvimento Social e	<p>4. <u>Auto- Estima</u>: As crianças estão conscientes das características que lhes conferem identidade, tais como género, etnia, cultura, e habilidades.</p> <p>5. <u>Sentimento de Competência</u>: As crianças fazem descobertas e resolvem problemas.</p> <p>6. <u>Emoções</u>: As crianças identificam e nomeiam as suas emoções, e reconhecem que os outros têm sentimentos que podem ser semelhantes ou diferentes dos seus.</p>

Emocional	<p>7. <u>Comunidade</u>: As crianças comportam-se como membros da comunidade da sala (do grupo) ao participarem nas rotinas, cooperando com expectativas sociais, e partilhando a responsabilidade da manutenção da sala de aula.</p> <p>8. <u>Construir Relações</u>: As crianças relacionam-se com outros na sala. Tratam os adultos e as outras crianças pelo nome.</p> <p>As crianças desenvolvem amizades, procuram outros, e envolvem-se em interações do tipo dar-e-receber.</p> <p>9. <u>Jogo Cooperativo</u>: As crianças envolvem os adultos e pares nas suas atividades. Envolvem-se no jogo cooperativo com as outras crianças, partilhando materiais, espaço, conversas e ideias.</p> <p>10. <u>Desenvolvimento Moral</u>: As crianças desenvolvem comportamentos éticos. Compreendem que existem valores morais que não variam conforme a situação (por exemplo as pessoas não devem bater umas nas outras).</p> <p>11. <u>Resolução de Conflitos</u>: As crianças envolvem-se na resolução de conflitos, ou na resolução de problemas sociais, identificando o problema, partilham e ouvem as ideias dos outros, e escolhem uma solução que seja aceitável para todos.</p>
Saúde e Desenvolvimento Físico	<p>12. <u>Competências de motricidade-grossa</u>: As crianças usam movimentos não locomotores (por exemplo balançar, fletir, torcer) e movimentos locomotores (por exemplo andar, trepar, correr, saltar, saltitar, marchar, galopar). As crianças coordenam movimentos grossos através do atirar e apanhar, pontapear, baloiçar.</p> <p>13. <u>Competências de motricidade-fina</u>: As crianças usam movimentos motores finos (segurar na caneta ou lápis, moldar, apertar, esborrachar, apalpar, alisar, posicionar, escrever, cortar) necessários para manipular materiais e ferramentas. Têm a coordenação olho/mão (empilhar blocos, montar quebra-cabeças, amarrando contas, despejando o sumo, martelando).</p> <p>14. <u>Consciência Corporal</u>: As crianças reconhecem os nomes das diferentes partes do corpo. Estão cientes dos seus corpos em relação às pessoas e objetos à sua volta. As crianças reagem e movem os seus corpos ao ritmo da batida constante.</p>

	<p>15. <u>Cuidados Pessoais</u>: As crianças comem, vestem-se, lavam as mãos, lavam os dentes, limpam o nariz e usam a sanita.</p> <p>16. <u>Comportamento</u>: As crianças participam em atividades físicas. Sabem que algumas comidas são mais saudáveis que outras. As crianças têm comportamentos saudáveis (por exemplo: tapam a boca quando tosse, lavam as mãos depois de usar a casa de banho, usam os seus próprios talheres) e comportamentos de segurança (por exemplo estão atentos aos colegas ao andar de bicicleta, não se colocam à frente de um baloiço em movimento, contornam as poças).</p>
<p>Linguagem, Literacia e Comunicação</p>	<p>18. <u>Compreensão</u>: As crianças compreendem conversas, canções, histórias, livros, gestos, poemas. Elas ouvem, respondem, relacionam a informação com as suas próprias vidas, preveem o que vai acontecer a seguir, e relembram pessoas reais e ficcionárias, materiais, ações, eventos/situações e ideias.</p> <p>19. <u>Falar</u>: As crianças partilham observações, experiências, ideias, explicações, sentimentos, preferências e necessidades. Utilizam frases cada vez mais completas e complexas.</p> <p>20. <u>Vocabulário</u>: As crianças aprendem e usam novas palavras em conversas, atividades, materiais escritos e jogos. Perguntam o significado de palavras desconhecidas. As crianças utilizam diversas partes do discurso para descrever, esclarecer, e elaborar as suas experiências e ideias.</p> <p>21. <u>Consciência Fonológica</u>: As crianças reconhecem os sons iniciais e finais das palavras, incluindo rimas (sons finais idênticos) e aliteração (o sons iguais no início das palavras). Reconhecem também as palavras com as sílabas separadas.</p> <p>22. <u>Conhecimento do Alfabeto</u>: As crianças sabem que as letras são uma categoria de símbolos que podem ser identificados individualmente (cada uma com um nome) e que existem dois alfabetos de letras maiúsculas e de letras minúsculas. Nomeiam um número crescente de letras e associam-nas aos seus sons (muitas vezes começando com a inicial do seu primeiro nome e / ou outras palavras familiares).</p>

	<p>23. <u>Ler</u>: As crianças observam uma variedade de materiais escritos para apreciar e conhecer. Pedem aos adultos para lhes lerem livros, e "leem" livros para os outros. As crianças contam ou recontam histórias baseadas em imagens. Conseguem ler em voz alta uma palavra, frase simples, ou frase curta.</p> <p>24. <u>Conceitos sobre Impressão</u>: As crianças aprendem o funcionamento da linguagem escrita. Reconhecem que uma palavra é uma unidade escrita, que as letras são agrupadas para formar palavras e palavras são separadas por espaços. À medida que contactam com as diversas formas de linguagem escrita circundante (por exemplo, placas, jornais e revistas, listas, mensagens, menus, embalagens), as crianças aprendem sobre as convenções de impressão, tais como a direção (em Português é lida de cima para baixo e da esquerda para a direita).</p> <p>25. <u>Conhecimento de Livros</u>: As crianças sabem como usar um livro. Por exemplo seguram os livros na vertical, com a capa para a frente, do princípio para o fim, e diferenciam as imagens da escrita.</p> <p>26. <u>Escrever</u>: As crianças escrevem para representar ideias, usam a escrita nas suas atividades e/ou pedem aos adultos para lhes ditarem, e lerem o que elas e os adultos escreveram. Usam ferramentas de escrita, como lápis de cor, marcadores, lápis e computadores. Copiam ou escrevem cartas, e progridem de rabiscos tipo letras para formas de letras reconhecíveis.</p>
Matemática	<p>27. <u>Símbolos e palavras numéricas</u>: As crianças reconhecem e nomeiam números no seu ambiente. Entendem que os números cardinais (por exemplo, um, dois, três) se referem à quantidade e que os números ordinais (por exemplo, primeiro, segundo, último) se referem à ordem das coisas. Escrevem os numerais cardinais de 1 a 10.</p> <p>28. <u>Contar</u>: As crianças contam fazendo a correspondência de um para um (por exemplo, tocar num objeto e dizer um número). Entendem que o último número contado representa "quantos". As crianças comparam e ordenam quantidades (por exemplo, mais, menos / menos, o mesmo). Entendem os conceitos de "adicionar a" e "tirar". Calculam operações e comparam unidades estabelecendo relações entre números até 10 (5 é maior que 3 e menor</p>

que 7).

29. Relação Parte/Todo: As crianças "compõem" e "decompõem" quantidades (por exemplo, combinam dois blocos e três blocos para fazer um conjunto de cinco blocos). Também dividem o conjunto em partes (por exemplo, separam cinco blocos em um bloco e quatro blocos).

30. Formas: As crianças reconhecem, comparam e ordenam formas bi e tridimensionais (por exemplo, triângulo, retângulo, círculo, cone, cubo, esfera). Entendem, representam e descrevem os atributos das formas (por exemplo, todos os triângulos têm três lados e três pontos, o cone tem curvas, etc).

31. Consciência Espacial: As crianças usam palavras que determinam posição, direção, e distância, para descrever ações e a localização de objetos no seu ambiente (tais como ao lado, à frente, atrás, dentro, fora em cima...). Resolvem problemas espaciais simples nas suas atividades (por exemplo, ao construir com blocos, fazer puzzles, embrulhar objetos).

32. Medir: As crianças usam terminologia de medida para descrever atributos nomeadamente: tamanho, volume, peso, temperatura e tempo. Comparam quantidades (por exemplo, igual / diferente, maior / menor, mais / menos, mais pesado / leve) e ordenam (por exemplo, mais curto, médio e longo). Estimam quantidades relativas (por exemplo, se algo tem mais ou menos).

33. Unidade: As crianças compreendem que a unidade é um padrão (invariável) de quantidade. Medem usando ferramentas não convencionais (por exemplo um bloco).

34. Padrões: As crianças preparam as bases para a álgebra trabalhando com simples padrões alternados (por exemplo, ABABAB) e progredindo para padrões mais complexos (por exemplo, AABAABAAB, ABCABCABC). Reconhecem sequências repetitivas (por exemplo, a rotina diária, padrões de movimento) e começam a identificar e descrever padrões crescentes e decrescentes (por exemplo, a altura cresce à medida que aumenta a idade).

	<p>35. <u>Análise de Dados</u>: As crianças representam os dados de forma simples (por exemplo, pilhas de blocos, quadros, listas, tabelas, gráficos).</p>
Artes Criativas	<p>36. <u>Arte</u>: As crianças exploram e utilizam uma variedade de materiais e ferramentas para desenhar e pintar, esculpir e moldar, construir e montar. Usam as propriedades dos materiais artísticos (por exemplo, forma, cor, textura) para representar suas ideias.</p> <p>37. <u>Música</u>: As crianças exploram e experienciam o som através do canto, movimento, ouvindo e tocando instrumentos. Experimentam com as suas vozes e inventam canções e cantos. As crianças exploram e respondem aos elementos musicais, como a intensidade (alta, baixa), tempo (rápido, lento), dinâmica (forte, suave), e ritmo.</p> <p>38. <u>Movimento</u>: As crianças exploram movendo todo o seu corpo ou partes do seu corpo, com e sem música. Respondem às características e tipo de música através do movimento.</p> <p>39. <u>Jogo Simbólico</u>: As crianças expressam e representam o que observam, pensam, imaginam, e sentem através do Jogo simbólico. As crianças imitam as ações, usam um objeto para representar outro, e representam papéis com base nos seus interesses e experiências. Usam figuras para representar personagens nos seus cenários do faz-de-conta (por exemplo, ter uma família de ursos de brincar a falar uns com os outros).</p> <p>40. <u>Apreciar Artes</u>: As crianças expressam opiniões e preferências sobre a arte. Identificam peças (por exemplo, uma pintura ou uma seleção musical) e estilos de que elas gostam ou não gostam.</p>
Ciência e Tecnologia	<p>41. <u>Observação</u>: As crianças são curiosas e usam todos os seus sentidos para aprender mais sobre o mundo físico e natural. Reúnem informações através da observação do que os outros fazem e descobrindo como as ferramentas e materiais funcionam.</p> <p>42. <u>Classificação</u>: As crianças agrupam coisas semelhantes. Identificam as relações entre as coisas e as categorias a que pertencem.</p> <p>43. <u>Experiência</u>: As crianças experimentam para testar se uma ideia é verdadeira ou uma solução vai funcionar.</p>

	<p>Experimentam, manipulando materiais.</p> <p>44. <u>Previsão</u>: As crianças indicam através de palavras e / ou ações o que elas esperam que seja o resultado. As crianças fazem previsões com base na experimentação.</p> <p>45. <u>Tirar Conclusões</u>: As crianças constroem o conhecimento à sua própria maneira, à medida que recolhem dados para as ajudar a formar teorias sobre como o mundo funciona (por exemplo, "É noite porque o sol vai para a cama").</p> <p>46. <u>Comunicar Ideias</u>: As crianças compartilham as suas dúvidas, observações, pesquisas, previsões e conclusões. Falam sobre, e demonstram e representam o que vivenciam e pensam. Expressam o seu interesse em, e questionam-se sobre o mundo.</p> <p>47. <u>Mundo Físico e Natural</u>: As crianças familiarizam-se com as características e processos do mundo físico e natural (por exemplo, as características das plantas e animais, rochas e rampas; processos de crescimento e morte, congelamento e fusão).</p> <p>48. <u>Ferramentas e Tecnologia</u>: As crianças familiarizam-se com ferramentas e tecnologias no seu ambiente do dia-a-dia (por exemplo, agrafador, alicate, computador). Compreendem as funções dos equipamentos e usam-nos com segurança e cuidado (ligar e desligar o computador, cuidado com as tomadas). Utilizam ferramentas e tecnologia para apoiar as suas atividades.</p>
Estudos Sociais	<p>49. <u>Diversidade</u>: As crianças veem semelhanças e diferenças nos atributos pessoais (incluindo o sexo, cultura, idade, religião, estrutura familiar, os níveis de habilidade e aparência).</p> <p>50. <u>Papéis na Comunidade</u>: As crianças conhecem os papéis familiares nas comunidades a que pertencem (por exemplo, família, escola, vizinhança). Entendem que as pessoas dependem umas das outras. As crianças sabem que as pessoas precisam de dinheiro para comprar bens e serviços.</p> <p>51. <u>Tomada de Decisões</u>: As crianças entendem que todos têm o direito de compartilhar ideias e ser ouvidos. Participam como líderes e seguidoras. Com a orientação de adultos, elas juntam-se em discussões na sala de aula,</p>

	ajudam a tomar decisões, e compartilham ideias para resolver os problemas do grupo.
Conhecimento do mundo	<p>52. <u>Geografia</u>: As crianças identificam marcos familiares. Relacionam objetos e eventos com as suas localizações (por exemplo, tesouras e área de arte, tempo de exterior/ recreio). As crianças usam mapas simples para descrever e localizar as coisas no seu ambiente (por ex. áreas da sala de aula, estruturas do recreio).</p> <p>53. <u>História</u>: As crianças falam sobre o que aconteceu no passado (por exemplo, "Ontem, quando eu era um bebê...") e sobre o que irá ocorrer no futuro (por exemplo, "Quando eu for maior, vou para a escola da minha irmã"). Descrevem uma sequência de eventos (por exemplo, "Primeiro pintei um quadro, e depois construí uma torre").</p> <p>54. <u>Ecologia</u>: As crianças partilham a responsabilidade de cuidar do meio ambiente dentro e fora da sala de aula (por exemplo, apanham o lixo, regam plantas, separam coisas para reciclar). Entendem que as suas ações afetam o bem-estar do ambiente.</p>

Anexo F. Questionário à educadora cooperante

Questionário

Destinatárias: Educadora de Infância (PPS II 2018/2019)

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
B. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação sobre a problemática de investigação “Interações adultos-crianças: a partilha de controlo em jardim-de-infância” para o relatório da PPS II. - O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Pedir autorização para gravar áudio; - Informar devolução das transcrições 	
BLOCO B	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a conceção da educadora sobre a participação da criança”; • Conhecer o modo como a educadora reforça as suas interações adulto-criança, de forma a promover a participação das crianças; • Conhecer as estratégias utilizadas pela educadora para a existência da 	<p>B1. O que entende por participação da criança? A participação da criança é um conceito muito amplo... Diz respeito ao direito que as crianças têm em exprimir as suas opiniões e ideias, bem como em serem ouvidas e respeitadas.</p> <p>B2. Que importância atribui a essa participação da criança? É um direito das crianças, logo deve estar sempre presente no seu quotidiano. Enquanto adulto de referência, tenho que assegurar que esse direito é</p>	

	<p>partilha de controlo na sala e perceber se é uma forma utilizada para intensificar e permitir a participação das crianças em jardim-de-infância.</p>	<p>respeitado.</p> <p>B3. Que estratégias/instrumentos utiliza para incentivar as crianças a darem a sua opinião e a participarem no planeamento e gestão do currículo?</p> <p>Todo o ambiente educativo está organizado de acordo com o pressuposto que as crianças são agentes ativos do seu próprio processo de aprendizagem e, por isso, ao longo do dia, existe uma partilha do controlo com as crianças. As crianças são incentivadas a dar a sua opinião, tomam decisões, escolhem coisas que querem fazer (por exemplo, no tempo de fazer, decidem que materiais querem utilizar, em que áreas querem brincar, com quem vão brincar). Os adultos aceitam as ideias e opiniões das crianças, ouvem e respeitam-nas, brincam como parceiros das crianças (seguem as suas pistas de ação).</p> <p>B4. De que forma incentiva as crianças a darem a sua opinião? (igual à anterior)</p> <p>B5. Considera que há vantagens das crianças darem a sua opinião? Quais?</p>	
--	---	---	--

		<p>Num ambiente High Scope, as crianças estão constantemente a expressar a sua opinião. Esse facto faz com que se construa um sentimento de comunidade, no qual todos somos parte integrante e, como tal, existem regras que todos que respeitar, nomeadamente ouvir quando o outro fala, aceitar que existem pontos de vista diferentes, esperar pela nossa vez para falar.</p> <p>Quando as crianças expressam a sua opinião sentem-se mais competentes, confiantes e capazes.</p> <p>B6. Considera que há desvantagens das crianças darem a sua opinião? Quais?</p> <p>Não, pois quando todos damos a nossa opinião, quando todos nos ouvimos e respeitamos, o que se cria é algo que pertence a todos.</p> <p>B7. Que aspetos possibilitam a participação das crianças?</p> <p>Basicamente, a única coisa que precisa de existir para possibilitar a participação das crianças é a presença de adultos que respeitem o seu direito.</p> <p>B8. Considera relevante a existência da partilha de controlo numa sala de jardim-de-infância para criar um clima de apoio entre as crianças e o</p>	
--	--	---	--

		<p>adulto? Porquê? É essencial. Através da partilha do controlo, crianças e adultos detêm o controlo do quotidiano da sala, crianças e adultos trabalham em parceria para tomar decisões sobre o que vai acontecer.</p> <p>B9. Utiliza estratégias para a partilha de controlo com as crianças? Quais? Respondido na questão B3.</p> <p>B10. Em que medida a interação adulto-criança contribui para a participação da criança em contexto? Quando os adultos são genuínos, verdadeiros, se preocupam com as crianças, brincam em colaboração, estão ao nível das crianças e partilham constantemente o controlo contribuem inevitavelmente para que a criança se sinta mais segura para expressar as suas ideias e opiniões.</p> <p>B11. Que relação estabelece entre direitos da criança e participação da criança? A participação da criança é um dos seus direitos.</p> <p>B12. “Os adultos têm todos de respeitar os direitos das crianças, seja o W. Bush, seja o Bin</p>	
--	--	--	--

		<p>Laden, não interessa, sejam eles quem forem, têm de respeitar os direitos da criança.” (Nuno, 9: EP). Comente esta afirmação e dê-me a sua opinião sobre este assunto, considerando como principal tema a participação da criança.</p> <p>Esta afirmação reforça a ideia de que os direitos das crianças têm que ser respeitados por todos. Encarando a participação como um direito da criança, significa que as crianças têm o direito a expressar livremente as suas opiniões e ideias. Os adultos devem ouvi-las e respeitá-las. Acrescentaria que essa não é uma escolha dos adultos, mas sim uma obrigação.</p>	
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> - De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Confirmar se existe algo mais a acrescentar - Agradecer a disponibilidade

Anexo G. Modelo da tabela de observação sistemática

Tabela nº			Semana de	
Indicadores de observação	Número de vezes de ocorrência	Em que momento do dia ocorre	Elementos da situação/Contextualização	Observações/Inferências
O educador dá oportunidade à criança para expressar as suas próprias ideias.				
O educador apoia os planos das crianças.				
O educador participa com as crianças, nos termos das crianças.				
O educador aprende com as crianças.				
O educador delega o poder, dando conscientemente o controlo às crianças.				

Anexo H. Tabelas de observação sistemática

Tabela nº 1			Semana de 29 a 2 de novembro	
Indicadores de observação	Número de vezes de ocorrência	Em que momento do dia ocorre	Elementos da situação/Contextualização	Observações/Inferências
O educador dá oportunidade à criança para expressar as suas próprias ideias.	1	Momento de grande grupo	O tio do A. veio à sala esclarecer algumas dúvidas sobre os dinossauros. Sentados em círculo e em grande a educadora pergunta: “O tio do A. veio à nossa sala falar sobre os dinossauros, o que querem perguntar?”	A educadora questiona as crianças e dá oportunidade a que elas expressem as suas próprias dúvidas e aquilo que querem saber.
O educador participa com as crianças, nos termos das crianças.	1	Momento de grande grupo	Enquanto comiam a fruta, a Ma. Pediu à educadora para mostrar os girassóis que tinha trazido de Serpa. Descobriram que os girassóis tinham as sementes lá dentro. A educadora deu uma a cada criança para que estas pudessem experimentar o seu sabor.	A educadora ao perceber o propósito da Ma. partilhou este interesse com o grupo.
O educador delega o poder, dando conscientemente o controlo às crianças.	1	Momento de grande grupo	Enquanto as crianças comiam a fruta, a educadora foi buscar uma abóbora e nozes. Mostrou o fruto seco e o legume às crianças e perguntou-lhes o que eram. “Podíamos fazer uma cara na abóbora” (Sugeriu o R.). “Podemos sim, mas e depois o que podemos fazer com a abóbora?” (Educadora).	A educadora dá o poder de escolha às crianças sobre o que querem fazer com a abóbora.

As crianças procuram o educador para por em prática as suas ações (Confiança)	1	Momento de grande grupo	Enquanto comiam a fruta, a Ma. Pediu à educadora para mostrar os girassóis que tinha trazido de Serpa.	A Ma. ao confiar no educador, procurou o adulto, sabendo que este lhe daria apoio e encorajamento para partilhar um objeto seu com o grupo.
---	---	-------------------------	--	---

Tabela nº 2			Semana de 12 a 16 de novembro	
Indicadores de observação	Número de vezes de ocorrência	Em que momento do dia ocorre	Elementos da situação/Contextualização	Observações/Inferências
O educador dá oportunidade à criança para expressar as suas próprias ideias.	1	Acolhimento	A L. trouxe um livro “De onde vêm os bebés?” para mostrar às outras crianças. “E de onde vêm os bebés afinal?” (Educadora)	A educadora questiona as crianças e dá oportunidade a que estas se expressem sobre o tema abordado no livro escolhido pela L.
O educador apoia os planos das crianças.	4	Acolhimento Momento de Grande grupo	A L. trouxe um livro “De onde vêm os bebés?” para mostrar às outras crianças. Daqui surge uma conversa entre a educadora e as crianças. Em círculo as crianças foram-se sentando Menina – Menino – Menina – Menino. “Ah então vamos fazer um padrão é isso?” (Educadora). “Não temos meninos, há mais meninas do que meninos, só se tivessem cá o D. e o R.!” (P.). “E se fizéssemos menina, menina, menina – menino?” (Educadora). Em conjunto as crianças tentaram resolver o desafio.	A educadora apoiou o plano da L. que era mostrar o livro que trouxe de casa ao grupo, proporcionando um momento de partilha e interessa. A educadora seguiu o plano das crianças e aproveitou esse momento para potenciar a aprendizagem sobre “padrões”.

		Tempo de fazer	“O P. teve uma ideia! Um meteorito está atingir a terra! Temos de arrumar tudo!” (Educadora). As crianças rapidamente começaram arrumar entusiasmadas.	A educadora acompanha a ideia do P. e expressa-a ao grupo, dando continuidade ao seu propósito.
O educador participa com as crianças, nos termos das crianças.	1	Tempo de fazer	A educadora ia desempenhando os papéis que as crianças lhe iam distribuindo durante o faz de conta: A Ma. e a T. decidiram utilizar o dossiê das receitas para o transformar num convite de aniversário que o foram entregar à educadora que iniciou, de imediato, a brincadeira.	A educadora segue as indicações das crianças e simula com vontade os papéis de faz-de-conta que as crianças lhes atribuem. Neste caso era uma amiga da aniversariante que ia à sua festa de aniversário.
O educador delega o poder, dando conscientemente o controlo às crianças.	1	Acolhimento	A educadora perguntou como é que as crianças queriam apresentar a história que tinham construído em conjunto do dinossauro. “Podemos mostrar o Paquicefalo sauro que construímos e o T-Rex!” (P.). “Podemos contar a história!”. Em conjunto, decidiram que então que o grupo ia apresentar o projeto contando a história, utilizando os dinossauros que existem na sala. Sugeriu que em conjunto, depois de entregarem o convite, fossem apanhar folhas para a apresentação da história. As crianças concordaram.	A educadora dá o controlo às crianças para decidirem como querem fazer.

		Tempo de planejar	<p>que a educadora ia mostrando os brinquedos e os jogos, esta ia perguntando às crianças sugestões de locais das diferentes áreas para a sua arrumação.</p> <p>De seguida, chegado o momento de planejar o P. disse: “Hoje é o A. a planejar!”. “Não quero!” (A.). “Queres planejar tu ou a Marta tira outro cartão?” (Educadora). O A. decidiu então planejar e pediu aos amigos para fecharem os olhos.</p>	A educadora delega o poder de decisão às crianças.
--	--	-------------------	--	--

Tabela nº 4			Semana de 26 a 30 de novembro	
Indicadores de observação	Número de vezes de ocorrência	Em que momento do dia ocorre	Elementos da situação/Contextualização	Observações/Inferências
O educador dá oportunidade à criança para expressar as suas próprias ideias.	1	Tempo de grande grupo	A educadora informou o grupo de que a festa de natal estava a chegar. “Tive uma ideia, podíamos fazer uma festa de bebés!”, disse uma delas. As crianças rapidamente começaram a desenvolver a ideia: “O pai natal e a mãe natal vão ter um bebé natal e os duendes estão a fazer os presentes.”. As crianças começaram a dizer as personagens que queriam representar e, em conjunto, decidiram a sua divisão pela	A educadora dá oportunidade às crianças a que elas expressem as suas próprias ideias e têm-nas em consideração.

			crianças, enquanto a educadora fazia o registo.	
O educador apoia os planos das crianças.	1	Tempo de grande grupo	A exposição das ideias sobre a festa de natal provocou alguma agitação no grupo. A Ma. decidiu ir buscar a caixa de música para acalmar as restantes crianças. A educadora deu o feedback positivo à Ma. pela excelente solução que arranjou para ajudar o grupo a acalmar-se. À medida que a Ma. tocava a caixa de música, a educadora cruzou as pernas e fechou os olhos enquanto respirava calmamente.	A educadora segue as indicações da Ma. e põe em prática o seu plano.
O educador aprende com as crianças.	1	Tempo de grande grupo	A exposição das ideias sobre a festa de natal provocou alguma agitação no grupo. A Ma. decidiu ir buscar a caixa de música para acalmar as restantes crianças. A educadora deu o feedback positivo à Ma. pela excelente solução que arranjou para ajudar o grupo a acalmar-se. À medida que a Ma. tocava a caixa de música, a educadora cruzou as pernas e fechou os olhos enquanto respirava calmamente.	Num clima de controlo partilhado, os adultos e as crianças são, ao mesmo nível, aprendizagem e professores.
O educador delega o poder, dando conscientemente o controlo às crianças.	1	Acolhimento	O M. ficou responsável neste dia por escolher um objeto para planejar. Mas antes de iniciarmos este momento, a I. foi buscar os cartões dos nomes para que o M. tirasse um cartão da próxima criança a fazê-lo.	

			O grupo descobrir que a seria a L. O M. foi buscar um pin que tinha trazido de casa. Um boneco de neve com luz. Foi mostrar às restantes crianças. Uma das crianças pergunta-lhe: “Queres planear com o teu boneco de neve?” (P.). “Sim!” (M.). “Como vamos utilizar o teu boneco?” (Educadora). “Passar até eu dizer stop.” (M.). “É a mesma ideia que a minha!” (R.). “Está muito quente!” (M.).	
As crianças procuram o educador para por em prática as suas ações (Iniciativa)	1	Tempo de pequeno grupo	A educadora expôs os desenhos das crianças nas janelas que quiseram e estas pediram para irem ver os desenhos que tinham feitos e estavam a ser expostos nas janelas. “Este é o meu! Podes ler Patrícia?” (S.)	As crianças têm a iniciativa de levar ao fim uma tarefa e, por isso, propõe-na à educadora sem receio.

Tabela nº 5			Semana de 10 a 14 de dezembro	
Indicadores de observação	Número de vezes de ocorrência	Em que momento do dia ocorre	Elementos da situação/Contextualização	Observações/Inferências

<p>O educador delega o poder, dando conscientemente o controlo às crianças.</p>	<p>1</p>	<p>Tempo de grande grupo</p>	<p>A educadora perguntou quando é que as crianças queriam comer as bolachas que tinham feito no dia anterior para oferecer ao lar da boa vontade, que devido ao facto de não terem ficado com a consistência pretendida e a educadora ter de fazer outras, não foram oferecidas. “Agora, mas temos de fazer um compromisso de comer a sopa.” (S.). “Depois do almoço como sobremesa.” (A.). “Ao lanche!” (R.). “Podemos votar!” (R.). “Podemos sim, vamos então votar! Que ideias temos?” (Educadora). A educadora desenhó o símbolo em três papéis diferentes as 3 ideias – comer antes do almoço; comer depois do almoço; comer agora. As crianças foram buscar os legos e cada uma votou. Perceberam que a ideia “comer agora” ganhou com a maioria, com 6 votos.</p>	<p>A educadora dá o controlo às crianças na conversa e na tomada de decisão.</p>
---	----------	------------------------------	--	--

Tabela nº 6			Semana de 7 a 11 de janeiro	
Indicadores de observação	Número de vezes de ocorrência	Em que momento do dia ocorre	Elementos da situação/Contextualização	Observações/Inferências

O educador dá oportunidade à criança para expressar as suas próprias ideias.	1	Acolhimento	A educadora levou para a sala uma arena de piões. A educadora avisa as crianças que não podem usar a arena enquanto não encontrarem os piões que se encontram desaparecidos e pergunta: “Como podemos fazer?”; “Podemos guardar.” (J.); “Podemos usar nos blocos com os carros” (A.); “Podemos fazer nós os piões.” (P.). Em conjunto as crianças decidem colocar a arena na área dos blocos.	A educadora dá liberdade para que cada criança exprima as suas ideias e pensamentos, considerando que todas elas são válidas.
O educador apoia os planos das crianças.	1	Tempo de fazer	A Ma. e o P. estavam na área dos blocos a construir uma casa com os blocos e pediram ajuda à educadora que os foi apoiar de imediato. O P. foi buscar os copos de plástico para a construção e o M. decidiu escrever a palavra casa na porta recortada pela educadora.	As crianças reconhecem e sabem que a educadora os apoia na concretização dos seus planos, ajudando-os na realização das tarefas mais difíceis.
O educador delega o poder, dando conscientemente o controlo às crianças.	1	Acolhimento	A educadora levou para a sala uma arena de piões. A educadora avisa as crianças que não podem usar a arena enquanto não encontrarem os piões e se encontram desaparecidos e pergunta: “Como podemos fazer?”; “Podemos guardar.” (J.); “Podemos usar nos blocos com os carros” (A.); “Podemos fazer nós os piões.” (P.). Em conjunto as crianças decidem colocar a arena na área dos blocos.	A educadora delega o poder de escolha nas crianças, deixando-as que estas decidam o que querem fazer com a arena.

As crianças procuram o educador para por em prática as suas ações (Confiança)	2	Tempo de fazer	<p>A Ma. e o P. estavam na área dos blocos a construir uma casa com os blocos e pediram ajuda à educadora que os foi apoiar de imediato.</p> <p>A L. estava a fazer uma pintura na área das artes e como precisava de criar uma cor nova foi pedir ajuda à educadora que lhe disse que o cres tinha que juntar para obter a cor pretendida.</p>	Durante o tempo de fazer, as crianças à medida que vão pondo em prática os seus planos e concretizando as suas tarefas sentem necessidade de mostrar à educadora para que esta lhes dê o feedback.
---	---	----------------	---	--

Tabela nº 7			Semana de 14 a 18 de janeiro	
Indicadores de observação	Número de vezes de ocorrência	Em que momento do dia ocorre	Elementos da situação/Contextualização	Observações/Inferências
O educador dá oportunidade à criança para expressar as suas próprias ideias.		Grande grupo	<p>Sentados todos em círculo, a educadora pergunta: O que é um telescópio?</p> <p>Surge daqui uma conversa e as crianças, à vez vão exprimindo as suas próprias ideias, enquanto a educadora faz o registo.</p>	A educadora dá oportunidade às crianças de partilharem as suas próprias ideias.
O educador apoia os planos das crianças.	2	Tempo de fazer	A educadora apoia a iniciativa da T. que lhe pediu para construir uma bolsa e, por isso, foi-lhe buscar a linha e a agulha para que esta pudesse fazer o seu plano.	O facto do plano da T. ser complexo não invalidou o apoio da educadora que lhe forneceu o material e a ajudou sempre que esta a solicitava.

		Acolhimento	A L. chega à sala e pede à educadora para mostrar a borboleta que tinha trazido de casa aos amigos.	A educadora reconhece as iniciativas das crianças e permite que estas as ponham em prática.
O educador delega o poder, dando conscientemente o controlo às crianças.	2	Tempo de planear Tempo de fazer	A educadora informa o grupo que o tempo de planear é com um brinquedo de casa escolhido pelas crianças. As crianças fizeram a votação e chegaram à conclusão que naquele dia iriam planear com os olhinhos. Enquanto as crianças brincavam, a educadora pergunta-lhes se queriam que os desenhos que tinham feito no dia anterior ficassem no dossiê da escola ou se queriam levar para casa.	Num clima de apoio, as crianças discutem as suas escolhas e decisões e percebem que isso as afetam a elas e aos outros. A educadora possibilita a participação das crianças, permitindo que estas tenham o poder de escolher o que querem.

Anexo I. Modelo questionário realizados aos Enc. de Educação/Pais



QUESTIONÁRIO

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar pela Escola Superior de Educação de Lisboa, enquanto aluna encontro-me a realizar um estudo de caso, sobre Interações adultos-crianças: a partilha de controlo em jardim-de-infância. Neste sentido serve o presente questionário para obter mais informações sobre as questões que me proponho aprofundar. O questionário servirá também para obter informações relacionadas com as suas práticas enquanto Encarregados de Educação/Pais tendo em conta questões relacionadas com a participação da criança em contexto de jardim-de-infância. Agradeço desde já a sua colaboração comprometendo-me a manter o anonimato e confidencialidades dos dados recolhidos.

1. Em contexto de jardim-de-infância...

(assinale com um X a/s sua/s opção/ões)

- a) Os adultos devem ter todo o poder de decisão__
- b) As crianças devem ter todo o poder de decisão__
- c) O poder é partilhado por crianças e adultos__

1. O que significa para si a participação das crianças no jardim-de-infância?

3. Considera que no jardim-de-infância os seus filhos têm o poder de escolha/decisão suficiente? (assinale com um X a sua opção)

- a) Sim__ Não__

3.1. Porquê?

**4. Que importância atribui à participação das crianças em jardim-de-infância?
(assinale com um X a sua opção)**

- a) Muito Importante__
- b) Importante__
- c) Pouco importante__
- d) Nada importante__
- e) Sem opinião__

Obrigada pela sua colaboração.
Marta Ribeirinha

Anexo J. Questionários realizados aos Enc. de Educação/Pais



QUESTIONÁRIO

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar pela Escola Superior de Educação de Lisboa, enquanto aluna encontro-me a realizar um estudo de caso, sobre Interações adultos-crianças: a partilha de controlo em jardim-de-infância. Neste sentido serve o presente questionário para obter mais informações sobre as questões que me proponho aprofundar. O questionário servirá também para obter informações relacionadas com as suas práticas enquanto Encarregados de Educação/Pais tendo em conta questões relacionadas com a participação da criança em contexto de jardim-de-infância. Agradeço desde já a sua colaboração comprometendo-me a manter o anonimato e confidencialidades dos dados recolhidos.

1. Em contexto de jardim-de-infância...

(assinale com um X a/s sua/s opção/ões)

- d) Os adultos devem ter todo o poder de decisão__
- e) As crianças devem ter todo o poder de decisão__
- f) O poder é partilhado por crianças e adultos_X_

2.O que significa para si a participação das crianças no jardim-de-infância?

Significa poderem ser quem são, na sua individualidade, contribuindo com as suas características únicas para o todo- sala/escola, dar opiniões, partilharem o controlo das situações com os adultos, serem respeitadas nas suas ideias por parte dos adultos e colegas.

2.1 Considera que no jardim-de-infância os seus filhos têm o poder de escolha/decisão suficiente? (assinale com um X a sua opção)

- b) Sim_X_ Não__

Na rotina do tempo de fazer escolha sobre as brincadeiras e materiais que vão usar. Nos pequenos grupos, escolha sobre como vão usar os materiais de acordo com o seu interesse e nível de desenvolvimento.

2.2. Que importância atribui à participação das crianças em jardim-de-infância? (assinale com um X a sua opção)

- f) Muito Importante__X

- g) Importante__
- h) Pouco importante__
- i) Nada importante__
- j) Sem opinião__

Obrigada pela sua colaboração.
Marta Ribeirinha

QUESTIONÁRIO

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar pela Escola Superior de Educação de Lisboa, enquanto aluna encontro-me a realizar um estudo de caso, sobre Interações adultos-crianças: a partilha de controlo em jardim-de-infância. Neste sentido serve o presente questionário para obter mais informações sobre as questões que me proponho aprofundar. O questionário servirá também para obter informações relacionadas com as suas práticas enquanto Encarregados de Educação/Pais tendo em conta questões relacionadas com a participação da criança em contexto de jardim-de-infância. Agradeço desde já a sua colaboração comprometendo-me a manter o anonimato e confidencialidades dos dados recolhidos.

1. Em contexto de jardim-de-infância...

(assinale com um X a/s sua/s opção/ões)

- g) Os adultos devem ter todo o poder de decisão__
- h) As crianças devem ter todo o poder de decisão__
- i) O poder é partilhado por crianças e adultos

2. O que significa para si a participação das crianças no jardim-de-infância?

A participação das crianças para mim representa a partilha de decisão e responsabilidade; o exercício de refletir sobre os seus interesses, assim como do enquadramento no interesse maior de grupo, a negociação e consciência de si e do outro. A participação constrói também uma desinibição da criança, ao ser chamada a partilhar, assim como um respeito pela partilha dos demais, num exercício de empatia e de individuo <-> grupo, que de certa forma os prepara para a cidadania (consciente).

3. Considera que no jardim-de-infância os seus filhos têm o poder de escolha/decisão suficiente? (assinale com um X a sua opção)

- c) Sim Não__

3.1. Porquê?

No Ji eles têm oportunidade de escolha nas suas ações individuais (planear e tempo de fazer) assim como nas suas participações em grupo - que questões querem “conhecer/explorar” (em filosofia, por exemplo) ou até de como algumas rotinas podem ser ajustadas ao grupo (partilha de estrutura de rotinas, por exemplo). Igualmente, tomam decisões que envolvem a turma, num exercício de coletivo – áreas projeto, conteúdos para as celebrações de natal (teatro), fim de ano, etc. Este envolvimento

mostra-se na forma como as crianças depois partilham e transportam para fora da escola as suas questões e o seu envolvimento, e na forma como depois querem manter essa participação (em casa, família, rotinas, etc) e na responsabilização que assumem perante as mesmas.

4. Que importância atribui à participação das crianças em jardim-de-infância?

(assinale com um X a sua opção)

- k) Muito Importante
- l) Importante__
- m) Pouco importante__
- n) Nada importante__
- o) Sem opinião__

Obrigada pela sua colaboração.
Marta Ribeirinha

QUESTIONÁRIO

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar pela Escola Superior de Educação de Lisboa, enquanto aluna encontro-me a realizar um estudo de caso, sobre Interações adultos-crianças: a partilha de controlo em jardim-de-infância. Neste sentido serve o presente questionário para obter mais informações sobre as questões que me proponho aprofundar. O questionário servirá também para obter informações relacionadas com as suas práticas enquanto Encarregados de Educação/Pais tendo em conta questões relacionadas com a participação da criança em contexto de jardim-de-infância. Agradeço desde já a sua colaboração comprometendo-me a manter o anonimato e confidencialidades dos dados recolhidos.

1. Em contexto de jardim-de-infância...

(assinale com um X a/s sua/s opção/ões)

- a) Os adultos devem ter todo o poder de decisão__
- b) As crianças devem ter todo o poder de decisão__
- c) O poder é partilhado por crianças e adultos_x_

2. O que significa para si a participação das crianças no jardim-de-infância?

A participação das crianças no jardim-de-infância é para nós algo muito importante. Entendemos que um modelo de ensino no qual as crianças têm a oportunidade de participar nas decisões tomadas ao longo do dia e de manifestar a sua opinião e pontos de vista sobre os assuntos em debate, é extremamente importante para um clima que promova a confiança, a iniciativa e a curiosidade dessas mesmas crianças, fatores decisivos para um desenvolvimento pleno e saudável. Naturalmente que este modelo deve ser baseado em regras claras e transparentes, nas quais as hierarquias e os direitos e os deveres de cada uma das partes estão bem definidos e são respeitados.

3. Considera que no jardim-de-infância os seus filhos têm o poder de escolha/decisão suficiente? (assinale com um X a sua opção)

- d) Sim_x_ Não__

a. **Porquê?**

A nossa experiência no Traquinauta diz-nos que sim, porque percebemos que o diálogo e a capacidade de resolução de conflitos está muito presente e é incentivada.

**4. Que importância atribui à participação das crianças em jardim-de-infância?
(assinale com um X a sua opção)**

- p) Muito Importante_x_
- q) Importante__
- r) Pouco importante__
- s) Nada importante__
- t) Sem opinião__

Obrigada pela sua colaboração.
Marta Ribeirinha

QUESTIONÁRIO

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar pela Escola Superior de Educação de Lisboa, enquanto aluna encontro-me a realizar um estudo de caso, sobre Interações adultos-crianças: a partilha de controlo em jardim-de-infância. Neste sentido serve o presente questionário para obter mais informações sobre as questões que me proponho aprofundar. O questionário servirá também para obter informações relacionadas com as suas práticas enquanto Encarregados de Educação/Pais tendo em conta questões relacionadas com a participação da criança em contexto de jardim-de-infância. Agradeço desde já a sua colaboração comprometendo-me a manter o anonimato e confidencialidades dos dados recolhidos.

1. Em contexto de jardim-de-infância...

(assinale com um X a/s sua/s opção/ões)

- d) Os adultos devem ter todo o poder de decisão__
- e) As crianças devem ter todo o poder de decisão__
- f) O poder é partilhado por crianças e adultos X

2. O que significa para si a participação das crianças no jardim-de-infância?

Significa crescimento em autonomia e responsabilidade, capacidade de negociar e decidir, com respeito pelos outros.

3. Considera que no jardim-de-infância os seus filhos têm o poder de escolha/decisão suficiente? (assinale com um X a sua opção)

- e) Sim X Não__
- b. **Porquê?**

Porque sabemos que as metodologias e opções didáticas seguidas privilegiam que se dê às crianças o poder de escolha e decisão que consideramos suficiente. Por exemplo: as crianças escolhem as áreas onde querem brincar uma parte do tempo e ajudam a selecionar os projetos/temas que desejam aprofundar.

4. Que importância atribui à participação das crianças em jardim-de-infância?

(assinale com um X a sua opção)

- u) Muito Importante X
- v) Importante__
- w) Pouco importante__
- x) Nada importante__
- y) Sem opinião__

QUESTIONÁRIO

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar pela Escola Superior de Educação de Lisboa, enquanto aluna encontro-me a realizar um estudo de caso, sobre Interações adultos-crianças: a partilha de controlo em jardim-de-infância. Neste sentido serve o presente questionário para obter mais informações sobre as questões que me proponho aprofundar. O questionário servirá também para obter informações relacionadas com as suas práticas enquanto Encarregados de Educação/Pais tendo em conta questões relacionadas com a participação da criança em contexto de jardim-de-infância. Agradeço desde já a sua colaboração comprometendo-me a manter o anonimato e confidencialidades dos dados recolhidos.

1. Em contexto de jardim-de-infância...

(assinale com um X a/s sua/s opção/ões)

- a) Os adultos devem ter todo o poder de decisão__
- b) As crianças devem ter todo o poder de decisão__
- c) O poder é partilhado por crianças e adultos_x_

2. O que significa para si a participação das crianças no jardim-de-infância?

É importante que as crianças saibam o que está planeado para elas durante o seu dia e que possam participar em algumas decisões relacionadas com atividades e para que se sintam integradas e participativas na tomada de decisões.

3. Considera que no jardim-de-infância os seus filhos têm o poder de escolha/decisão suficiente? (assinale com um X a sua opção)

- f) Sim_x_ Não__

Porquê? Não me alongando na resposta, e falando do momento que assistimos de manhã, as crianças planeiam o seu dia e durante o dia vão escolhendo algumas das atividades que vão fazendo (informação partilhada pela Criança) durante os seus dias.

4. Que importância atribui à participação das crianças em jardim-de-infância? (assinale com um X a sua opção)

- bb) Muito Importante_x_
- cc) Importante__
- dd) Pouco importante__
- ee) Nada importante__
- ff) Sem opinião__

QUESTIONÁRIO

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar pela Escola Superior de Educação de Lisboa, enquanto aluna encontro-me a realizar um estudo de caso, sobre Interações adultos-crianças: a partilha de controlo em jardim-de-infância. Neste sentido serve o presente questionário para obter mais informações sobre as questões que me proponho aprofundar. O questionário servirá também para obter informações relacionadas com as suas práticas enquanto Encarregados de Educação/Pais tendo em conta questões relacionadas com a participação da criança em contexto de jardim-de-infância. Agradeço desde já a sua colaboração comprometendo-me a manter o anonimato e confidencialidades dos dados recolhidos.

1. Em contexto de jardim-de-infância...

(assinale com um X a/s sua/s opção/ões)

- g) Os adultos devem ter todo o poder de decisão__
- h) As crianças devem ter todo o poder de decisão__
- i) O poder é partilhado por crianças e adultos_X_

2. O que significa para si a participação das crianças no jardim-de-infância?

Período em que iniciam a aquisição de ferramentas para tomada de (corretas) decisões / escolhas e argumentações.

3. Considera que no jardim-de-infância os seus filhos têm o poder de escolha/decisão suficiente? (assinale com um X a sua opção)

- g) Sim_X_ Não__

Porquê? As decisões são ponderadas entre a criança e o adulto, o qual tem conhecimentos de como encaminhar todo o processo e o “formar”. Etapa em que se constroem os “alicerces” da personalidade / forma de agir.

4. Que importância atribui à participação das crianças em jardim-de-infância?

(assinale com um X a sua opção)

- a) Muito Importante_X_
- b) Importante__
- c) Pouco importante__
- d) Nada importante__
- e) Sem opinião__

QUESTIONÁRIO

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar pela Escola Superior de Educação de Lisboa, enquanto aluna encontro-me a realizar um estudo de caso, sobre Interações adultos-crianças: a partilha de controlo em jardim-de-infância. Neste sentido serve o presente questionário para obter mais informações sobre as questões que me proponho aprofundar. O questionário servirá também para obter informações relacionadas com as suas práticas enquanto Encarregados de Educação/Pais tendo em conta questões relacionadas com a participação da criança em contexto de jardim-de-infância. Agradeço desde já a sua colaboração comprometendo-me a manter o anonimato e confidencialidades dos dados recolhidos.

1. Em contexto de jardim-de-infância...

(assinale com um X a/s sua/s opção/ões)

- a) Os adultos devem ter todo o poder de decisão___
- b) As crianças devem ter todo o poder de decisão___
- c) O poder é partilhado por crianças e adultos___

2. O que significa para si a participação das crianças no jardim-de-infância? as crianças têm participação e escolha nos moldes defendidos e sugeridos pelos adultos.

3. Considera que no jardim-de-infância os seus filhos têm o poder de escolha/decisão suficiente? (assinale com um X a sua opção)

- a) Sim x Não___

Porquê? Tem o poder que lhes é permitido pelo adulto. Comem e dormem à hora defendida pela escola, vão para a escola escolhida pelos pais, tem o currículo e método de ensino defendidos pela escola.

4. Que importância atribui à participação das crianças em jardim-de-infância? (assinale com um X a sua opção)

- a) Muito Importante___
- b) Importante_x
- c) Pouco importante___
- d) Nada importante___
- e) Sem opinião___

Obrigada pela sua colaboração.

QUESTIONÁRIO

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar pela Escola Superior de Educação de Lisboa, enquanto aluna encontro-me a realizar um estudo de caso, sobre Interações adultos-crianças: a partilha de controlo em jardim-de-infância. Neste sentido serve o presente questionário para obter mais informações sobre as questões que me proponho aprofundar. O questionário servirá também para obter informações relacionadas com as suas práticas enquanto Encarregados de Educação/Pais tendo em conta questões relacionadas com a participação da criança em contexto de jardim-de-infância. Agradeço desde já a sua colaboração comprometendo-me a manter o anonimato e confidencialidades dos dados recolhidos.

1. Em contexto de jardim-de-infância...

(assinale com um X a/s sua/s opção/ões)

- a) Os adultos devem ter todo o poder de decisão__
- b) As crianças devem ter todo o poder de decisão__
- c) O poder é partilhado por crianças e adultos [X]

2. O que significa para si a participação das crianças no jardim-de-infância?
Puderem mostrar os seus interesses, curiosidades e explorarem com os adultos os temas que vão sugerindo. Significa que são ouvidas, que se sentem incluídas nas matérias, projectos que trabalham.

3. Considera que no jardim-de-infância os seus filhos têm o poder de escolha/decisão suficiente? (assinale com um X a sua opção)

- a) Sim [X] Não__

Porquê? Porque se sente incluído e ouvido. Essencialmente porque gosta de ir para o jardim de infância, e por gostar de partilhar com os colegas e adultos os seus interesses e projetos feitos em casa.

4. Que importância atribui à participação das crianças em jardim-de-infância?
(assinale com um X a sua opção)

- a) Muito Importante [X]
- b) Importante__
- c) Pouco importante__
- d) Nada importante__
- e) Sem opinião__**

Anexo K. Categorização das notas de campo relativas ao estudo de caso


Nota de campo nº1		Data: 08.out.2018		
Local	Notas de campo	Momento do dia	Categoria	Subcategoria
Sala de atividades (JI3A)	O P. e o R. estavam na mesa a jogar com as cartas de dinossauro que o P. tinha trazido de casa. O P. mostra a carta à educadora e pergunta: “Qual é o maior?” Educadora: Este tem 8 e este tem 5, qual é o maior? P.: “O 8!” Educadora: Isso mesmo! P.: “Como se chama este?” Educadora: “Olha está aqui escrito heterodontosaurus!”	Tempo de Fazer	Clima de apoio	A educadora valoriza a ação das crianças como meio de aprendizagem.
	No tempo de rever a L. demonstrou predisposição em partilhar os búzios que tinha trazido de casa pelas restantes crianças. Depois das crianças terem comido a fruta, a educadora revê as ideias escritas sobre no dia anterior sobre como o projeto dos dinossauros começou, o que já sabem e o que querem saber. À medida que a educadora lia as frases registadas, algumas crianças acrescentavam novas ideias. L.: “Alguns dinossauros são grandes, outros são médios, outros são gigantescos, outros são mínimos e outros são pequeninos.”	Tempo de Rever	Partilha de controlo	A educadora está aberta aos propósitos das crianças; A educadora aprende com as crianças;
Nota de campo nº2		Data: 09.out.2018		
Local	Notas de campo	Momento do dia	Categoria	Subcategoria
Sala de atividades (JI3A)	A L. trouxe objetos da Holanda para mostrar às outras crianças. Entusiasmada, depois do quadro das mensagens, à medida que contava o que tinha trazido ia passando os objetos à educadora e às outras crianças.	Acolhimento	Partilha do controlo	A educadora está aberta aos propósitos das crianças;
	As crianças sentaram-se na mesa para iniciarem o tempo de planear. O P. sentou-se ao pé do R. que disse: “Não quero ficar ao pé de ti.” e a M. diz à J.: “Tu não vais à minha festa.”. A confusão instalou-se na mesa e a Educadora levantou-se e foi buscar um livro que tinham construído e colocou-o no meio da mesa. Educadora: Como é que se estavam a sentir estes meninos da história? Crianças: “Tristes!”. Educadora: E sabem qual é	Tempo de Planear	Clima de apoio	A educadora aborda o conflito utilizando estratégias de resolução.

	o problema? Quando estamos a sentir coisas muito fortes não podemos dizer coisas más aos amigos, sabem porquê? Porque isso vai magoá-los. A Educadora utilizou a história para explicar o problema e a resolução do problema. Depois disto, a educadora iniciou o tempo de planear mostrando e explicando o que era uma ardósia. Escreveu a primeira letra do nome de uma criança e pediu às crianças que dissessem o nome que diria o que iria fazer no tempo de fazer.			
	Tal como a L., o R. e o M. tinham planeado, estes foram ler a história dos dinossauros com a educadora na área dos livros. P.: “O meteorito atingiu a terra, houve um fogo que queimou as plantas, os herbívoros ficaram sem comida e os carnívoros comeram-se uns aos outros.”. L.: “Não, não! Antes não havia nada, nasceu o primeiro dinossauro e depois cresceram, cresceram, cresceram e depois nasceram os outros dinossauros.”. Educadora: O quê que tu achas sobre isso P.? Como é que tu achas que apareceram? R.: “Nasceram nos ovos!” Educadora: E como é que apareceu o primeiro ovo? P.: “O primeiro dinossauro a ser descoberto foi o estegossauro...” Educadora: Como é que tu sabes? P.: “Eu vi no meu livro de dinossauros com o meu pai quando era pequenininho e tinha 4 anos!” Educadora: “Mas como é que nós sabemos que eles existiram?” L.: “As princesas e os piratas é que descobriram os dinossauros.” P.: “Não, não! Foram os arqueólogos!” Educadora: E o que é um arqueólogo? P.: “É um senhor que descobre ossos de dinossauro.	Tempo de Fazer		A educadora delega o poder, dando conscientemente o controlo às crianças.
Nota de campo nº6		Data: 15.out.2018		
Local	Notas de campo	Momento do dia	Categoria	Subcategoria
Sala de atividades	O M. trouxe o livro das canções que vai para casa das crianças, para que estas juntamente com os pais introduzam as letras das canções. O grupo em conjunto com a educadora esteve a ver a nova canção - “A Borboletinha”. A I., a T. e a J. como já conheciam a canção, prontamente e entusiasmadas cantaram com o M. que estava com vergonha de o fazer.	Acolhimento	Partilha do controlo	A educadora participa com as crianças, nos termos das crianças.
Nota de campo nº8		Data: 17.out.2018		
Local	Notas de campo	Momento do dia	Categoria	Subcategoria

Sala de atividades	A Mo. estava triste porque estava com saudades da mãe e porque achava que ninguém gostava dela. Por isso, a M. foi chamar a educadora. As crianças decidiram sentar-se na área dos livros, por ser uma área calma e tranquila. A educadora perguntou às crianças porquê que a Mo. estava triste e estas explicaram. Enquanto isso, a educadora escutava atentamente as explicações das crianças. A L. para tentar tranquilizar e ajudar a Mo. disse: “Nós gostamos todos de ti, mas temos de brincar com todos os amigos”. A educadora reforçou esta ideia, dizendo “Sim, senão não conhecemos todos os nossos amigos, mas isso não quer dizer que não gostemos de ti! O que podemos fazer para ajudar a Mo.?” A M. sugeriu “podíamos ir buscar o frasco da calma!”. “Boa ideia M.! Será que a Mo. já está melhor com a vossa ajuda?” (Educadora). R.: “Já estás melhor Mo.?” e deu-lhe o abraço. A Mo. aceitou o abraço e sorriu.	Tempo da sesta	Clima de apoio	A educadora aborda o conflito utilizando estratégias de resolução de problemas.
Nota de campo nº12		Data: 24.out.2018		
Local	Notas de campo	Momento do dia	Categoria	Subcategoria
	Como a educadora tinha prometido às crianças, segundo os seus pedidos, no dia anterior que o planear seria feito com um objeto escolhido por uma delas, e como o R. não encontrava o seu “quantos queres” a J. deu a ideia de planear com a Joaninha que tinha trazido. O R. ao aceitar esta ideia, foram passando a joaninha “Joaninha vai na mão vai passando de mão em mão até parar ao/à...”. O plano da L. envolvia algumas crianças, pois ela queria que fossem brincar com ela na área da casa, mas ninguém quis, o que a deixou triste. Educadora: “Porquê que não vão brincar com a Ratazana para a área da casa?”. A ideia agradou as crianças que foram eufóricas brincar todas juntas.	Tempo de Planear	Partilha de controlo	A educadora percebe os sinais das crianças; Participa com as crianças, nos termos das crianças; Delega o poder, dando conscientemente o controlo às crianças.
	As crianças estavam sentadas em círculo e a educadora pergunta “Porque será que as formigas voadoras estavam no nosso parque a semana passada?”. “Andavam à procura de comida!”. (T.). “Para se abrigarem (La.). “Vieram à escola à procura de areia!” (Le.). “Porque gostam do calor.” (P.). “A minha mãe disse que quando há formigas voadoras é porque chove!” (Ma.). Educadora: “Mas e agora já não há formigas voadoras, porquê?”.	Grande Grupo	Clima de apoio	O conteúdo curricular vem das iniciativas das crianças e das experiências-chave do

	<p>“Porque encontraram abrigo. Voltam a sair quando quiserem!” (La.). “Não é por causa da chuva, porque podem morrer.” (P.). Educadora: “Eu estive a ver na internet e dizia “O ciclo de acasalamento” das formigas voadoras começam com as primeiras chuvas.” O que é o ciclo de acasalamento?” “É quando se casam!” (P.). Educadora: “As formigas futuras rainhas andam à procura de um macho. O que é um macho?”. “Um macho é um menino.” (Le.). “A rainha está à procura de um rei.” (La.).</p>			desenvolvimento infantil.
Nota de campo nº15		Data: 29.out.2018		
Local	Notas de campo	Momento do dia	Categoria	Subcategoria
Sala de atividades	<p>A I. e a Le. queriam sentar-se as duas ao pé da educadora. A I. ao empurrar a Le., esta começou a chorar. “Não precisas de empurrar a Le.! Eu também não te empurro, tens de conversar com ela...” (Educadora). I.: “Mas eu não senti o corpo da Le...”. “Como é que não sentiste o corpo da L.? Não é mesma coisa que tocamos no chão...Fala lá com a Le. por favor...” (Educadora). I.: “Precisas de alguma coisa?”.</p> <p>A Le. abanou a cabeça. “Não precisas tens a certeza Le.?” (Educadora). A Le. responde que sim... “Não queres falar com a I. é isso?”. Le.: “Sim!”. “Está bem... É uma decisão tua...” (Educadora).</p>	Acolhimento	Clima de apoio	A educadora aborda o conflito utilizando estratégias de resolução de problemas.
Nota de campo nº16		Data: 30.out.2018		
Local	Notas de campo	Momento do dia	Categoria	Subcategoria
Sala de atividades	<p>Enquanto as crianças comiam a fruta, a educadora foi buscar uma abóbora e nozes. Mostrou o fruto seco e o legume às crianças e perguntou-lhes o que eram. “Podíamos fazer uma cara na abóbora” (Sugeriu o R.). “Podemos sim, mas e depois o que podemos fazer com a abóbora?” (Educadora). “Podemos fazer sopa!” (S.), “Bolachas!” (La.), “Sumo” (L.). A educadora ia escrevendo as sugestões nos papéis e foi buscar blocos. Distribuiu os papeis no chão, alinhados e deu a cada criança um bloco. “Vamos votar se queremos, sopa, bolachas, doce, bolo ou sumo” (Educadora). As crianças colocaram o bloco na opção que queriam, formando um gráfico. “Alguém escolheu sopa e sumo?” (Educadora). “Não”, responderam as crianças! “Quantos escolheram bolachas?”</p>	Grande grupo da manhã	Partilha do controlo	A educadora delega o poder, dando conscientemente o controlo às crianças.

	(Educadora). “11!” (M.). “E Doce?” (Educadora). “1” (M.). “E Bolo?” (Educadora). “1!” (J.). “Vai ganhar as bolachas porque as bolachas têm 11!” (M.). “Como já não temos tempo para fazer o planear e o pequeno grupo o que preferem fazer? O Planear? Ou o pequeno grupo? Quem quiser o planear vai para fora do círculo laranja, quem quiser fazer o pequeno grupo vai para fora do círculo!” (Educadora). “O pequeno grupo ganhou, só 3 meninos é que estão fora do círculo.” (T.).			
Nota de campo nº19		Data: 6.nov.2018		
Local	Notas de campo	Momento do dia	Categoria	Subcategoria
	Para rever o P. escolheu o fantoche do A., o dinossauro azul. Esta escolha incomodou o A. que não gostou: “Oh P. esse dinossauro é o meu! Não podes!” (A.). “Mas porquê A.? As coisas que temos na nossa sala são para partilhar! Foi uma escolha do P., não há problema nenhum!” (Auxiliar). Depois do A. ter feito a revisão com o dinossauro a S. voltou a escolher o dinossauro do A.. Esta escolha perturbou o A. que não aceitou: “Oh S. esse dinossauro é meu!” (A.). “Mas A. qual é o problema?” (Auxiliar). A.: “Porque não!”. Auxiliar: “Porque não, não é resposta! Tens de ter uma razão... Porque não queres? Não gostas? Não queres partilhar?”. O A. olhou para a S. e disse: “S. o meu dinossauro não! Não quero partilhar!”. Auxiliar: “Isso mesmo! Prefiro que sejam sinceros... S. o A. não quer partilhar o seu dinossauro, qual é a tua decisão, escolher outro dinossauro ou fazer a revisão com o dinossauro do A.?”. A S. optou por escolher outro dinossauro. A.: “Obrigada S.!”	Tempo de Rever	Clima de apoio	O adulto aborda o conflito utilizando estratégias de resolução de problemas.
Nota de campo nº22		Data: 9.nov.2018		
Local	Notas de campo	Momento do dia	Categoria	Subcategoria
Sala de atividades	A T. assim que chega à sala mostra a girafa que trouxe de casa: “Uma girafinha com um sorriso!”. Depois de termos feito o quadro das mensagens perguntei ao grupo como queriam apresentar o projeto dos dinossauros: “Podemos ir à sala do meu primo!” (I.). As restantes crianças aceitaram e acharam uma grande ideia.	Acolhimento	Partilha do controlo	

Nota de campo nº23		Data: 12.nov.2018		
Local	Notas de campo	Momento do dia	Categoria	Subcategoria
Sala de atividades	A L. trouxe um livro “De onde vêm os bebês?” para mostrar às outras crianças. “E de onde vêm os bebês afinal?” (Educadora) “Do pipi da mãe ou da barriga!” (I.). “Da barriga da mãe!” (M.). “Da semente do hospital” (L.). “O doutor coloca a semente na boca da mãe, a mãe engole e o bebê cresce na barriga!” (P.). “Será? Temos de ir descobrir no livro da L.!” (Educadora).	Acolhimento	Clima de apoio	A educadora valoriza acima de tudo a ação das crianças como meios de aprendizagens.
	Sentados em círculo, sugeri que se sentassem Menina – Menino – Menina – Menino. “Ah então vamos fazer um padrão é isso?” (Educadora). “Não temos meninos, há mais meninas do que meninos, só se tivessem cá o D. e o R.!” (P.). “E se fizéssemos menina, menina, menina – menino?” (Educadora). Em conjunto as crianças tentaram resolver o desafio. Depois de resolverem o problema perguntei então: “E se a Marta Matias viesse onde se sentaria?”. “Aqui!” (R.) apontando para o lugar. A auxiliar chegou e tentou adivinhar o porquê de se ter sentado no lugar que as crianças lhe indicaram. De seguida, a L. quis mostrar o livro que tinha visto com a auxiliar e, posteriormente, feito um desenho “Nascemos pelo pipi ou pela barriga?” (Auxiliar). As crianças foram respondendo à questão de forma muito genuína.	Grande Grupo		Os adultos observam as potencialidades e os talentos das crianças, colaboram com elas, apoiam as suas brincadeiras intencionais.
	 <p>Figura 11. Desenho livre da L.</p>			
Nota de campo nº28		Data: 19.nov.2018		

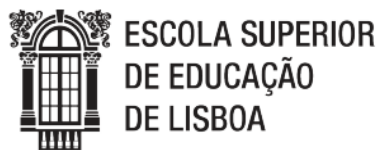
Local	Notas de campo	Momento do dia	Categoria	Subcategoria
Sala de atividades	Em conjunto com algumas crianças estivemos a pintar com tintas a capa do livro dos dinossauros. Em parceria com a educadora, tentámos criar vários tipos de verde, cor escolhida pela maioria das crianças. Enquanto isso, a Mo. e a S. queriam ir buscar o preto a outra sala. A T. quando ouviu a sugestão também quis ir. Esta escolha não agradou a Mo. e a S. “Mas isso não é justo e se fosse ao contrário? Como se sentiriam?” (Educadora) “Tristes!” (S.) “Como podem resolver o problema?” (Educadora) “Fazer um, dó, li, tá!” (S.) “Sim!” (Mo.) Depois de terem feito o jogo, a Mo. ficou de fora. “Então mas agora a Mo. não vai...Porquê que não vão duas a uma sala e outra a outra?” (Educadora) As crianças concordaram.	Tempo de fazer	Clima de apoio	A educadora aborda os conflitos utilizando estratégias de resolução de problemas.
Nota de campo nº31		Data: 22.nov.2018		
Local	Notas de campo	Momento do dia	Categoria	Subcategoria
Sala de atividades	Em conjunto com a educadora, as crianças, entusiasmadas e eufóricas, iam arrumando os brinquedos que o P. tinha trazido para a sala. À medida que a educadora ia mostrando os brinquedos e os jogos, esta ia perguntando às crianças sugestões de locais das diferentes áreas para a sua arrumação.	Acolhimento	Partilha do controlo	
Nota de campo nº32		Data: 23.nov.2018		
Local	Notas de campo	Momento do dia	Categoria	Subcategoria
Sala de atividades	Coloquei no quadro das mensagens a mensagem referente ao início do projeto “Como é que o bebé vai parar à barriga da mãe?”. Este tema despoletou uma partilha de ideias: “A semente está na pilinha do pai que vai para a barriga da mãe. É uma longa passagem até à mãe.” (P.). “A minha mãe contou-me que na barriga da mãe há muitas células que se multiplicam-se.” (R.). De seguida, chegado o momento de planear o P. disse: “Hoje é o A. a planear!”. “Não quero!” (A.). “Queres planear tu ou a Marta tira outro cartão?” (Educadora). O A. decidiu então planear e pediu aos amigos para fecharem os olhos. O A. estava a demorar algum tempo e, como as crianças já estavam um pouco inquietas, iam abrindo os olhos. Assim que	Acolhimento	Partilha do controlo	O adulto delega o poder, dando conscientemente o controlo às crianças.

	o A. reparou que as crianças estavam a ver, disse de forma agressiva que não. “A. os amigos estão-te ajudar, já fechamos os olhos, tu nunca mais vens queres partilhar ou não? Os teus amigos querem ir brincar...” (Educadora). O A. trouxe o seu brinquedo, mas demonstrava alguma dificuldade e resistência em partilhar com as restantes crianças. “A. olha já chega, a Patrícia já te perguntou e estás a falar mal com os teus amigos que estão à imenso tempo sentados à tua espera! A Marta vai tirar outro cartão. O R. foi então buscar à sua mochila uma mota e decidiu cantar uma lengalenga e sempre que dissessem stop, a criança que tivesse a mota na mão planeava.			
Nota de campo nº34		Data: 27.nov.2018		
Local	Notas de campo	Momento do dia	Categoria	
Sala de atividades	<p>O M. ficou responsável neste dia por escolher um objeto para planear. Mas antes de iniciarmos este momento, a I. foi buscar os cartões dos nomes para que o M. tirasse um cartão da próxima criança a fazê-lo. O grupo descobrir que a seria a L.</p> <p>O M. foi buscar um pin que tinha trazido de casa. Um boneco de neve com luz. Foi mostrar às restantes crianças. Uma das crianças pergunta-lhe: “Queres planear com o teu boneco de neve?” (P.). “Sim!” (M.). “Como vamos utilizar o teu boneco?” (Educadora). “Passar até eu dizer stop.” (M.). “É a mesma ideia que a minha!” (R.). “Está muito quente!” (M.). As crianças começaram acelerar o movimento, passando o objeto de forma rápida. Assim que o M. planeou, foi buscar outro brinquedo: “Agora vou buscar outro brinquedo e os amigos podem planear. Começa na S.” (M.). “Está muito quente, rápido!” (Educadora). “Stop.” (M.). O brinquedo (dinossauro) parou na educadora que também planeou.</p>	Tempo de planear	Partilha do controlo	A educadora participa com as crianças, nos termos das crianças.
Nota de campo nº35		Data: 28.nov.2018		
Local	Notas de campo	Momento do dia	Categoria	Subcategoria
Sala de atividades	Durante este momento surgiu um plano emergente. Enquanto as crianças comiam a fruta, as crianças pediam que todos cantassem as canções que todos colocaram no livro das canções. De seguida, coloquei a canção “O	Grande grupo	Partilha do controlo	O adulto participa com as

	Dó da minha viola” no rádio, uma das canções escolhida e colocada por uma das crianças para o livro das canções. Devido ao seu ritmo enérgico, as crianças saltavam alegremente. À medida que parava a música, as crianças faziam uma estátua sugerida por elas.			crianças, nos termos das crianças.
Nota de campo nº36		Data: 29.nov.2018		
Local	Notas de campo	Momento do dia	Categoria	Subcategoria
Sala de atividades	<p>A educadora informou as crianças que no dia seguinte íamos ao planetário. “O que é um planetário?”</p> <p>“Um planetário é onde se vê os planetas.” (T.). “Borboletas não rima com planetas.” (I.). “I. por acaso rima.” (Educadora). “No planetário há coisas plantadas.” (M.). “Será? Um planetário é onde há coisas plantadas? Essa ideia é interessante M.” (Educadora). “Eu não concordo.” (I.) “Podemos fazer um projeto quando acabarmos.” (L.). “O M. diz que o planetário é de plantas e a T. diz que é de planetas.” (Educadora). “Um planetário é maior do que os planetas.” (I.) “Vamos descobrir amanhã.” (Educadora). As mensagens do quadro das mensagens estavam tapadas. A educadora pediu à vez, que cada criança, desenhasse uma determinada forma geométrica, para que se pudesse destapar a mensagem.</p> <p>“S. vou pedir-te para desenhares um círculo.” (Educadora) “Como é um círculo?” (S.) “É assim!” (T. que demonstrou como se fazia, desenhando no ar). “Qual é a diferença entre o quadrado e o retângulo?” (Educadora) “O retângulo é mais esticado” (P.). “É a forma.” (L.)</p>	Acolhimento	Partilha de controlo	O adulto percebe os sinais das crianças.
	<p>A L. foi buscar os cartões para descobrir qual seria a criança a planear no dia seguinte.</p> <p>“Como queres utilizar o teu unicórnio para planear L.?” (Educadora) “Vou tocar no unicórnio e quando a luz parar é quem vai planear.” (L.) “Muito bem!” (Educadora)</p> <p>As crianças iniciaram a partilha dos seus planos: “Vou brincar a fazer um desenho. Vou usar os lápis de cera e quando a Diana chegar vou ter terapia da fala. (S.) “Eu vou brincar com os meus brinquedos no círculo.” (I.) “Será que algum destes animais têm bebés na barriga?” (Educadora) “Secalhar.” (I.). “Vou fazer um desenho com o lápis de cera.” (T.) “Vou</p>	Tempo de planear		O adulto delega o poder, dando conscientemente o controlo às crianças.

	brincar com os meus brinquedos com o M. e o R.” (P.). “Vou fazer a prenda para o pai natal.” (J.) “Vou fazer a prenda para o pai natal com a J. e também vou fazer um desenho.” (La.) “Vou fazer uma prenda para o pai natal e depois vou fazer um desenho e depois mais nada.” (L.)			
Nota de campo nº41		Data: 6.dez.2018		
Local	Notas de campo	Momento do dia	Categoria	
	Durante este tempo, a L. esteve a construir uma construção com várias peças com formas geométricas. No final de ter construído uma casa foi mostrar aos adultos da sala e disse: “Eu descobri que com dois triângulos posso fazer um quadrado.” (L.). Os adultos, nomeadamente a educadora, reconheceu a sua descoberta. O R. e o M. optaram por fazerem efeitos de natal na área das artes com esferovite: “Nós juntámos o esferovite e fita-cola.” (R.). “Parece uma serpente!” (M.).	Tempo de fazer	Clima de apoio	A educadora observa as potencialidades e os talentos das crianças, colaboram com elas, apoiam as suas brincadeiras intencionais.

Anexo L. Portfólio individual de JI



PORTFÓLIO INDIVIDUAL DE JI

Marta Ribeirinha

(Nº2017113)

Relatório da Prática Profissional Supervisionada Módulo II – Jardim de Infância,

1ºano do Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientadora: Prof. Doutora Rita Friães

2018/19

Índice Geral

NOTA INTRODUTÓRIA.....	6
1. CARATERIZAÇÃO PARA A AÇÃO EDUCATIVA.....	8
1.1. Meio envolvente.....	9
1.2. Contexto Socioeducativo.....	9
1.3. Equipa educativa.....	11
1.4. Meio envolvente.....	12
1.5. Crianças.....	17
2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	19
2.1. Intenções para a ação.....	20
3. NOTAS DE CAMPO/REFLEXÕES E PLANIFICAÇÕES EM CONTEXTO DE JI...24	
3.1. Reflexão Semanal – Semana de 1 a 4 de outubro.....	26
3.2. Planificação Semanal – Semana de 8 a 12 de outubro.....	28
3.2.1. Notas de Campo/Reflexões diárias.....	31
3.2.2. Reflexão Semanal.....	43
3.3. Planificação Semanal – Semana de 15 a 19 de outubro.....	46
3.3.1. Notas de Campo/Reflexões diárias.....	50
3.3.2. Reflexão Semanal.....	55
3.4. Planificação Semanal – Semana de 22 a 26 de outubro.....	58
3.4.1. Notas de Campo/Reflexões diárias.....	62
3.4.2. Reflexão Semanal.....	67
3.5. Planificação Semanal – Semana de 29 a 2 de novembro.....	68
3.5.1. Notas de Campo/Reflexões diárias.....	75
3.5.2. Reflexão Semanal.....	80
3.6. Planificação Semanal – Semana de 5 a 9 de novembro.....	83
3.6.1. Notas de Campo/Reflexões diárias.....	89
3.6.2. Reflexão Semanal.....	96
3.7. Planificação Semanal – Semana de 12 a 16 de novembro.....	99
3.7.1. Notas de Campo/Reflexões diárias.....	104
3.7.2. Reflexão Semanal.....	113
3.8. Planificação Semanal – Semana de 19 a 23 de novembro.....	115
3.8.1. Notas de Campo/Reflexões diárias.....	120
3.8.2. Reflexão Semanal.....	126
3.9. Planificação Semanal – Semana 26 a 30 de novembro.....	128
3.9.1. Notas de Campo/Reflexões diárias.....	132
3.9.2. Reflexão Semanal.....	140

3.10. Planificação Semanal – Semana de 3 a 7 de dezembro.....	143
3.10.1. Notas de Campo/Reflexões diárias.....	145
3.10.2. Reflexão Semanal.....	153
3.11. Planificação Semanal – Semana de 10 a 14 de dezembro.....	155
3.11.1. Notas de Campo/Reflexões diárias.....	159
3.11.2. Reflexão Semanal.....	163
4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO.....	166
CONCLUSÃO.....	171
REFERÊNCIAS.....	174
ANEXOS.....	178
Anexo A. Calendário da PPS.....	179
Anexo B. Constituição do grupo de crianças.....	180
Anexo C. Indicadores chave de desenvolvimento do grupo de crianças.....	181
Anexo D. Guião de entrevista à coordenadora pedagógica.....	189
Anexo E. Sala de atividades e respetivas áreas de interesse.....	198

Índice de Figuras

<i>Figura 1.</i> Quadro das mensagens.....	32
<i>Figura 2.</i> Jornal de Sala.....	34
<i>Figura 3 e 4.</i> Geoplano.....	30
<i>Figura 5.</i> Palavra “Dinossauro” escrita pelas crianças.....	53
<i>Figura 6 e 7.</i> Pegadas de dinossauros impressas em tamanho real.....	79
<i>Figura 8.</i> Registo da Receita das Bolachas de Abóbora.....	91
<i>Figura 9.</i> Correspondência entre o símbolo numérico e a sua representação.....	93
<i>Figura 10.</i> Livro da Receitas.....	95
<i>Figura 11.</i> Desenho livre da L.....	105
<i>Figura 12.</i> Paquicefalo sauro construído pelas crianças.....	107
<i>Figura 13 e 14.</i> Convite para a divulgação do projeto dos dinossauros.....	110
<i>Figura 15.</i> Divulgação do projeto dos dinossauros.....	112
<i>Figura 16 e 17.</i> Escrever com a plasticina.....	121
<i>Figura 18.</i> Construções a partir do símbolo numérico.....	124
<i>Figura 19.</i> Registo gráfico das cneções das crianças sobre “Como é que o bebé vai parar à barriga da mãe?”.....	133
<i>Figura 20.</i> Registo da visita ao planetário.....	139
<i>Figura 21 e 22.</i> Construção do friso cronológico.....	146
<i>Figura 23.</i> Visita do pai da I. à sala.....	151
<i>Figura 24.</i> Classificação dos animais que nascem e não nascem dos ovos feita pelas crianças.....	151
<i>Figura 25.</i> Visualização das respostas.....	152
<i>Figura 26.</i> Pesquisa feita pelo pai da I. e pela I.....	152
<i>Figura 27.</i> Votação feita pelas crianças.....	160
<i>Figura 28.</i> Correspondência entre as palavras e as imagens que rimam.....	161
<i>Figura 29.</i> Classificação do animais vivíparos/ovíparos.....	162

Índice de Tabelas

<i>Tabela 1.</i> Horário da Rotina Diária.....	15
--	----

NOTA INTRODUTÓRIA

À semelhança do Módulo I da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada (PPS) em creche, no Módulo II foi igualmente necessário construir um portfólio organizado em diferentes secções, apresentando o trabalho desenvolvido durante 14 semanas de intervenção em contexto de Jardim de Infância (JI), tal como se pode observar no anexo 1.

O presente portfólio tem como principal objetivo a organização de toda a informação reconhecida durante a PPS, informação essa que permitiu desenvolver uma prática pedagógica reflexiva, tendo em consideração a observação, o registo, a análise, a reflexão e a reformulação.

O processo de reflexão, segundo Mendes (2005), “é uma forma de avaliar o próprio trabalho desenvolvido” (p.37), a fim de perceber as implicações da prática pedagógica na sua formação. Desse modo, “uma reflexão na e sobre a prática docente contribuirá para o redireccionamento do fazer pedagógico em busca do aperfeiçoamento da ação docente” (Mendes, 2005,p.37). Quero com isto dizer que uma prática pedagógica reflexiva é de extrema importância na constituição de um educador de infância de qualidade, uma vez que esta ação permite “identificar a importância e os novos desafios que predominam na prática onde o profissional consiga dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia, criando um repertório de soluções às situações complexas no quotidiano escolar” (Castelli, s.s.).

Assim sendo, para iniciar este portfólio apresento a caracterização do contexto para a ação educativa. Apenas conhecendo a realidade do contexto em que me insiro, posso planificar e definir as minhas intenções para a ação adequadamente, pelo que se apresenta, então, uma caracterização do meio envolvente à instituição, do contexto socioeducativo, da equipa educativa, do ambiente educativo, das famílias e, por fim, do grupo de crianças. Tendo este sido um tópico que surge da observação, de forma a fundamentar e apresentar evidências que clarifiquem determinado aspeto, são apresentadas notas de campo ilustrativas do mesmo, pelo que, posso considerar que numa fase inicial, estes dois tópicos (caraterização e notas de campo) foram sendo construídos em simultâneo e em complemento um do outro.

Após a observação e reflexão do contexto, importa, então, definir quais as intenções que guiaram a minha ação educativa. Para isso, à luz de um referencial teórico previamente consultado, defini as minhas intenções para com as crianças, para com as famílias e para com a equipa educativa, de forma a fundamentar e orientar a minha prática educativa.

Os registos e notas de campo constituíram uma estratégia fundamental de recolha de informação. Essa informação inclui episódios considerados significativos e

que centralizam um determinado aspeto ou situação e traduzem as aprendizagens das crianças. Relativamente às reflexões diárias, estas foram elaboradas sempre a partir de uma temática de destaque do dia, uma aprendizagem ou uma dificuldade sentida.

Para além das reflexões diárias, foram também elaboradas reflexões semanais referentes a cada semana de estágio. O alvo dessas reflexões foi uma temática de maior abrangência a partir de uma situação ocorrida nessa semana, que tivesse suscitado questões e segundo o qual pretendia aprofundar e expandir, assim, os meus conhecimentos. Desta forma, consultei autores pertinentes a esse aprofundamento teórico dos meus conhecimentos.

Em conjunto com a educadora, esta constante reflexão sobre a ação pedagógica permitiu-me avaliar e autoavaliar-me permanentemente, uma vez que adotei instrumentos de avaliação que valorizam mais “o desenvolvimento e o progresso (...) do que os resultados obtidos” (Gaspar & Silva, 2010).

Com base nestes registos e nas observações realizadas, foram realizadas, em conjunto com a educadora cooperante, planificações de atividades que destacam todas as atividades a decorrer durante a semana, nomeadamente as planificações das atividades da minha responsabilidade. Nessas planificações privilegiei a descrição das intenções/objetivos pedagógicos, dos recursos necessários e de toda a organização necessária à execução da atividade (tempo, espaço, materiais, grupo...). Neste aspeto destaco a importância do trabalho cooperativo realizado entre mim e a educadora, apoiada de Perrenoud (1999) que refere que “uma prática reflexiva profissional jamais é inteiramente solitária”.

Posto isto, apresenta-se a construção do meu portfólio individual, construído a partir de todas as observações, intenções, registos, reflexões e planificações que realizei a partir da PPS, estando os capítulos deste portfólio estruturados da seguinte forma: 1) Caracterização do contexto socioeducativo; 2) Intenções para a ação; 3) Planificações semanais; 4) Notas de campo/Registos de observação/Reflexões diárias; 5) Reflexões semanais. Por fim, na última secção refletirei sobre a construção da minha profissionalidade enquanto educadora de infância analisando as evidências e o impacto das intervenções, tanto em creche como em JI.

Em suma, para além de ser um portfólio para avaliação e ao mesmo tempo organizar informações para produto final – relatório de estágio, foi uma forma de ter um compacto de documentos que certamente irão ser úteis para a minha prática profissional.

1. CARATERIZAÇÃO PARA A AÇÃO EDUCATIVA

O contexto no qual decorre a Prática Profissional Supervisionada (PPS) módulo II em jardim-de-infância exerce determinadas funções, dispondo de tempos e espaços próprio em que se estabelece diferentes relações entre os seus intervenientes. Esta abordagem assenta no pressuposto de que “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive.” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, p.21, 2016).

Caraterizar a ação educativa, de forma contextualizada possibilita que se compreenda a complexidade do meio, através da distinção das caraterísticas físicas e materiais particulares, em que “há uma interação direta entre atores que aí desempenham diferentes papéis” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, p.21, 2016), nomeadamente as crianças, as suas famílias e os agentes educativos, estabelecendo formas de relação entre estes que influencia a organização do contexto educativo.

Nesta perspetiva, compreender a realidade permite “adequar, de forma dinâmica, o contexto do estabelecimento educativo às caraterísticas e necessidades das crianças e adultos, tornando-se, ainda um instrumento de análise para que o educador possa adaptar a sua intervenção às crianças e ao meio social em que trabalha” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, p.22, 2016), uma vez que possibilita compreender melhor cada criança que não é “isolada nem é impermeável aos contextos onde se move, nem os contextos são imunes” (Tomás, 2008, p.391) a esta que se define pelas suas caraterísticas pessoais, cultura e saberes já adquiridos, apoiando-se na maneira como se relaciona com os outros e com o meio social e físico.

Desta forma, para um real conhecimento de cada criança e do grupo, torna-se necessário conhecer todo o contexto que as rodeia, o meio que envolve o estabelecimento educativo, o seu contexto socioeducativo, a equipa educativa e o ambiente educativo, de forma a responder melhor às caraterísticas e necessidades das mesmas.

Para a realização deste tópico – caraterização para a ação educativa contextualizada, os dados foram obtidos através da observação e sites oficiais do estabelecimento educativo e ainda do questionamento informal e formal de alguns agentes educativos, nomeadamente da educadora cooperante e da coordenadora pedagógica (Anexo D).

2.3. Meio envolvente

A organização educativa na qual se realiza a Prática Profissional Supervisionada (PPS) módulo II está situada na freguesia de Carcavelos e Parede, pertencente ao Concelho de Cascais. Esta é uma zona periférica da grande Lisboa e localiza-se numa zona residencial. Esta organização educativa acolhe, na sua maioria, crianças residentes na área envolvente, ainda que, maioritariamente, a sua deslocação da área residencial para a escola seja feita via automóvel, dada à sua proximidade e fácil acessibilidade a meios de transportes urbanos e ferroviários.

O facto da organização educativa estar inserida numa zona residencial e de pouco tráfego automóvel permite que haja tranquilidade no que diz respeito ao ambiente sonoro, pelo que os momentos de atividades no exterior não são caracterizados pela poluição sonora característica da grande cidade de Lisboa, por exemplo.

Para além disto, a organização educativa, em seu redor, dispõe de diversos espaços atrativos, verdes e de lazer, inúmeros serviços locais, como os bombeiros, a PSP e os correios, estabelecimentos de restauração, outros estabelecimentos de ensino e ainda uma grande proximidade da praia. Em contrapartida, devido às caracterizações das suas imediações, nomeadamente por ser uma zona urbanística central, não oferece uma proximidade com espaços culturais, como os museus e os monumentos, ainda que a sua acessibilidade não seja dificuldade, visto que esta freguesia é privilegiada pela sua localização de fácil acesso tanto ao centro da cidade de Lisboa, como aos centros turísticos e de lazer de Cascais e Sintra.

Conhecer o meio envolvente ao estabelecimento educativo permite, não só um conhecimento do seu contexto cultural e socioeconómico, mas também conhecer as possibilidades de articulação da prática com a comunidade, tornando possível um levantamento das potencialidades de articulação com os recursos mais próximos para a sua eventual pertinência.

2.4. Contexto Socioeducativo

A análise do Site do estabelecimento educativo em questão permitiu perceber que este foi idealizado e construído de raiz, tendo sido inaugurado em 2006, com “o objetivo de proporcionar um espaço de qualidade e excelência, a todos os níveis” (Site). Este é um estabelecimento educativo particular e com fins lucrativos cujo público é caracterizado por famílias de nível socioeconómico médio-alto.

Sendo este pensado e organizado “em função dos interesses e necessidades das crianças, valorizando e respeitando a sua individualidade” (Site), o seu projeto pedagógico é orientado para “a progressiva autonomia da criança, o seu sucesso escolar e a futura cidadania” (Site), sendo que “o objetivo é sempre um envolvimento global com vista à inclusão e à cidadania”, afirmação reforçada na entrevista pela coordenadora pedagógica (Anexo D).

Desta forma, os seus principais objetivos passam pela criação de um ambiente agradável e de promoção de bem-estar para todos – às crianças para que se “sintam seguros e sejam capazes de fazer coisas competentes” (Coordenadora Pedagógica – Anexo D), à equipa educativa e às famílias permitindo, assim, estabelecer as múltiplas relações entre os adultos e as crianças e, conseqüentemente, a realização de um projeto comum – a aprendizagem – que visa o desenvolvimento mental, físico, social e emocional das crianças, apostando numa aprendizagem ativa no envolvimento das famílias, da comunidade e no empenho dos educadores.

Perfazendo um total de 7 salas, estes estabelecimentos educativo inscrite crianças desde os 3 anos até aos 6 anos de idade, dispondo, assim, de duas valências: Creche e Jardim de Infância (JI), sendo que em ambas as valências é feita uma abordagem ao modelo curricular High/Scope, que tem como princípios metodológicos a aprendizagem ativa e o desenvolvimento de indicadores chave, tal como afirmam os autores Hohmann e Weikart (2011).

Relativamente a este modelo pedagógico, importa ainda referir que este tem subjacentes componentes fundamentais como “proporcionar à criança quer um ambiente físico estimulante para trabalhar e brincar, quer uma rotina diária consistente que comporte o processo de planear-fazer-rever, interações positivas entre adulto e criança e ainda a avaliação diária da criança baseada no trabalho de equipa” (Site).

Este estabelecimento educativo dispõe de um Regulamento Interno, que se encontra afixado à entrada, acessível à consulta de todos. Existe ainda um Plano Anual de Atividades (PAA) disponível no site oficial do estabelecimento educativo, acessível a todos os pais, com acesso restrito, em que se encontra definidas todas as datas festivas e organizadas do ano letivo vigente e um Projeto Curricular de Sala (PCS) elaborado pela educadora de cada uma das salas, onde são apresentadas, essencialmente, as finalidades pedagógicas para cada grupo de crianças.

Para além dos princípios do modelo pelo qual o estabelecimento se rege e dos documentos oficiais existentes, a observação do desenvolvimento de cada criança é feita através do *Child Observation Record* (COR), publicado em 1992 pela High/Scope Press, pelo que a avaliação da criança é feita através da observação e registo ao

longo do tempo, por parte da educadora, auxiliar e também das famílias, consistindo-se, assim, numa avaliação para a ação.

2.5. Equipa educativa

A direção do estabelecimento educativo é assumida por um elemento que exerce funções gerais de direção, existindo também um elemento que assume a coordenação pedagógica. Para além destes dois elementos, existe uma técnica que exerce funções administrativas.

Relativamente à equipa educativa do estabelecimento onde se realiza a PPS, para além dos elementos da direção referidos no parágrafo anterior, existem 7 educadoras, 8 auxiliares de ação educativa, sendo que duas delas são auxiliares polivalentes, uma cozinheira, uma empregada de limpeza e 6 professores de atividades extracurriculares – inglês, mindfulness, ginástica e judo, yoga, dança e filosofia, sendo que as últimas 4 atividades referidas são opcionais. Cada sala dispões de uma educadora e uma auxiliar, mas, tal como referido anteriormente, existe ainda duas auxiliares polivalentes que apoiam, principalmente a sala de creche e JI, nos momentos de higiene, refeições e sempre que necessário em qualquer outro momento, nomeadamente a falta de um elemento da equipa educativa. É de referir também que cada educadora acompanha o grupo, referencialmente, desde o berçário até aos 5 anos e a auxiliar vai mudando a cada ano letivo.

A equipa educativa que constitui este estabelecimento educativo é caracterizado por ser quase totalmente feminina (havendo apenas dois elementos do sexo masculino, o professor de ginástica e de judo e o professor de filosofia). Outra característica de destaque permanente no dia-a-dia é a relação harmoniosa existente entre todos os elementos que compõe este estabelecimento educativo, que segundo a coordenadora pedagógica, diariamente, existe trabalho de parceria entre as educadoras, “através da troca de ideias, partilha de problemas, procura de soluções. Mensalmente em reuniões de equipa e sempre que necessário.” (Anexo D). Para além disto, salienta que o trabalho cooperativo entre a equipa pedagógica ocorre “em sala diariamente porque partilham todas as tarefas, planeamos juntas, tiram registos, observam. Em equipa temos as reuniões anuais, trimestral existe a reunião de auxiliar comigo.” (Anexo D).

Considero que a promoção do ambiente educativo neste estabelecimento é “familiar”, o que permite um bom funcionamento das atividades diárias, visto que o facto de toda a equipa conhecer todas as crianças que frequentam o estabelecimento educativo, pois sempre que se verifica necessário o apoio de outro elemento da

equipa numa determinada ocasião, esse apoio fica facilitado, devido a essa mesma familiaridade que as crianças criam com todos os adultos que trabalham na mesma, não estranhando essa presença não regular no contexto.

A educadora, com um horário das 09h00 às 17h00, é responsável pelo grupo, que realiza o projeto pedagógico da sala, planeia, avalia e reformula as atividades desenvolvidas no horário do tempo letivo, “através da observação diária e do acompanhamento individualizado de cada criança, a educadora planifica as atividades, tendo em conta as necessidades e interesses das crianças” (Projeto Curricular de Sala, p.4). A auxiliar de ação educativa, com um horário rotativo (09h00 às 18h00, 09h30 às 18h30 ou 10h00 às 19h00), “coopera nas observações, registos diários e planificações das atividades de sala, bem como na sua execução, nas rotinas de cuidados e na organização e higiene do ambiente e materiais da sala.” (Projeto Curricular de Sala, p.4). Tanto a Auxiliar como a Educadora são elementos de referência para a criança, pelo que procuram ser tão ativas e envolvidas como as próprias crianças da sala.

Ainda relativamente à equipa da sala, destaca-se o trabalho em equipa em todos os momentos da rotina diária, promovendo um real contexto de cooperação, boa comunicação, disponibilidade e coordenação entre si, sendo que todo o ambiente de aprendizagem é pensado em conjunto “através de reuniões regulares de equipa de sala, de modo a torná-lo rico, estimulante, securizante e flexível, permitindo interações e atividades que potenciem a ocorrência de indicadores chave do desenvolvimento de uma forma espontânea.” (Projeto Curricular de Sala, p.4). Esta proximidade entre os elementos da equipa, tanto na partilha de ideias, de necessidades, de informações relativas às crianças ou à instituição, concordando com Post e Hohmann (2011), é imprescindível para a criação de ambientes de aprendizagem ativa seguros e adequados.

2.6. Ambiente educativo

Os conceitos de ambiente e espaço podem ser facilmente confundidos e utilizados como sinónimos, no entanto o conceito de espaço é um conceito mais restrito, que diz respeito apenas ao “espaço físico, ou seja, os locais caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração” (Forneiro, 1998, p.23) e que se define, segundo Barbosa (2006), “nas relações com os seres humanos por ser organizado simbolicamente pelas pessoas responsáveis pelo seu funcionamento e também pelos seus usuários.” (p.119).

A consulta do perfil específico de um educador de infância promulgado no Decreto-Lei 241/2001 refere que “o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Capítulo II). Desta forma, compreende-se o motivo pelo qual o significado de ambiente educativo não se assemelha ao significado de espaço, pois se assim fosse eram descuradas outras importantes dimensões necessárias para perspetivar o processo educativo de forma integrada.

Considerando a afirmação anterior, é fundamental que o educador conheça e reconheça, assim como pense nas necessidades específicas que as crianças apresentam, de forma a criar “um ambiente de qualidade, promotor do seu desenvolvimento e aprendizagem” (Portugal, 2000, p.89). Neste sentido, tal como reforça Zabalza (1992), o importante é que sejam criados ambientes educativos ricos e estimulantes que permitam e potenciem o desenvolvimento global das crianças.

Assim sendo, é compreensível que os ambientes educativos propícios ao desenvolvimento global das crianças sejam repletos de *affordances*, isto é, de possibilidades e oportunidades de exploração de objetos e ações, que permitem às crianças obter conhecimento sobre o seu mundo e o funcionamento do seu corpo, aprendendo as características das coisas e os resultados de certas ações.

Considerando as afirmações anteriores e tendo como referência os princípios do modelo highscope, elabora-se, de seguida, uma caracterização do ambiente educativo da organização educativa da organização educativa onde é realizado o estágio da PPS.

Destacando, primeiramente, a caracterização do espaço físico, este é composto por um edifício principal com 3 andares e cave, espaço exterior com parques (um para creche e outro para o jardim de infância), horta e ainda um pequeno anexo que constitui uma sala da valência de jardim de infância. No edifício principal existem, ao todo, seis salas de atividades, uma das quais o berçário (com as suas particularidades – sala de atividades, copa, dormitório), sendo três delas de creche e as outras três de jardim- de infância. Para além disto, existem também duas casas de banho para as crianças, um ginásio, uma cozinha, um refeitório, uma sala de pessoal e um gabinete de direção/coordenação.

A organização educativa abre às 07h30 e encerra às 19h30, sendo que o período de funcionamento das atividades letivas é entre as 9h e as 17h.

No que diz respeito, especificamente à caracterização da sala de atividades onde se realiza a PPS, é importante começar por referir a organização do espaço físico.

A sala é organizada por áreas (Anexo E), sendo elas:

- A área dos blocos, onde a criança explora conceitos de construções e estruturas, como a lateralidade, tamanho, quantidade, comprimento, distância, movimento e equilíbrio, possibilitando a classificação, seriação e, mais uma vez, a representação criativa;

- A área da casa, onde a criança explora o faz de conta através do jogo simbólico, cujos materiais são essencialmente, roupas e adereços, utensílios de cozinha reais e outros brinquedos que simbolizam experiências vividas no quotidiano familiar que as rodeia;

- A área das artes é uma área de exploração e criatividade onde a criança pode experimentar diferentes materiais e técnicas de expressão plástica, desenvolvendo a imaginação, criatividade e o sentido estético;

- A área dos jogos é uma área onde as crianças poderão desenvolver atividades de pequenos grupos relacionadas com a exploração de jogos de matemática, de conhecimento do mundo e desenvolver assim o raciocínio lógico, a motricidade fina, o reconhecimento de adjetivos que permitem classificar, seriar, agrupar e contar, bem como reconhecer características do mundo natural. Fornece materiais de origem natural, assim como utensílios que permitam a observação e exploração de experiências científicas (lupas, diferentes recipientes graduados, pipetas, tubos de ensaio);

- A área dos livros, onde as crianças experimentam o contacto com os livros e a iniciação à escrita; estabelecem diálogo em momentos de grande grupo; partilham as suas explorações e experiências; criam as suas próprias histórias, recorrendo a vários tipos de fantoches;

- A área da escrita proporciona o contacto com a escrita e a leitura através de diversos materiais relacionados com as letras e os números (pedras com letras e números, letras e números de madeira, papel pautado e quadriculado, esferográficas, lápis de grafite, cartão pontilhados, etc.). Pretende-se que as crianças se sintam motivadas a realizar, de forma autónoma, brincadeiras que envolvam a linguagem escrita para diversos fins e com várias intenções;

- A área do computador, onde as crianças introduzem as novas tecnologias, através da manipulação do computador que lhes permitem contactar com a internet e jogos educativos, promovendo assim a motricidade fina e o contacto com a escrita, através das letras e dos números.

Existe ainda, um espaço destinado aos momentos de grande grupo: onde se realizam jogos de música, movimento, histórias em grupo e onde as crianças partilham as suas explorações.

Esta sala é caracterizada por uma boa luminosidade natural, devido às suas múltiplas janelas, sendo que numa delas possibilita que as crianças possam ver o exterior, nomeadamente o parque, sempre que assim o desejarem. É de referir ainda que existe uma bancada com um lavatório dentro da sala e armários de arrumação de materiais. As janelas da sala são decoradas com as produções das crianças, existindo para cada um espaço próprio para o efeito, referenciado com o símbolo e o nome escrito graficamente de cada um, para que facilmente, consigam identificar onde estão afixadas as suas produções.

Em relação à organização das áreas da sala, os materiais estão na sua maioria à disposição e acesso das crianças, etiquetados e arrumados em móveis de baixa altura, possibilitando às crianças a sua manipulação autonomamente e, assim, permitir potenciar uma aprendizagem ativa. Saliento, inclusive a existência de armários etiquetados para que cada criança coloque as suas produções, assim como as suas capas (Escrita, Matemática, Jornal de Sala e Inglês) de forma organizada. Por questões de segurança, alguns materiais são guardados dentro dos armários, ficando apenas acessíveis para os adultos.

Posto isto, considero que é importante que exista um espaço onde as crianças podem arrumar os desenhos e não só de forma autónoma que a maior parte do material se encontre acessível às crianças. Num currículo High-Scope “um amplo espaço desta natureza torna-se condição necessária (...) para que a aprendizagem que nele emerge seja um suporte central das aprendizagens curriculares” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.84).

Relativamente à organização do tempo da sala de atividades, que constitui também parte do ambiente educativo, importa evidenciar o horário da Rotina diária da sala, apresentando na tabela seguinte:

Tabela 1. Horário da Rotina Diária

		2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
9h00 – 9h15	Acolhimento / Quadro das mensagens					
9h15 – 10h35	Planear- Fazer- Arrumar-Rever					
10h35 – 10h50	Grande Grupo	Música 11h15 – 11h45	Ginástica 11h20 – 12h00			Mindfulness
10h50 –	Tempo de					

11h20	Exterior					
11h20 – 12h00	Pequenos Grupos			Inglês (Grupo das flores) 11h20 – 12h00	Inglês (Grupo das luvas) 11h20 – 12h00	
12h00 – 13h00	Higiene / Almoço					
13h00 – 15h30	Repouso / Higiene	Natação 14h15 – 15h00	Dança 14h30 – 15h30	Judo 15h15 – 16h00	Yoga 14h30 – 15h15	Natação 15h00 – 15h45
15h30 – 15h45	Grande Grupo				Filosofia 15h30 – 16h15	
15h45 – 16h15	Pequenos Grupos					
16h15 – 16h45	Lanche					
16h45 – 18h00	Tempo de Exterior					

Neste contexto, esta rotina diária mantém-se semelhante ao longo de todo o ano letivo, sendo que esta, ainda assim, pode ser sujeita a alterações, consoante as necessidades do grupo ou da quipá educativa do estabelecimento. De seguida passarei a descrever os vários momentos referidos na tabela anterior:

- O acolhimento e a leitura do quadro das mensagens consiste num momento de exposição oral e escrita de acontecimentos, experiências ou conhecimentos perante o grupo. A escrita de mensagens de diversas formas (desenhos, símbolos, letras, objetos, fotos) permite que as crianças com diferentes níveis de literacia possam “ler”, decifrando as mensagens e participando nas discussões. Segundo o Projeto Curricular de Sala, é uma oportunidade para as crianças reconhecerem letras e palavras e para os adultos introduzirem jogos de linguagem e literacia, tais como rimas e lengalengas. O quadro das mensagens ajuda as crianças a fazerem uma previsão do seu dia e reforça um sentido de comunidade antes das crianças prosseguirem com o momento seguinte do dia.

- A sequência do Planear- Fazer- Arrumar-Rever permite às crianças expressar as suas intenções, pô-las em prática através de pequenos projetos diários ou mesmo no seguimento de atividades ou projetos já em curso na sala, bem como refletir sobre o que fizeram explorando as diferentes áreas da sala e os respetivos materiais, previamente escolhidos pelos adultos tendo em conta as necessidades e interesses próprios destas idades.

- O tempo de grande grupo proporciona às crianças vivências sociais com todo o grupo, de uma forma generalizada e caracteriza-se por atividades conjuntas de música, movimento e relaxamento, dinamizadas pelo adulto, mas planeadas tendo em conta os interesses das crianças.

- O tempo em pequeno grupo encoraja as crianças a explorar e a experimentar materiais novos ou familiares selecionados pelos adultos, contando com o seu apoio na realização das atividades (previamente planificadas pelos adultos da sala em equipa).

De destacar também é o facto de, semanalmente, as crianças frequentarem atividades que decorrem no horário das atividades pedagógicas, sendo estas orientadas por professores com formação específica na área correspondente.

Assim sendo, é possível concluir que a rotina da sala está bem estabelecida, permitindo às crianças saberem aquilo que acontece em cada momento, esperando sempre por aquilo que vai acontecer a seguir. Isto ajuda-as a sentirem-se seguras e confortáveis na sala. Segundo Formosinho (1996, citado em Glória, 2012, p.11) “a rotina da pré-escola é constante, e estável, e previsível pela criança”, que espera, conhece o que antecedeu, o tempo da rotina em que está naquele momento e as suas finalidades.

2.7. Crianças

A base de todo o trabalho está no verdadeiro conhecimento do grupo de crianças com que se trabalha e, como tal, é necessário ter acesso a informações de diferentes níveis. Neste sentido, foi minha intenção conversar com a equipa educativa sobre as crianças do grupo, assim como consultar as fichas de inscrição para reunir informações gerais sobre todas as crianças e as suas famílias. Paralelamente, considero que a observação atenta por parte do/a educador/a constitui-se como forma mais eficaz de conhecer cada criança e o grupo, os seus interesses e motivações, assim como as suas dificuldades. O autor Dewey, citado por Oliveira-Formosinho, Costa e Azevedo (2009), refere que “a observação constante e cuidadosa dos interesses é da maior importância para o educador” (p.44), para que este tenha capacidade de concretizar propostas adequadas ao grupo e adaptadas às motivações e necessidades das crianças.

O grupo da sala onde é realizado a PPS é um grupo composto por 13 crianças compreendidas entre os 4 e os 5 anos de idade, sendo 4 crianças têm 4 anos de idade e 9 crianças 5 anos de idade (Anexo 1). Este grupo caracteriza-se por ser maioritariamente feminino, integrando 9 crianças do sexo feminino e 4 do sexo

masculino. Todas as crianças do grupo já frequentava o estabelecimento nos anos anteriores, inclusive algumas delas acompanha a educadora desde o berçário.

O grupo de crianças caracteriza-se pela capacidade de coesão, de participação e de responsabilidade, revelando terem a percepção do outro, transferindo-lhes o sentimento de pertença a este grupo, pelo que se pode observar a grande amizade, apoio e cumplicidade que existe entre todos.

Para além disto, o grupo caracteriza-se também pela imensa vontade que têm em conhecer o que as rodeia, são crianças curiosas e gostam muito de ajudar e de se desafiarem. Gostam de brincadeiras e jogos em grande grupo, com movimento, e são bastante recetivos a explorações novas, aderindo facilmente às propostas iniciadas pelos adultos da sala.

Relativamente à autonomia, é um grupo bastante autónomo quanto às rotinas e à resolução de conflitos interpessoais. A par dito, revelam uma grande capacidade reflexiva e utilizam-na para explicar os seus pontos de vista, apesar de terem alguma dificuldade em respeitar a vez do outro, Ainda assim brincam bastante com os pares e verifica-se claramente a escolha intencional de pequenos grupos para determinadas brincadeiras. Apesar da grande capacidade que possuem para revolver os seus conflitos interpessoais, revelam alguma dificuldade em resolvê-los de forma independente, pelo que pedem ajuda aos adultos para mediar a situação de conflito.

Sendo um grupo com interesses e motivações, este interessa-se especialmente pelas brincadeiras de “faz-de-conta” e por construções. Para além desta motivação, interessam-se bastante pelas atividades relacionadas com movimento e pelas construções na área dos blocos. Durante a prática foi muito interessante observar as brincadeiras cada vez mais complexas, consequência da crescente reflexão das crianças, que se baseavam em testes de equilíbrio e simetria com os blocos de madeira da área dos blocos. A emergência da escrita é também uma motivação revelada pelo grupo de crianças, que demonstra uma grande capacidade em encontrar a/s letra/s do seu nome ou de pessoas significativas para eles (mãe, pai, irmãos) em vários contextos.

Tendo em conta os indicadores chave do desenvolvimento do currículo High/Scope descritos na tabela em anexo (Anexo C), saliento como principais características e aprendizagens já adquiridas pelas crianças as seguintes:

- A) Abordagem à aprendizagem:** As crianças demonstram iniciativa à medida que exploram o seu mundo; Resolvem problemas com que se deparam ao brincar e refletem sobre as suas experiências.

- B) Desenvolvimento Social e Emocional:** As crianças têm uma visão positiva de si próprias; Sentem-se competentes; Reconhecem, identificam e gerem os seus sentimentos; Demonstram empatia em relação aos outros; Participam na comunidade da sala; Constroem relações com as outras crianças e adultos; Envolvem-se em jogos cooperativos; Resolvem conflitos sociais.
- C) Saúde e Desenvolvimento Físico:** As crianças demonstram força, flexibilidade, equilíbrio e sincronismo na utilização dos seus grandes músculos; Demonstram destreza e coordenação olho-mão ao usar os seus pequenos músculos; Conhecem o seu corpo e como movê-lo no espaço; Realizam rotinas de cuidados pessoais por si próprias.
- D) Linguagem, Literacia e Comunicação:** As crianças compreendem a linguagem; Expressam-se usando a linguagem; Compreendem e usam uma variedade de palavras e frases; Identificam sons distintos na linguagem oral; Identificam os nomes das letras e os seus sons; Demonstram conhecimento sobre a escrita circundante; Demonstram conhecimento sobre o uso de livros; Escrevem para diversos fins / com variadas intenções.
- E) Matemática:** As crianças reconhecem e usam palavras e símbolos numéricos; Contam coisas/objetos; Juntam e separam quantidades de objetos; Identificam, nomeiam e descrevem formas; Reconhecem relações espaciais entre pessoas e objetos; Medem para descrever, comparar e ordenar coisas; Compreendem e usam o conceito de unidade; Identificam, descrevem, copiam, completam e criam padrões; Usam informação acerca de quantidade para chegar a conclusões, tomar decisões e resolver problemas.
- F) Artes criativas:** As crianças expressam e representam o que observam, ensaam, imaginam, e sentem através da música; Expressam e representam o que observam, pensam, imaginam, e sentem através de arte bidimensional e tridimensional; Expressam e representam o que observam, pensam, imaginam e sentem através do movimento e do jogo simbólico; Apreciam as artes criativas.
- G) Ciência e Tecnologia:** As crianças observam os materiais e processos no seu meio ambiente; Classificam materiais, ações, pessoas e eventos; Experimentam para testar as suas ideias; Preveem o que esperam que aconteça; Tiram conclusões baseadas nas suas experiências e observações; Comunicam as suas ideias acerca das características das coisas e como elas funcionam; Exploram e usam ferramentas e tecnologia.
- H) Estudos Sociais:** As crianças compreendem que as pessoas têm diferentes características, interesses e habilidades; Reconhecem que as pessoas têm

diferentes papeis e funções na comunidade; Participam na tomada de decisões da sala.

- I) Conhecimento do Mundo:** As crianças reconhecem e interpretam estruturas e locais no seu ambiente; Compreendem a noção de passado, presente e futuro; Compreendem a importância de cuidarem do seu meio ambiente.

Posto isto, de uma forma geral, foi minha preocupação criar relações verdadeiras com todas as crianças com o objetivo de manter interações de qualidade, tendo como premissa o seu desenvolvimento global, quer cognitivo, quer social, emocional e motor.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

A partir da caracterização feita anteriormente e, conseqüentemente, da avaliação do grupo de crianças, neste capítulo irei identificar e fundamentar as minhas intenções para a ação pedagógica de jardim de infância, quer com as crianças e famílias, quer com a equipa educativa.

Saliento que todos os princípios e intenções definidas surgiram após uma análise cuidada e reflexiva do contexto socioeducativo, apresentado anteriormente e que me permitiu a recolha e a organização de dados fulcrais para delinear a minha prática educativa e, desta forma, potencializar aprendizagens que fossem ao encontro das características do grupo em questão, nomeadamente, no que concerne aos seus interesses, dificuldades e aprendizagens. Para além disto, a identificação e fundamentação das minhas intenções educativas que orientaram a minha intervenção resultaram também das conversas informais realizadas com a educadora cooperante, de forma a desenvolver uma continuação do trabalho que tem vindo a ser desenvolvido com o grupo de crianças.

Como tal, a minha ação pedagógica terá claramente de ser fundamentada, de modo a justificar as minhas opções no que diz respeito às fases de observação, caracterização, estabelecimento de intencionalidades/planeamento, ação pedagógica e avaliação da mesma, visto que “em todos os contextos de Educação de Infância, os educadores têm de continuar a desenvolver e a refinar as suas práticas de planeamento e avaliação, para serem realmente eficazes no apoio às crianças” (...) “nos seus processos de aprendizagem” (Almeida, 2000, p.39).

Neste sentido, de acordo com as OCEPE (2016) é essencial que “o educador refletia sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização.” (p.15). Assim, iniciei a minha prática em jardim de infância através de um tempo dedicado à observação atenta e participante com o meio

e contexto socioeducativo, com o grupo de crianças, as suas famílias, a equipa educativa e com as respetivas intenções educativas já estabelecidas. Tendo em conta as palavras de Parente (2000):

“Só a observação direta consistentemente realizada durante períodos de tempo prolongados e enquanto as crianças estão envolvidas nas atividades típicas da classe, poderá permitir obter dados precisos sobre aquilo que a criança faz e sobre a ação que a criança ainda não faz. Só a observação consistentemente realizada poderá permitir obter informações sobre os interesses e as necessidades das crianças; só a observação sistematicamente realizada permitirá obter dados exatos precisos e significativos, capazes de informar o professor ou educador sobre as necessárias modificações a implementar.” (Parente, 2000, p.168).

2.1. Intenções para a ação

De modo a poder construir “práticas pedagógicas de qualidade” (Portugal, 2011), ao longo da PPS, considero que a observação e o conhecimento de todo o contexto socioeducativo são aspetos fulcrais para a definição das linhas orientadoras da ação pedagógica. Adaptar a prática a um determinado grupo de crianças, na minha opinião, não pode cingir-se apenas ao reconhecimento das suas fragilidades, necessidades e potencialidades, mas também de todo o contexto em que vivem, já que só assim se torna possível “descobrir o que é que as crianças já sabem e aquilo que elas precisam de saber a seguir” (Roberts citado por Fisher, 2007, p.21) e desta forma, adequar-se toda a prática diária aos intervenientes.

Para além disto, considero ainda que a consciência de qual é a minha representação sobre “o que é uma criança” é fundamental para compreender que pressupostos orientam a minha prática profissional, bem como o poder que atribuo ao nível da participação, a cada agente educativo – às crianças, às suas famílias e comunidade e à equipa educativa.

A *criança* é um ator social, competente e ativo, um sujeito com direitos triangulados entre a provisão, proteção e participação (Fernandes, 2009, citado por Tomás, 2012, p.125). Segundo o artigo 13 da parte I da Declaração dos Direitos da Criança (1989), “a criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideia de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou qualquer outro meio à escolha da criança.”, tornando-a participativa e portadora de conhecimento. Posto isto, considero papel do educador potenciar o desenvolvimento pessoal e social das crianças, fomentando uma educação para a cidadania. É importante que o educador pratique também uma pedagogia diferenciada e inclusiva, isto porque cada criança é um ser único, com cultura e saberes próprios.

A noção de diferenciação pedagógica deve estar presente na ação de um educador, uma vez que ajuda-o a compreender as estratégias mais adequadas para cada criança e, desta forma, apoiá-la a atingir melhores resultados, como também a melhorar a sua prática enquanto profissional da educação. (Resende & Soares, 2000). É fundamental que o adulto considere que a criança desempenha um papel ativo na sua aprendizagem, fomentando assim a cooperação, num contexto facilitador de interações sociais positivas, quer com os seus pares, quer com os adultos.

A existência de um clima de apoio, um dos princípios básicos do modelo curricular High/Scope e facilitador das interações da criança (adulto/criança e criança/criança), é imprescindível para um desenvolvimento em pleno da mesma, visto que considero que as crianças aprendem ativamente, num processo social interativo. Assim sendo, também é papel do educador promover esse clima de apoio, iniciando essa promoção através da organização dos espaços da sala de atividades.

O modo como o ambiente educativo está organizado deve ser pensado pelo adulto. A criação de um espaço atraente para as crianças que suscite e desenvolva a sua capacidade exploratória é fulcral. (Hohmann & Weilar, 2011). Deste modo, o papel do educador deve passar, também, por desenvolver uma prática reflexiva sendo capaz de observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular (Portugal & Laeveres, 2010) e (re)conhecer cada criança na sua individualidade.

De acordo com o Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 241/2001) este profissional deve conceber e desenvolver o seu próprio currículo com base em planificações, organização e avaliação do ambiente educativo. Para além disto, deve também conceber atividades e projetos curriculares com o propósito de potenciar aprendizagens integradas. Nesta conceção do currículo, das atividades e dos projetos, o educador deve ter sempre em consideração as crianças – o que já sabem e desejam saber – e os restantes membros do processo educativo – as famílias e os outros agentes educativos, desenvolvendo um verdadeiro trabalho em parceria.

Em relação às famílias, estas, segundo Portugal (1998), são os primeiros contextos de sociabilização da criança, onde ocorrem as experiências mais precoces das mesmas. Assim, o trabalho de parceira que ocorre entre os educadores e as famílias é fundamental para que a criança se desenvolva em pleno. Uma boa relação entre o educador e a família potencia também o bem-estar da mesma, podendo a família participar, sem constrangimentos. Torna-se então elementar conhecer também o meio e a comunidade onde a criança está inserida para melhor adaptar a prática às suas realidades. Mas as interações do educador, promotoras do desenvolvimento da criança, não se restringem à criança, família e comunidade. É

capital que exista um bom ambiente dentro do estabelecimento educativo entre todos os membros da equipa educativa.

A APEI, na carta de princípios para uma ética profissional (2011), faz referência ao compromisso que o educador de infância deve fazer em relação à equipa de trabalho. Respeitar, colaborar e partilhar ações fundamentais para um trabalho em parceria, bem como o princípio da não discriminação. Completando esta ideia, “só se pode criar um ambiente de qualidade para as crianças, se os ambientes forem também favoráveis para os adultos que nelas trabalham.” (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998, p.25).

Após fundamentar, com base num referencial teórico consistente, e de demonstrar os princípios e os pressupostos que regem a minha prática profissional, tendo também em conta a caracterização anteriormente feita, apresento, de seguida, as minhas intenções pedagógicas definidas como indispensáveis e prioritárias.

Assim sendo, seguidamente, apresentam-se as minhas intenções definidas para a ação com as crianças:

✓ **Promover a autonomia das crianças, com base em interações positivas, através da partilha de controlo**, sendo que Brazelton & Greenspan (2003) defendem que as “interações emocionais com crianças baseadas no apoio, carinho e afeto contribuem para o desenvolvimento global da criança” (p.27) e visto que se trata de um grupo na faixa etária dos 4 e 5 anos, é importante que um adulto satisfaça as suas necessidades, ouvindo-as, apoiando-as e promovendo o seu bem-estar (Portugal, 2012).

Uma outra intenção que defini foi:

✓ **Promover uma aprendizagem integrada e globalizante das diversas áreas do saber**, tendo em conta os interesses e necessidades do grupo, tendo em consideração e ouvido a opinião das crianças de forma a ajudá-las na descoberta das respostas às questões, acompanhando-as nas suas descobertas (Rinaldi, 1999). Posto isto defini a terceira intenção:

✓ **Potenciar a descoberta e a aquisição de novas aprendizagens com base nos interesses do grupo de crianças.**

Ao considerar que no grupo, cada criança é um ser individual com interesses e dificuldades diferentes, procurei definir a seguinte intenção:

✓ **Potenciar a aquisição de competências sociais, reconhecendo cada um como um ser individual**, procurando apoiar a compreensão que as crianças têm dos sentimentos, intenções e emoções dos outros, facilitando o desenvolvimento da compreensão do que os outros pensam, sentem e desejam e, desta forma, em

situações de conflito, estimular a explicitação e aceitação dos diferentes pontos de vista, favorecendo a negociação e a resolução conjunta do problema.

Ao considerar as crianças como atores sociais com direitos e, por isso ao dar relevância à expressão das opiniões das crianças, traduzidas na explicitação das suas ideias, pensamentos, questionamentos, críticas, juízos, pontos de vista ou significados, defini a seguinte intenção:

✓ **Respeitar os tempos de cada criança e o seu direito de participação no seu próprio processo de aprendizagem**, tendo em consideração as propostas das crianças relativamente às atividades a desenvolver, desde os materiais a explorar e usar, às estratégias nas formas de organização do grupo, promovendo “práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 2013, p.144). Desta forma, ao promover a autonomia na tomada de decisões, as crianças são capazes de assumir responsabilidades individuais e em grupo, uma vez que “a aprendizagem é considerada um processo de emancipação que proporciona os instrumentos para que cidadãos autónomos e responsáveis se possam envolver ativamente e agir solidariamente no mundo, bem como realizar-se pessoal e socialmente.” (Folque, 2012, p.52).

Por fim, as competências comunicativas vão-se estruturando em função dos contactos, interações e experiências vivenciadas nos diversos contextos de vida da criança e tornam-se essenciais à construção do conhecimento nas diferentes áreas e domínios, já que são ferramentas essenciais para a troca, compreensão e apropriação da informação (OCEPE, 2016), defini as seguintes intenções:

✓ **Potenciar o desenvolvimento comunicativo oral da criança;**
✓ **Fomentar o gosto pela escrita e promover a aquisição de conhecimento inerentes às convenções da linguagem escrita.**

Relativamente às intenções pedagógicas, adjuntas à minha prática com as famílias procurei:

✓ **Promover uma participação ativa das famílias, dando continuidade ao trabalho desenvolvido;**
✓ **Divulgar os trabalhos desenvolvidos pelas crianças.**

Estas intenções já consistiam nas intenções definidas pela educadora cooperante e, por isso, procurei dar continuidade ao trabalho envolvido, através da participação das famílias em atividades desenvolvidas com as crianças, trabalhando em parceria com as mesmas, nomeadamente no decorrer do projeto que desenvolvi durante a minha PPS “Como é que o bebé vai parar aí dentro?” e em outras propostas que iam surgindo.

Para finalizar, as minhas intenções pedagógicas com a equipa educativa consistiram em:

✓ **Desenvolver um trabalho cooperativo, planeado e dinamizando atividades em conjunto com todos os elementos da sala;**

✓ **Promover o diálogo, a discussão e a reflexão em conjunto com a equipa sobre as necessidades das crianças e sobre a ação pedagógica.**

A par das intenções acima mencionadas, pretendo ainda, e de um modo transversal a todos os agentes educativos, agir eticamente promovendo a integridade, o respeito e a competência na minha prática profissional.

3. NOTAS DE CAMPO/ REFLEXÕES E PLANIFICAÇÕES EM CONTEXTO DE JI

A intencionalidade do educador, que caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem. Esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar. (OCEPE, 2016).

Observar, registar, documentar para planear e avaliar constituem etapas indispensáveis para que o educador seja capaz de construir e gerir o currículo adequado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo.

Assim sendo para que a informação recolhida possa ser utilizada na tomada de decisões fundamentais sobre a prática, é necessário que seja organizada, interpretada e refletida. Avaliar, segundo as OCEPE (2016), consiste, essencialmente, nesse processo de análise e reflexão, no sentido de sistematizar as decisões sobre o planeamento, cuja concretização irá conduzir a uma nova avaliação.

Posto isto, segue as notas de campo, reflexões e planificações realizadas ao longo da PPS que foi realizada desde o dia 1 de outubro de 2018 até ao dia 21 de janeiro de 2019 (Anexo A).

3.1. REFLEXÃO SEMANAL – SEMANA DE 1 A 4 DE OUTUBRO

A presente reflexão semanal analisa e enumera alguns aspetos que considere relevantes na primeira semana da Prática Profissional Supervisionada (PPS) Módulo II em Jardim de Infância e que se vai realizar no mesmo local de estágio onde realizei a PPS Módulo I em Creche.

O primeiro aspeto que quero destacar é precisamente o sentimento díspar que senti no primeiro dia em ambas as práticas, isto porque o facto da prática anterior ter sido realizada neste mesmo local, o receio e a ansiedade não foram tão marcantes.

Tendo-me sido atribuída uma sala de Jardim de Infância, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, destacando-se num total de 13 crianças, 9 crianças do sexo feminino e 4 crianças do sexo masculino, a minha apreensão esteve relacionada com o desconhecer o grupo de crianças e a capacidade de conseguir criar ligações com estas, pois apercebi-me de imediato que era um grupo bastante autónomo, comparativamente, às crianças da prática anterior, daí questionar-me sobre de que forma é que a minha intervenção seria marcante para as rotinas destas crianças.

Este foi um aspeto que me deixou expectante logo no primeiro dia, no entanto no decorrer dos acontecimentos os meus receios foram-se superando, visto que para além de ter sido muito bem recebida pela equipa educativa da sala, as crianças demonstraram predisposição em receber-me, deixando-me entrar nas suas brincadeiras e procurando interagir comigo diversas vezes.

O segundo aspeto que quero referir é a observação que marcou esta primeira semana e que, no meu ponto de vista, considero ser um processo fulcral para a minha intervenção pedagógica, uma vez que não é possível orientar um grupo de crianças e intervir indo ao encontro das suas necessidades se não conhecermos as especificidades, bem como se não conhecermos de forma clara a organização do ambiente educativo e a rotina do grupo, reforçando a ideia de que

Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades. (Ministério da Educação, 1997, p.25)

Para além disto, ao longo desta semana, tive oportunidade de observar o método da educadora cooperante, o que para mim é sempre importante, pois ao tentar aproximar o conhecimento que tenho vindo a adquirir, a forma como se faz efetivamente na prática, a teoria faz-me cada vez mais sentido. Tomemos como exemplo o seguinte tema que é bastante abordado e discutido em algumas unidades curriculares, a participação e a iniciativa das crianças em educação. Ao longo desta semana, observei recorrentemente a tomada de iniciativa por parte das crianças ao explorarem, de forma a satisfazerem as suas curiosidades e ao responderem aos desafios que lhes eram colocados pela educadora.

O ambiente educativo por ser um ambiente estimulante, com materiais diversificados, as crianças têm possibilidade de fazerem as suas próprias escolhas e tomarem decisões, quer no que diz respeito ao que querem fazer, quer na resolução dos seus próprios conflitos. Neste sentido, é fundamental que o adulto assuma e reconheça, tal como afirma Cunha e Fernandes (2012), que a criança é ativa na observação, na descrição, na explicação, na interpretação, na negociação das opções metodológicas, assumindo-se como um sujeito ativo, cuja voz e ação social, aspetos que são relevantes e fundamentais para o processo de investigação participativa. Quero com isto dizer que as referências bibliográficas analisadas nas unidades curriculares refletem a prática da educadora cooperante, pois esta promove a autonomia e a participação de cada criança, dando oportunidade a estas de se expressarem.



Esta primeira semana foi desafiante para mim, devido a ser um contexto novo, mas penso que aos poucos conseguirei corresponder ao que me é pedido. Sinto que estou a realizar aprendizagens novas e significativas, uma vez que a dinâmica em jardim de infância é bastante diferente da dinâmica em creche.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cunha, A., Fernandes, N. (2012). Participação infantil: a sua visibilidade a partir da análise de teses e dissertações em sociologia da infância. In Dornelles, L. (ed.), *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras*. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Ministério da Educação (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação.

3.2. PLANIFICAÇÃO – SEMANA DE 8 A 12 DE OUTUBRO

		Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Planear-Fazer-Rever		Escrever na ardósia	Acertar no balde da área	Passeio pela comunidade: registo fotográfico	Dado com letras	Nomes em código
		Construir novas garrafas da calma Início do projeto sobre os dinossauros			Exposição das verbalizações das crianças sobre o projeto Regar a horta	
		Torre da revisão	Que animal é este?		Tira com símbolos das áreas e molas	Ímanes
Grande grupo da manhã		Música	Ginástica		Jogo do camaleão	Mindfulness
Pequenos Grupos (Manhã)		Jornal de sala	Mensagem ao amigo	Inglês	Pesquisa no computador sobre o projeto	Decoração das pastas de mindfulness
				Pesquisa no computador sobre o projeto	Inglês	
Grande grupo da tarde		Início do projeto sobre dinossauros: o que queremos saber? (cont.)	Leitura das mensagens ao amigo	Organização das pastas de trabalhos	Filosofia	Jogo do anel

Pequenos Grupos (Tarde)		Vamos desenhar: o que é um dinossauro?	Pesquisa em livros sobre o projeto			Início da construção de caixas da comunidade para a área dos blocos
						

ATIVIDADE	Jogo do Anel
DESCRIÇÃO	<p>As crianças posicionam-se em roda e seguram com as duas mãos fechadas o trapilho. À medida que o anel vai passando de mão em mão de todas as crianças no trapilho ao mesmo tempo que se canta a seguinte lengalenga com várias variações (altura – agudo ou grave; intensidade – alto ou baixo, entre outros):</p> <p>O anel vai na mão vai passando de mão em mão. o anel vai na mão vai passando de mão em mão. 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10!</p> <p>Assim que a lengalenga parar, a criança que está com o anel esconde o anel nas suas mãos sem que ninguém saiba, disfarçando para que o adivinhador não perceba que tem o objeto. Por fim, o educador antes de perguntar à criança que quer perguntar “Quem tem o anel?”, faz perguntas ao grupo para que estas adivinhem a quem vai perguntar (Exemplo: “Vou perguntar a um menino ou menina que tem 4</p>

	<p>letras no nome... Quem é?"; "É uma menina e tem associado ao seu nome o símbolo de uma mota!"). Cada criança tem três tentativas para adivinhar quem tem o anel nas mãos. (Exemplo: "Tens três tentativas, já disseste uma, quantas te faltam?"). Caso não acerte, o educador pergunta "Mas quem é que tem o anel?" e a criança respetiva mostra o objeto ao grupo e assim sucessivamente.</p>
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E MATERIAIS	Materiais: Trapilho; anel.
INTENCIONALIDADE EDUCATIVA/ OBJETIVOS PEDAGÓGICOS	<p>Cooperar com os colegas na situação do jogo, seguindo as regras.</p> <p>Controlar o movimento de perícia e manipulação do anel.</p> <p>Identificar e nomear letras do seu nome e do nome das outras crianças.</p>
DINÂMICA	O grupo de crianças está sentado em roda, umas ao lado das outras.
ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA	<p>A explicação do jogo é feita à medida que este é executado.</p> <p>O educador joga com as crianças e sempre que estas não cumprem as regras do jogo, o educador deverá parar este para que possa voltar a explicar às crianças a forma correta de se jogar.</p>
AVALIAÇÃO	<p>As crianças envolvem-se no jogo, mantendo-se concentradas, acompanhando a lengalenga e cumprindo as suas regras, ao colocarem as mãos fechadas no trapilho.</p> <p>Ajudam-se mutuamente, de forma a conseguirem passar o anel.</p> <p>As crianças são capazes de segurar o anel e passarem de uma mão para a outra, controlando o movimento.</p> <p>Identifica e nomeia as letras do seu nome e do nome das outras crianças.</p>

3.2.1. NOTAS DE CAMPO/REFLEXÕES DIÁRIAS – SEMANA DE 8 A 12 DE OUTUBRO

Nota de campo nº1		Data: 08.out.2018
Local	Notas de campo	Momento do dia
Sala de atividades (JI3A)	<p>O grupo sentado no tapete responde às perguntas da educadora, à medida que esta desvenda as imagens correspondentes às tarefas a realizar ao longo do dia. Estas imagens aparecem por ordem decrescente no quadro das mensagens à medida que vão decorrendo nos vários momentos da rotina. Educadora: Que dia é hoje? A L. responde animada “Segunda-feira”. Educadora: Queres pôr tu L.? A L. levanta-se e coloca a mola no espaço correspondente ao dia da semana. Educadora: Hoje é dia de... “Natação” Respondem todos em conjunto. Depois da T. ter colocado a imagem referente à Natação, a educadora coloca uma imagem de uma marmota na mensagem número quatro. M.: “A Marta Ribeirinha já tem símbolo!” Educadora: Isso mesmo e o que diz a mensagem nº5? L.: “Jornal de sala”. Educadora: Boa e à tarde? M.: “Vamos para a área das artes!” Educadora: E por fim? Na mensagem nº7... M.: “Fracos da calma?” Educadora: “Sim e o que é a área da calma? M.: “Tem coisas da calma...” Educadora: E gostavam de ter uma área da calma na nossa sala? As crianças respondem que sim. Educadora: Como vamos para a mesa? M.: “A rebolar!”</p>	Acolhimento



Figura 1. Quadro das mensagens

As crianças sentam-se na mesa e a auxiliar com os fantoches de dedo de dinossauro vai perguntando a cada criança o que vai fazer no tempo de fazer. As crianças respondem e fazem planos, sendo que alguns desses planos envolve brincadeiras nas respetivas áreas com outras crianças. L.: “Eu vou brincar para a área da casa com dois bebés e se alguém quiser alguém pode ser o pai e a mãe.”

Tempo de Planear

O P. e o R. estavam na mesa a jogar com as cartas de dinossauro que o P. tinha trazido de casa. O P. mostra a carta à educadora e pergunta: “Qual é o maior?” Educadora: Este tem 8 e este tem 5, qual é o maior? P.: “O 8!” Educadora: Isso mesmo! P.: “Como se chama este?” Educadora: “Olha está aqui escrito heterodontosaurus!”

Tempo de Fazer

No tempo de rever a L. demonstrou predisposição em partilhar os búzios que tinha trazido de casa pelas restantes crianças. Depois das crianças terem comido a fruta, a educadora revê as ideias escritas sobre no dia anterior sobre como o projeto

Tempo de Rever

	<p>dos dinossauros começou, o que já sabem e o que querem saber. À medida que a educadora lia as frases registadas, algumas crianças acrescentavam novas ideias. L.: “Alguns dinossauros são grandes, outros são médios, outros são gigantescos, outros são mínimos e outros são pequeninos.”</p>	
	<p>As crianças sentam-se em círculo. A professora de música inicia a sessão informando que traz uma nova história sobre planetas e apresenta uma imagem do estudioso e compositor Gustav Holst, um dos principais responsáveis por estudar os planetas. A professora mostra uma imagem do planeta Marte e, de seguida, uma folha circular vermelha que irá representar este mesmo planeta. Pede às crianças que escutem a composição sonora com atenção, para que consigam caracterizar como se sente esta planeta. Professora: Como acham que se estava a sentir este planeta? M.: “Mau.” L.: “Raiva.” M.: “Medo.” Professora: Este planeta sentia-se em guerra e, por isso, estava a sentir muitas coisas más. Este é o planeta Vénus (mostrando a imagem real deste planeta e, de seguida, a folha circular rosa). Vamos ouvir e depois dizem me o que sente este planeta. T.: “Calma.” Professora: Vénus estava em paz. Agora quem quer estar em calma vai para um lado e quem quer estar em guerra vai para o outro. A professora pediu a cada grupo de cada planeta que se movimentassem segundo o que estavam a sentir para que depois, explicassem o porquê de não gostarem do outro planeta. I.: “Nós não gostamos do vosso planeta, é muito brilhante!” (Marte). M.: “Nós queremos que vocês fiquem calmos.” (Vénus). A professora introduz um planeta novo (Mercúrio) com a folha circular</p>	<p>Grande grupo (Música)</p>

	<p>prateada. Depois do grupo que estava a representar o planeta Vénus ter escolhido um representante, este foi até ao planeta Mercúrio buscar uma mensagem para que pudessem entregar ao grupo que estava em Marte. As crianças escolheram escrever “Gostamos muito de vocês e vamos acalmar-vos.”. Esta mensagem não resultou, pois o grupo que estava em Marte continuava em guerra.</p> <p>A aula termina aqui, com a informação de que na próxima semana a história será continuada.</p>	
	<p>As crianças foram buscar os seus respetivos estojos e foram-se sentar na mesa do grupo estabelecido, o grupo das luvas e o grupo das flores. A auxiliar entregou a cada criança o cartão do seu próprio nome e as folhas do jornal de sala. As crianças escreveram o nome, copiando as letras do cartão e a data afixada no móvel. A M. e a L. iam comparando as letras dos cartões, identificando as letras que ambas tinham nos seus respetivos nomes. L.: “Eu tenho o N e tu?”. M.: “Eu também, aqui!”. Todas as crianças, após desenharem o que fizeram no fim de semana, iam dizendo à equipa educativa o que tinham feito para que fosse escrito.</p>	Pequenos Grupos

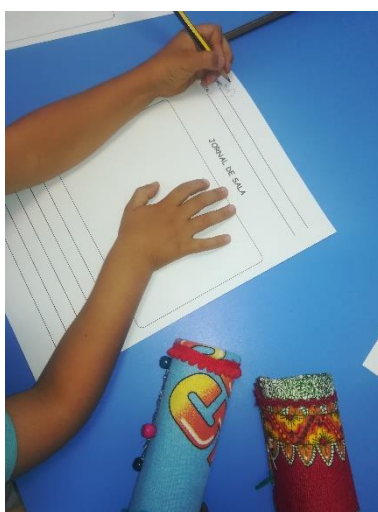


Figura 2. Jornal de sala

Reflexão diária

À medida que me vou adaptando à rotina diária do grupo, compreendo que esta é construída a partir de segmentos temporais: Planear-fazer-rever, tempo em pequeno e grande grupo, tempo de recreio, de transição e, por fim, tempo de comer e descansar. Estes tempos apesar de serem previsíveis na sua sequência são variadas no seu conteúdo e moldadas pelas sugestões das crianças, permitindo ao adulto pôr em prática os valores do currículo e a filosofia educacional. Tomemos como exemplo, a iniciativa de uma criança em partilhar os seus búzios pelas restantes crianças. O tempo de Planear-fazer-rever é o tempo mais longo e mais intenso do dia e assenta em fortalecer os interesses das crianças. Planear: cada criança inicia decidindo o que vai fazer e partilha essa ideia com um adulto; Fazer: As crianças fazem aquilo que planearam e escolheram com os materiais e pessoas apropriadas; Rever: As crianças partilham e discutem aquilo que fizeram. O tempo em pequeno grupo é destinado à experimentação dos materiais por parte das crianças em pequenos grupos como o próprio nome indica. Neste caso específico existem dois pequenos grupos, identificados com símbolos, o grupo das flores composto por 7 crianças e o grupo das luvas composto por 5 crianças. No tempo em grande grupo, as crianças e os adultos juntam-se para atividades, neste dia específico de movimento, que têm como intencionalidade construir um sentido de comunidade. As transições são períodos em que as crianças mudam de uma atividade ou experiência para a seguinte. A transição do acolhimento para o planear neste dia foi sugerido por uma criança “Vamos a rebolar!”. Por fim, o tempo de recreio é destinado à brincadeira livre no exterior, o comer é o período marcado pelas refeições e o descansar é o período para dormir ou para concretizar atividades lúdicas, calmas e da responsabilidade única da criança.

Posto isto, ainda que considere que a rotina diária estabelecida seja flexível e ajustável às necessidades das crianças, a estrutura desta não permite que estas tenham maior tempo de brincadeira quanto o desejável.

Nota de campo nº2		Data: 09.out.2018
Local	Notas de campo	Momento do dia
Sala de atividades (J13A)	A L. trouxe objetos da Holanda para mostrar às outras crianças. Entusiasmada, depois do quadro das mensagens, à medida que contava o que tinha trazido ia passando os objetos à educadora e às	Acolhimento

	outras crianças.	
	<p>As crianças sentaram-se na mesa para iniciarem o tempo de planear. O P. sentou-se ao pé do R. que disse: “Não quero ficar ao pé de ti.” e a M. diz à J.: “Tu não vais à minha festa.”. A confusão instalou-se na mesa e a Educadora levantou-se e foi buscar um livro que tinham construído “Oh, não, olhem o que não está a acontecer...” e colocou-o no meio da mesa. Educadora: Como é que se estavam a sentir estes meninos da história? Crianças: “Tristes!”. Educadora: E sabem qual é o problema? Quando estamos a sentir coisas muito fortes não podemos dizer coisas más aos amigos, sabem porquê? Porque isso vai magoá-los. A Educadora utilizou a história para explicar o problema e a resolução do problema. Depois disto, a educadora iniciou o tempo de planear mostrando e explicando o que era uma ardósia. Escreveu a primeira letra do nome de uma criança e pediu às crianças que dissessem o nome que diria o que iria fazer no tempo de fazer.</p>	Tempo de Planear
	<p>Tal como a L., o R. e o M. tinham planeado, estes foram ler a história dos dinossauros com a educadora na área dos livros. P.: “O meteorito atingiu a terra, houve um fogo que queimou as plantas, os herbívoros ficaram sem comida e os carnívoros comeram-se uns aos outros.”. L.: “Não, não! Antes não havia nada, nasceu o primeiro dinossauro e depois cresceram, cresceram, cresceram e depois nasceram os outros dinossauros.”. Educadora: O quê que tu achas sobre isso P.? Como é que tu achas que apareceram? R.: “Nasceram nos ovos!” Educadora: E como é que apareceu o primeiro ovo? P.: “O primeiro dinossauro a ser descoberto foi o estegossauro...” Educadora: Como é que tu</p>	Tempo de Fazer

	sabes? P.: “Eu vi no meu livro de dinossauros com o meu pai quando era pequenininho e tinha 4 anos!” Educadora: “Mas como é que nós sabemos que eles existiram?” L.: “As princesas e os piratas é que descobriram os dinossauros.” P.: “Não, não! Foram os arqueólogos!” Educadora: E o que é um arqueólogo? P.: “É um senhor que descobre ossos de dinossauro.	
--	---	--

Reflexão diária

Considero que os adultos que trabalham com crianças pequenas têm um papel fundamental na aprendizagem de competências sociais. Estes, para além de poderem promover um conjunto de comportamentos sociais apropriados à sociedade envolvente, podem propiciar diversos modelos de interação que permitam às crianças exteriorizar os sentimentos positivos e perceber os sentimentos negativos e, desta forma, conseguirem resolver os seus próprios problemas autonomamente. A estratégia de resolução de conflitos utilizada pela educadora no tempo de planear, no meu ponto de vista, foi indispensável para que o grupo identificasse o problema e percebesse sua forma de resolução.

Nota de campo nº3		Data: 10.out.2018
Local	Notas de campo	Momento do dia
Meio envolvente à comunidade educativa (Rua)	<p>Antes das crianças saírem da escola escolheram os pares com quem queriam ir. Esta escolha desencadeou conflitos entra elas, pois a S. e a M. queriam ir as duas com a M.. Este problema foi resolvido com a sugestão da S. “Para lá vai a M. com a M. e para cá vou eu!” M.: “Não, não concordo, porquê que não vamos as três?”. A educadora aceitou a sugestão.</p> <p>A educadora estabeleceu um percurso e o grupo passou por diferentes pontos: a polícia, o banco, o oculista, a retrosaria, a loja dos animais, o celeiro, a papelaria, o café e o santini. Ao longo do percurso as crianças iam tirando fotografias autonomamente ao que queriam. As crianças</p>	Planear-Fazer-Rever

	entraram em alguns desses espaços e à medida que o fazia perguntavam que podiam tirar fotografia e o quê que se fazia dentro de cada espaço. No celeiro a auxiliar foi buscar um chá, entregou o dinheiro a uma das crianças e esta deu e recebeu o troco. No caminho parámos para brincar no parque e comer a fruta.	
Sala da equipa educativa	O grupo das luvas foi ver vídeos sobre dinossauros. Estes eram parados a meio do vídeo pela educadora e comentados pelas crianças: “O T-REX é o mais” (T.); “É forte!” (I.); “Come Carne e peixe” (M.); “Mais alto do que as palmeiras” (L.). Educadora: Como é o corpo? “Uma parte é pequena, os braços.” (L.). Educadora: E o triceratop? L.: “O triceratop tem um escudo ósseo para empurrar e defender. Tem um cifre à frente!”.	Pequenos Grupos
<p><u>Reflexão diária</u></p> <p>Visto que, de uma forma geral, o espaço exterior é pouco valorizado enquanto espaço de desenvolvimento e aprendizagens, pois nas últimas décadas temos assistido a uma alteração nos hábitos das crianças, os momentos de brincar no exterior têm sido substituídos por atividades orientadas em espaços fechados, a educadora dá importância ao contexto envolvente ao estabelecimento e reconhece que este oferece muitas possibilidades para que se desenvolvam atividades posteriores a essa descoberta, uma vez que proporciona às crianças o contacto com a comunidade local. A ida aos vários serviços locais e ao comércio de bairro permitiu às crianças descobrirem o meio local, à medida que tiravam fotografias, conhecessem quais as atividades económicas que se desenvolvem no bairro, compreendendo quais os trabalhos e as profissões que existem relacionadas com este tema.</p>		

Nota de campo nº4		Data: 11.out.2018
Local	Notas de campo	Momento do dia
Sala de atividades	No tapete a educadora pergunta “Que dia da semana é hoje?” M. “Quarta!” Educadora: “Hoje é quarta?” L.: “Quinta!” Educadora: Hoje é quarta ou é quinta? Que dia foi ontem? T.: “Quarta!”	Acolhimento

	<p>Educadora: Então que dia é hoje? S.: “Quinta!” Educadora: P. queres ir pôr tu hoje a mola? Vamos ver quem é a descobrir a mensagem número dois. J.:”Eu!”. Educadora: És tu? J.: “Sim, 1, 2, 3, 4, 5”. A educadora escondeu todas as mensagens com um papel com os espaços e uma letra do nome de algumas crianças. Estas assim que descobrissem o seu nome terminavam de preencher os espaços com as respetivas letras. Educadora: “Quem é que vocês acham que vai descobrir a mensagem número 3?” I.: “Eu!”. Educadora: Como é que tu sabes que és tu? I.: “Porque eu tenho depois do N uma letra com chapelinho.”.</p>	
	<p>Durante este tempo, observei as brincadeiras das crianças. A L. disponha os elásticos no geoplano: “é uma viola numa casa”. “Eu fiz um triângulo (M.). Depois da L. ter feito a viola, foi buscar outra plana do geoplano: “Olha este geoplano? É verde e é pequeno!”. A M. pediu que eu olhasse para o que a L. estava a fazer: “Marta olha o monstro que a L. está a fazer!”. L.: “O meu monstro tem braços. É assustador! Estou a tornalo cada vez mais assustador. Acabei o meu monstro com orelhas.”.</p> <div data-bbox="443 1406 1034 1774" data-label="Image"> </div> <p style="text-align: center;"><i>Figura 3 e 4. Geoplano</i></p> <p>Na mesa das artes algumas meninas faziam composições com os vários materiais disponíveis com ajuda da educadora. I.: “T. o que estás a fazer?”. T.: “A elsa!”. I.: “E a trança?”. T.: “Vou</p>	<p>Tempo de Fazer</p>

	<p>fazer agora com trapilho!”. Os rapazes brincavam na área dos blocos com os dinossauros. M.: “Queres pôr os dinossauros a dormir R.?” P.: “Isso não é um dinossauro é um rinoceronte!”. M.: “Mas também é forte!”. P.: “Eu só tenho 3 dinossauros!”. O P. tentou tirar alguns dos dinossauros que o M. e o R. tinham. Neste momento gerou-se um conflito. A educadora apercebeu-se, aproximou-se e perguntou o que se passava. P.: “Eu só tenho 3 dinossauros e eles têm muitos!”. M.: “Não, mas ele tem os maiores!”. O R. ao perceber que era injusto deu alguns dinossauros ao P.. A brincadeira continuou. O R. e o M. iniciaram o combate entre dois dinossauros. M.: “Quem vai ganhar?”. A educadora colocou um dinossauro maior no chão, o R. agarrou e começou a combater com esse dinossauro. M.: “R. esse não pode! É muito forte!”. R.: “Olha aqui outro herbívoro!”.</p>	
	<p>Cada grupo sentou numa mesa. A educadora disponibilizou um quadro com as várias áreas existentes na sala e 3 molas, cada uma tinha escrito o primeiro, o segundo e o terceiro lugar. À medida que a educadora e a auxiliar perguntavam o que cada criança teve a fazer no tempo de fazer, a criança colocava as molas na respetiva área ordenadamente, para que, de seguida, explicasse o que realmente fez.</p>	Tempo de Rever
<p><u>Reflexão diária</u></p> <p>No final do dia de hoje reflito sobre as brincadeiras que as crianças têm entre elas. Observo que é um momento no qual as crianças se expressam naturalmente, interagindo com o ambiente que as rodeiam. Para além disto, verifiquei que as crianças escolhem as brincadeiras segundo os seus interesses e brincam com crianças do mesmo sexo, formando grupos homogêneos em relação ao mesmo. A imaginação, a criatividade e as competências sociais desenvolvem-se nos momentos de brincadeira, pois cada criança conversa consigo mesma ou com as</p>		

outras crianças com as quais está a brincar, aplica e explora conceitos. Podem também surgir, como aconteceu neste dia, conflitos, para os quais as crianças têm de descobrir soluções. Ainda que seja um momento valorizado pela educadora e reconhecido, devido a exigência da rotina diárias, por vezes o momento de brincadeira é curto.

Nota de campo nº5		Data: 12.out.2018
Local	Notas de campo	Momento do dia
Sala de atividades	A transição do acolhimento para o tempo de planear foi feito pela ordem do abecedário. As crianças com ajuda da educadora iam dizendo a ordem das letras. Assim que as letras iam surgindo e quem tivesse essa letra na primeira letra no nome ia para a mesa. Educadora: Qual é a primeira letra do abecedário? Olhem para a parede! R.: "A!". M.: "Primeiro é o A.!".	Acolhimento
	Pedi às crianças que se sentassem em círculo e que agarrassem no trapilho que eu ia dando uma a uma. Sentei-me e segurei o anel que estava preso no trapilho e lembrei "Lembram-se da mensagem que tinha o grande grupo? Como se chama o jogo?". M.: "O jogo do anel!". De seguida, expliquei que todos teriam de fechar as mãos para que o anel passasse de mão em mão. Pedi que o anel desse uma volta completa e que passasse por todas as crianças para que estas pudessem experimentar. "À medida que vamos passando o anel vamos cantando a lengalenga: O anel vai na mão, vai andando de mão em mão, O anel vai na mão, vai andando de mão em mão. 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10." À medida que ia cantando, as crianças iam passando o anel, ouvindo aquilo que eu estava a cantar. "Assim que terminar a lengalenga quem tiver o anel na mão não,	Grande grupo (Jogo do anel)

	<p>guarda-o na sua mão e não diz que o tem!”. Nesse momento, a M. que tinha o anel na mão ficou automaticamente estática, guardando o anel na sua mão. Fechei os olhos e disse: “Vou perguntar a uma menina que tem três letras no nome...”. L.: “Sou eu, eu tenho três letras!”. R.: “É a L!”. Eu: “Boa, L. quem é que tem o anel?”. L.: “A T.?”. Eu: “T. és tu que tens o anel?!”. A T. abriu as suas mãos e abanou a cabeça. “L. a T. não tem o anel. Tens três tentativas, já disseste uma, quantas te faltam?”. L.: “Duas!”. Eu: “Isso mesmo e quem é que tem afinal o anel?” L.: “A L.?”. A L. também não tinha o anel. Eu: “Quantas tentativas te faltam L.?”. L.: “Uma! É o P.!”. O P. abanou a cabeça negando que tinha o anel. Eu: “Afinal quem é que tem o anel. O menino ou a menina que tem o anel pode mostras! A M. sorriu e mostrou que tinha o anel. Desta forma, o jogo foi esclarecido e a partir daí deu-se início ao jogo. À medida que a lengalenga era cantada eu introduzia variações à mesma: Grave; Agudo; Alto; Baixo; Cantar de forma alegre; Cantar de forma assustada; Entre outras. As crianças corresponderam de forma positiva ao que lhes ia pedido e demonstraram satisfação em realizar a atividade.</p>	
	<p>As crianças sentaram-se em círculo à volta do tapete. A sessão iniciou-se com o toque da taça de titânio. A professora explicou que este som servia para respirar e acalmar. Professora: E o que é o Mindfulness? P.: “Aprendemos a ficar calmos!”. L.: “Aprendemos jogos!”. De seguida, a professora apresentou uma boneca do silêncio. Professor: “Serve para olharmos dentro de nós!” e apresentou um desafio, assim que a taça voltasse a tocar as crianças teriam de ficar em</p>	<p>Sessão de Mindfulness</p>

	<p>silêncio e só poderiam voltar a falar quando ouvissem novamente o som. Professora: “Pode acontecer que no meio deste tempo tenhamos vontade de falar, mas não faz mal, fazemos um esforço e tentamos outra vez! Deu a cada criança uma pedra para ajudar no desafio. As crianças reagiram adequadamente ao desafio proposto, ainda que a M. e o P. demonstrassem alguma inquietação.</p>	
<p><u>Reflexão diária</u></p> <p>Por desconhecer a prática do Mindfulness questionei-me sobre que vantagens é que esse exercício oferece às crianças e descobri que o Mindfulness é uma prática de exercícios que favorece o desenvolvimento da capacidade de regular a atenção. Assim sendo, o Mindfulness prevê desenvolver esta capacidade e ajudar crianças mais ansiosas e com dificuldade de concentração, daí a importância da professora lembrar nesta sessão a necessidade de parar, respirar, fechar os olhos e ficar em silêncio.</p>		

3.2.2. REFLEXÃO SEMANAL – SEMANA DE 8 A 12 DE OUTUBRO

Com os acontecimentos decorridos ao longo desta segunda semana e com a leitura do texto “Já podemos ir Brincar? A construção social da criança como aluno/a no jardim de infância” de Ferreira e Tomás (2018) questionei-me sob qual será efetivamente a melhor prática num momento em que se assiste a uma pressão exercida pelo sistema escolar que, segundo estas autoras, têm implicado alterações na autonomia do JI, nomeadamente a institucionalização dos conteúdos das orientações curriculares centrados na transmissão didática, tornando o JI semelhante a outros ciclos educativos. Desta forma, considero que é fulcral refletir e perceber de que modo a organização e a gestão do espaço e do tempo entre a planificação e a ação potencia para esta mudança e de que forma isso fomenta para uma “boa prática”.

À medida que me familiarizo com a rotina do JI, tomo consciência que esta ocorre num contexto que se encontra previamente estruturada e isso é visível nos diferentes tempos, atividades e atores. Assim sendo, podemos identificar na rotina high scope padrões relativamente semelhantes, como: Acolhimento; Planear; Fazer; Arrumar; Rever; Grande grupo; Pequeno grupo; Exterior; Almoço; Sesta; Pequeno/Grande grupo; Lanche; Exterior. No entanto, entre a sequência e a duração

previstas para as atividades planejadas e, depois, a sua realização em contexto, observa-se que, por vezes, a duração dos momentos/atividades, que inicialmente se previa durar num determinado tempo acabou por prolongar-se mais do que era suposto, a ocorrência de conflitos para os quais é preciso arranjar uma solução e que fez com que o tempo de planear demorasse 25 minutos em vez de 15 minutos, por exemplo. Não quero com isto dizer que estes momentos não sejam importantes, muito pelo contrário, são bastante enriquecedoras, no entanto são aspetos que comprometem a duração das atividades não dirigidas e escolhidas pelas crianças, diminuindo o seu tempo de duração que já é curto devido à estruturação da rotina.




Perante a rotina estabelecida e o cumprimento das atividades, que algumas vezes enfatizam saberes de tipo escolar, em que as crianças enfrentam uma nova relação com a escrita, a educadora incorpora o brincar como estratégia pedagógica, em que observa cada criança e o grupo, recolhendo informações necessárias para adequar o processo educativo aos interesses destas, participando nas brincadeiras se estas assim o permitirem. Para além disto, a educadora ao ter em consideração as escolhas e os interesses do grupo de crianças, assentando numa participação ativa e proporcionando atividades em que é possível a interação com o meio envolvente contorna, na minha opinião, esta tendência para a uniformização e formalização da educação de infância.



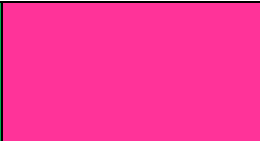
Em suma e posto isto, considero que é essencial refletir sobre de que forma as crescentes exigências colocadas ao JI, às educadores e às crianças, através de políticas de escolarização estruturais (horários, avaliação, entre outros aspetos) e o modo como estas são vivenciadas por educadores de infância e crianças em JI potenciam a essência da educação pré-escolar e as “boas práticas sociopedagógicas” (Ferreira & Tomás, 2018).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ferreira, M. & Tomás, C. (2018). “Já podemos ir brincar?” - A construção social da criança como aluno/a no jardim de infância. In Cortesão, I. et al (Eds). *Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança* (p. 445-455). Porto: ESEPF.

3.3. PLANIFICAÇÃO – SEMANA DE 15 A 19 DE OUTUBRO

		Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	
Planear-Fazer-Rever		As sílabas do nome	Escrever “dinossauro”	Tabela (com quem?, onde?, o quê?)	Acertar no balde da área*	Palavras da área vocabular - DINOSSAURO	
			Desenvolvimento do projeto sobre os dinossauros – pesquisa de informação Convite para o tio do Artur ir à nossa sala falar sobre os dinossauros				
		Gráfico das áreas	Dominó	Objeto escolhido pelas crianças	Ovos de dinossauros	Televisão Traquinauta	
Grande grupo da manhã		Música	Ginástica	Jogo do camaleão*	“Que horas são, senhor lobo?”	Mindfulness	
Pequenos Grupos (Manhã)		Jornal de sala	Mensagem ao amigo	Inglês	Inglês Bingo dos dinossauros (carnívoros, herbívoros, omnívoros)	Sou... carnívoro, herbívoro ou omnívoro?	
						Fósseis de dinossauros	
Grande grupo da tarde		Jogo da raposa	Leitura das mensagens ao amigo	Horta	Filosofia	Amigo escondido	
Pequenos Grupos (Tarde)		Vamos entrevistar o JI 2 e o JI 3 B: o que sabem sobre	Continuação da construção de caixas da comunidade para			Fósseis de dinossauros	

	dinossauros?	a área dos blocos			Sou... carnívoro, herbívoro ou omnívoro?
---	--------------	-------------------	---	---	--

ATIVIDADE	Bingo dos dinossauros
DESCRIÇÃO	As crianças sentam-se nas mesas em grande grupo e o adulto diz: “Quando começámos o nosso projeto, vocês disseram que existiram dinossauros carnívoros, herbívoros e omnívoros! Hoje vamos fazer um bingo para descobrirmos o tipo de alimentação de cada um!”. De seguida, distribui-se os cartões e os símbolos para herbívoro, carnívoro e omnívoro (ANEXO) pelas crianças. Retirar um cartão de um dinossauro e mostrar às crianças que deverão observar se o têm no seu cartão e fazer a sua correspondência ao tipo de alimentação.
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E MATERIAIS	Materiais: Tabuleiros com bingo dos dinossauros (várias imagens de dinossauros com diferentes tipos de alimentação no mesmo cartão), símbolos para carnívoros, herbívoros e omnívoros- Organização do espaço: Juntar as mesas e as cadeiras, para que caibam todas as crianças à sua volta.
INTENCIONALIDADE EDUCATIVA/ OBJETIVOS PEDAGÓGICOS	Classificar materiais; Identificar as relações entre as coisas e as categorias a que pertencem.
DINÂMICA	As crianças estão sentadas à volta das mesas, umas ao lado das outras.
ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO DA	Fazer questões do género: “Que características tem este dinossauro? Tem um pescoço longo? Tem garras?” De forma a apoiar as crianças na correspondência entre a imagem do dinossauro e o símbolo

<p>PROPOSTA</p>	<p>do tipo de alimentação.</p> <p>À medida que o adulto retira as imagens do saco, coloca-as no meio da mesa para que todas as crianças as consigam ver.</p> <p>Agrupar as imagens, com ajuda das crianças, as imagens segundo o critério – herbívoro; carnívoro; omnívoro.</p> <p>Assim que o tempo estiver a terminar, avisar as crianças, pedindo que estas guardem os materiais e explicar que o jogo ficará disponível na área dos jogos.</p>
<p>AVALIAÇÃO</p>	<p>As crianças ao longo do jogo identificam os dinossauros que têm no seu cartão, nomeando o seu nome;</p> <p>Fazem a correspondência do dinossauro com o seu tipo de alimentação, identificando se é herbívoro, carnívoro ou omnívoro.</p>

<p>ATIVIDADE</p>	<p>Ovos de dinossauro</p>
<p>DESCRIÇÃO</p>	<p>O adulto tem ovos de dinossauro acabados de sair de um ninho... Estão a ferver! O adulto passa-os à criança que está ao seu lado e começa a cantar: “tenho um ovo na minha mão, a ti to vou dar, queimar é que não, continua a passar!” Quando termina, pergunta à criança que ficou com os ovos o que esteve a fazer. Repete-se o procedimento até todos terem tido uma vez.</p>
<p>ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E MATERIAIS</p>	<p>Materiais: Ovos de dinossauro</p>
<p>INTENCIONALIDADE EDUCATIVA/ OBJETIVOS</p>	<p>Cooperar na situação do jogo, seguindo as regras;</p> <p>Controlar movimentos de perícia e manipulação, recebendo e entregando;</p>

PEDAGÓGICOS	Expressar, utilizando a linguagem; Descrever acontecimentos/situações.
DINÂMICA	As crianças estão sentadas e em roda.
ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA	Uma das estratégias de implementação da proposta seria a introdução de vários andamentos na canção (lento, rápido, muito lento e muito rápido).
AVALIAÇÃO	As crianças mantiveram-se envolvidas e concentradas no jogo, acompanhando o adulto na canção. Respeitaram as regras, passando o ovo à criança que tinha ao seu lado, sendo capazes de segurar o objeto com as duas mãos. Assim que a canção terminava escutavam as partilhas da criança que tinha o ovo. As crianças utilizaram diversas partes do discurso para descrever as experiências que tiveram durante o tempo de fazer.

3.3.1. NOTAS DE CAMPO/REFLEXÕES DIÁRIAS – SEMANA DE 15 A 19 DE OUTUBRO

Nota de campo nº6		Data: 15.out.2018
Local	Notas de campo	Momento do dia
Sala de atividades	O M. trouxe o livro das canções que vai para casa das crianças, para que estas juntamente com os pais introduzam as letras das canções. O grupo em conjunto com a educadora esteve a ver a nova canção - “A Borboletinha”. A I., a T. e a J. como já conheciam a canção, prontamente e entusiasmadas cantaram com o M. que estava com vergonha de o fazer.	Acolhimento
	As crianças sentaram-se nas mesas respeitando os grupos estabelecidos. A educadora ficou com o grupo das flores e eu com o grupo das luvas. Dei a cada criança o cartão com o seu nome. Expliquei que iríamos planejar fazendo a divisão silábica dos nossos próprios nomes e demonstrei com palmas: Mar-ta. “Quantas vezes bati palmas?”. M.: “Duas!” Eu: “Isso mesmo, agora escolho a M.!”. Foi visível observar a dificuldade das crianças em dividir nomes que têm vogais juntas e que são separadas na sua divisão silábica.	Tempo de Planear
	Durante este momento, a T. que planeou fazer uma varinha mágica foi para a área das artes. Colocou um pau de espetada dentro de uma palhinha e pintou. T.: “Falta a estrela Marta, podes-me ajudar?”. Algumas meninas juntaram-se à T. e começaram também a fazer varinhas. A auxiliar chamou as crianças atenção devido a não terem colocado os bibes de pintura para pintarem as varinhas e, por isso, terem sujado as suas camisolas e o chão. Foram também chamadas a atenção por terem mudado de área	Tempo de fazer

	<p>e plano e não terem arrumado a área das artes antes de o fazerem. Foram então, autonomamente, buscar o pano para limpar a mesa, a vassoura e arrumaram os materiais no devido lugar.</p> <p>A educadora e a auxiliar utilizam o som do passarinho para sinalizar que está na hora de arrumar. O A., o P. e a L. assim que ouviram este som, disseram “Arrumar!”.</p>	
	<p>Afastei as mesas e as cadeiras para os cantos da sala e coloquei duas cadeiras separadas estrategicamente para o jogo. De seguida, dividi as crianças em dois grupos diferentes e expliquei as regras do jogo. A educadora ia acompanhando o raciocínio e reforçando as regras que eu ia dizendo. O entusiasmo das crianças por este foi tanto que estas não conseguiram lidar com a frustração de serem apanhadas e de ficarem sem o objeto de identificação da raposa – “o rabinho” feito de trapilho colocado nos bolsos das calças, sendo que demonstraram alguma competitividade na retirada dos “rabinhos”. Por isso, a educadora estrategicamente parou o jogo e colocou um fio de trapilho no chão para que não houvesse contacto direto entre as equipas. Esta estratégia resultou, ainda que as crianças demonstrassem alguma negação sempre que os seus “rabinhos” fossem capturados.</p>	<p>Grande grupo – Jogo da Raposa</p>
	<p>As crianças foram à sala do JI2 fazer perguntas sobre dinossauros. Assim que chegaram à sala, sentaram-se e a educadora perguntou “O que viemos cá fazer meninos?”. J.: “Perguntas coisas sobre dinossauros!”. P.: “Qual é o dinossauro mais rápido?”. D.: “O velociraptor!”. As crianças ficaram a perceber a partir da pergunta “Como</p>	<p>Entrevista ao JI 2</p>

	nasceu o primeiro ovo?” que os dinossauros partiu, segundo a educadora do JI2, da evolução de um peixe e que os dinossauros não comem os seus próprios ovos.	
<p><u>Reflexão diária</u></p> <p>No final do dia de hoje, devido ao facto de ter planeado diretamente com as crianças e por ser um tempo destinado para o efeito que se repete diariamente, reflito sobre o processo de planeamento. Denoto que quando as crianças fazem planos, apresentam ações daquilo que querem fazer, com base nos seus próprios interesses. Assim sendo, quando as crianças expressam os seus planos, imaginam qualquer coisa que ainda não aconteceu e, por isso, têm de articular as imagens mentais daquilo que estão a pensar com as suas próprias palavras. Desta forma, tal como Hohmann e Weikart (2011), o planeamento permitirá às crianças agir com intencionalidade, de forma a recriarem as suas experiências, visto que ao fazerem-se planos diários, ao segui-los e, posteriormente, ao lembrarem-se daquilo que fizeram, as crianças aprendem a articular as suas intenções e a refletir sobre as suas ações (p.247). Para além disto, cada criança é responsável pelas suas próprias decisões e ações. Desta forma, considero que as crianças envolvem-se nas suas brincadeiras, pois partiu dos planos que realizaram.</p>		

Nota de campo nº7		Data: 16.out.2018
Local	Notas de campo	Momento do dia
Sala de atividades	Cada pequeno grupo ficou numa mesa. A educadora planeou com o grupo das flores e eu com o grupo das luvas. “Meninos sabem preciso da vossa ajuda para escrever a palavra DINOSSAURO! A Marta já não se lembra como é, vocês ajudam-me?”. As crianças entusiasmadas com o desafio começaram logo a soletrar a palavra. R.: “Di-no-ssau-ro! É um D.!”. Entreguei uma caixa com as letras da palavra e pedi ao R. que tirasse a primeira letra. Ao retirar a letra D. perguntei-lhe o que ia fazer. Este processo continuou até que o grupo conseguisse escrever a palavra DINOSSAURO.	Tempo de Planear



Fig 5. Palavra “Dinossauro” escrita pelas crianças

A escolha do amigo para escrever a mensagem foi feita a pares. Sempre que uma criança escolhia fazer a mensagem para uma determinada criança, essa mesma criança também queria fazer a mensagem à criança que a tinha escolhido inicialmente. As crianças perceberam este sistema do “eu escolho-te a ti e tu fazes-me a mim”, chamando atenção dos adultos para isso. As crianças demonstram grande facilidade em escrever o seu próprio nome, pois já reconhecem as letras do mesmo, no entanto quando copiam o nome do amigo para quem vão escrever a mensagem já demonstram ter mais dificuldade, demorando mais tempo a olhar para o cartão e a sua cópia não é tão clara.

Pequeno grupo –
Mensagem ao
amigo

Reflexão diária

Sempre que a educadora sugere uma atividade que envolva literacia, as crianças demonstram alguns conhecimentos sobre as letras impressas, nomeadamente sabem nomeá-las e reconhecem palavras, como o seu próprio nome, por exemplo. Considero que esta observação se deve ao contacto com materiais disponibilizados pela educadora cooperante. Para além disto, as crianças demonstram interesse em descobrir como funciona a linguagem, para também a usarem. Assim sendo, as estratégias que tenho vindo a observar apoiam estas capacidades emergentes das crianças. A educadora providencia uma boa diversidade de materiais de escrita e desenho que estão disponíveis para as crianças utilizarem e estão organizados na área da escrita. Antecipa a emergência de várias formas de escrita, nomeadamente

através do desenho, encorajando-as a escrever à sua própria maneira e a escreverem umas às outras, tomemos como exemplo a mensagem ao amigo e a sua leitura que é feita semanalmente. Em suma, concluo referindo que as conceções sobre a linguagem escrita e oral constroem-se gradualmente a partir de várias situações que envolvem a interação informal com a leitura e a escrita, e dependem das experiências sociais em que as crianças participam, especialmente num contexto de jardim de infância, tal como afirma sobrinho (2010).

Nota de campo nº8		Data: 17.out.2018
Local	Notas de campo	Momento do dia
Sala de atividades	A Mo. estava triste porque estava com saudades da mãe e porque achava que ninguém gostava dela. Por isso, a M. foi chamar a educadora e optaram por se sentar na área dos livros, por ser uma área calma e tranquila. A L. para tentar tranquilizar e ajudar a Mo. disse: “Nós gostamos todos de ti, mas temos de brincar com todos os amigos”. A educadora reforçou esta ideia, dizendo “Sim, senão não conhecemos todos os nossos amigos, mas isso não quer dizer que não gostemos de ti!”. A M. sugeriu “podíamos ir buscar o frasco da calma!”. R.: “Já estás melhor Mo.?” e deu-lhe o abraço.	Tempo da sesta
<u>Reflexão diária</u>		
A nota de campo descrita faz com que eu reflita sobre as relações interpessoais. A crescente preocupação da educadora ajudar as crianças a resolverem os conflitos quando eles surgem, a planificação de jogos colaborativos e o reconhecimento da brincadeira livre, na minha opinião, são aspetos que exigem às crianças adquirir competências sociais relevantes, como ter a perceção de si próprio e do outro, reconhecendo os seus sentimentos. Neste caso em específicos, as crianças perceberam que a Mo. estava triste e foram pedir ajuda à educadora para resolver a situação. O problema acabou por ser resolvido através das sugestões das próprias crianças.		

Nota de campo nº9		Data: 18.out.2018
Local	Notas de campo	Momento do dia
Sala de atividades	As crianças encontravam-se sentadas em círculo para se iniciar o quadro das mensagens e a J. desabafa com as outras crianças: “Eu quero desistir do Judo, mas o pai disse para falar com o Rui!”. A educadora tenta explicar à J. a situação “Sabes J. às vezes temos de fazer coisas que nos deixam cansados, mas que nos fazem bem! Às vezes não nos apetece acordar cedo, mas temos que vir à escola porque nos faz bem!”. I.: “Eu hoje não queria sair da cama, mas vim à escola!”. O M. tenta convencer a J.: “O Rui vai trazer bonecos J.!”	Acolhimento
	A explicação do jogo foi feito com as crianças em roda, no entanto a sua execução foi feita na mesa. As crianças conseguiram perceber, através das imagens disponíveis em cada cartão, que os dinossauros herbívoros denotam ter características físicas dos dinossauros carnívoros e omnívoros. Atentos, concentrados e participativos colocam as figuras em cima do dinossauro.	Grande grupo – Jogo do Bingo dos Dinossauros (Inglês)
<u>Reflexão diária</u>		
Com o jogo do bingo dos dinossauros, realizado em grande grupo, percebi que estes tempos são de extrema importância, pois as crianças partilham informações e envolvem-se na conversa. Neste caso específico, as crianças à medida que jogavam e manipulavam as peças do jogo, partilhavam ideias e experiências, que, na minha opinião, transfere um sentido comunitário ao grupo, visto que estão a fazer todos juntos a jogar o jogo do bingo e a partilhar ideias sobre os dinossauros.		

3.3.2. REFLEXÃO SEMANAL – SEMANA DE 15 A 19 DE OUTUBRO

Na reflexão desta semana gostava de refletir sobre a importância do vínculo entre o educador e a criança que “é o âmago do processo pedagógico, capaz de potenciar vivências e experiências gratificantes para cada um dos envolvidos.”

(Quintela, 2015). Assim sendo, a interação dá sentido ao processo de aprendizagem e à partilha que se estabelece, dinamizando e potenciando ligações favoráveis ao desenvolvimento das competências da criança.

É por isso importante, como futura educadora, tomar consciência do papel do educador enquanto modelo ativo, conciliador e mediador das relações com as crianças, visto que para educar é preciso amar e ter vontade de partilhar com as crianças conhecimentos adquiridos numa troca recíproca insaciável (Gama, 1975).

Tal como afirma Santomé (2006), “em qualquer processo de ensino aprendizagem, as dimensões sócio afetivas revestem-se de grande importância, dado que, os educadores nas suas interações com as crianças transmitem mais informação do que aquela de que têm consciência.” (p.100).

Desta forma, torna-se fundamental perceber qual será a influência que a relação pedagógica tem no processo de aprendizagem das crianças.

As observações que fiz sobre esta questão ao longo da PPS I em creche e que faço agora em jardim de infância levam-me a constatar que o vínculo criado entre o educador e a criança é tão importante quanto outros parâmetros considerados primordiais pelos referenciais de qualidade. Assim sendo, é por meio da construção de uma relação afetiva acolhedora que a criança se sente segura e disponível para as atividades entre pares e, conseqüentemente, desenvolver as suas potencialidades. É fácil perceber se há vínculo entre a criança e o educador, através da proximidade e da necessidade que as crianças têm de o procurar. Outra evidência a salientar é o facto de as crianças demonstrarem segurança e conforto sempre que estão com o educador, tornando-o mediador afetivo. Esta afirmação transfere para o educador a relação de segurança que as crianças têm com as suas famílias, daí a importância, na minha opinião, do educador cuidar, proteger e satisfazer as necessidades básicas das crianças, tal como concorda Silva e Navarro (2012).

Assim sendo, o processo educativo não está apenas assente na aquisição de competências ou na construção do conhecimento, mas pressupõe uma base de relação entre o educador e a criança, que facilita o desenvolvimento global desta. Post e Hohmann (2007), consideram que “as crianças que estabelecem relações mútuas afirmativas com os pais e mães ou educadores ganham a partir dessas relações coragem de que precisam para explorar o mundo que existe além da mãe” (p.32). O educador deve, por isso, ter em consideração a importância da prática educativa e das implicações relacionais no processo de desenvolvimento da criança, não se limitando ao cumprimento do currículo, mas a uma troca recíproca de conhecimentos que envolva a criança na construção do seu próprio processo de aprendizagem.



Em suma, se a existência do vínculo favorece a cada criança diversos aspetos, a sua falta pode comprometer o seu desenvolvimento na mesma proporção. Quero com isto dizer que um dos fatores que considero relevante para sustentar o vínculo é garantir que os direitos e as necessidades das crianças estão assegurados, através da responsividade do educador, ou seja, o educador tem de estar atento para responder às crianças de maneira apropriada e presente, pois é um sinal de que aquela pessoa está disponível para ajudar, aspeto relevante para se criar o vínculo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Gama, S. (1975). *Diário de Sebastião da Gama*. (5ª edição). Lisboa: Edições Ática.
- Quintela, T., T., A. (2015). *A relação pedagógica no pré-escolar – Perspetiva de profissionais*. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santomé, J. T. (2006). *A desmotivação dos professores*. Lisboa: Edições Pedagogo.
- Silva, O. G., & Navarro, E. C. (2012). A Relação educador-criança no processo ensino-aprendizagem. *Revista Eletrónica Interdisciplinar*, 2(8), 95-100.

3.4. PLANIFICAÇÃO – SEMANA DE 22 A 26 DE OUTUBRO

		Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Planear-Fazer-Rever		Nomes em código	Palavras da área vocabular – DINOSSAURO*	Livro de planear	Encontra os dinossauros carnívoros!	Encontra os dinossauros herbívoros!
		Pesquisas no computador: o que é a “maria-café”? / “Porque apareceram tantas formigas voadoras no nosso parque?” Escrever os nomes dos momentos da rotina				
		História coletiva	Ovos de dinossauros*	Televisão Traquinauta*	Objeto escolhido pelas crianças	Quem é quem?
Grande grupo da manhã		Música	Ginástica	Massagens aos amigos com pincéis	Que dinossauro és tu?	Mindfulness
Pequenos Grupos (Manhã)		Jornal de sala	Sou... carnívoro, herbívoro ou omnívoro?*	Inglês	Inglês Esqueleto dos dinossauros	Mensagem ao amigo
			Horta			
Grande grupo da tarde		Jogo do Espelho	Sessão de cinema: o nosso filme!	Finalização de trabalhos e organização nas	Filosofia	Leitura das mensagens ao amigo

Pequenos Grupos (Tarde)		Horta	pastas de trabalho		Fósseis de dinossauros*
		Sou... carnívoro, herbívoro ou omnívoro?*			Fósseis de dinossauros*

* não realizado anteriormente

ATIVIDADE	Jogo do Espelho
DESCRIÇÃO	Dividir o grupo em pares com ajuda das crianças e pedir aos pares que fiquem frente a frente, olhando-se e perguntar “O que acontece quando nos olhamos ao espelho?” Ouvir as respostas das crianças e, de seguir, permitir que os pares decidam quem será o primeiro a ser a imagem, ou seja quem criará os movimentos e quem será o reflexo, ou seja, quem imitará de forma espelhada os movimentos da imagem. Ao longo do jogo as funções das crianças são trocadas. Assim que a canção da aparelhagem suar inicia-se o jogo.
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E MATERIAIS	Materiais: Aparelhagem
INTENCIONALIDADE EDUCATIVA/ OBJETIVOS PEDAGÓGICOS	Expressar o que sentem através do movimento;
DINÂMICA	As crianças estão alinhadas e frente a frente.

ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA	O adulto poderá colocar uma linha no chão para facilitar o posicionamento das crianças durante o jogo. As crianças iniciam o jogo sentadas e só posteriormente em pé.
AVALIAÇÃO	As crianças exploram movendo todo o seu corpo ou partes do seu corpo, com música. Respondem às características e tipo de música através do movimento.

ATIVIDADE	Fósseis de dinossauros
DESCRIÇÃO	As crianças dividem-se em dois pequenos grupos, sendo que cada grupo senta-se numa mesa. O adulto inicia a atividade dizendo “Lembram-se de termos falado sobre os fósseis de dinossauros? Que era através deles que conseguíamos descobrir tantas coisas acerca dos dinossauros? Lembram-se dos tipos de fósseis que podemos encontrar?” Conversar com as crianças e mencionar diferentes tipos de fósseis (esqueletos, dentes, garras, ovos). “O desafio de hoje é sermos nós a criar alguns fósseis de dinossauro! Como podemos fazê-lo?” Ouvir as ideias das crianças. Distribuir os materiais e permitir que as crianças manipulem o barro para que depois decalquem as pegadas ou o corpo do dinossauro.
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E MATERIAIS	Materiais: Barro; Vários tipos de dinossauros (brinquedos). Organização do espaço: Dividir as mesas para que os grupos se possam sentar.
INTENCIONALIDADE EDUCATIVA/ OBJETIVOS PEDAGÓGICOS	Explorar o barro; Manipular o barro, de forma a fazer o decalque da parte do corpo do dinossauro.

DINÂMICA	As crianças estão sentadas. Assim que o tempo estiver a terminar, pedir-lhes para guardarem os materiais e sugerir ir até ao próximo momento aos saltos.
ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA	O adulto deverá questionar acerca das diferenças entre os dinossauros escolhidos por cada criança.
AVALIAÇÃO	As crianças demonstraram ao longo da atividade prazer em explorar e moldar o barro, pedindo aos adultos da sala para o fazerem antes de realizarem o decalque do corpo do dinossauro. Utilizavam as mãos para amassar e formar bolas. Sempre que pressionavam o barro na mesa, expressavam a dificuldade de o retirar pedindo ajuda ao adulto. Faziam o decalque de várias partes do corpo do dinossauro e repetiam o processo várias vezes, mantendo-se envolvidas na tarefa.

3.4.1. NOTAS DE CAMPO/REFLEXÕES DIARIAS – SEMANA DE 22 A 26 DE OUTUBRO

Nota de campo nº10		Data: 22.out.2018
Local	Notas de campo	Momento do dia
Sala de atividades	A educadora escondeu as mensagens com cartões. Cada cartão tinha uma palavra diferente. A primeira mensagem tinha escrito a palavra “Balão”. Educador: O que rima com esta palavra? P.: “João!”. Na mensagem dois a J. assim que viu a palavra no cartão, disse: “É o meu nome!”. Educadora: “Tens estas letras no teu nome?”. A J. começou a soletrar, “eu tenho J,...! O meu símbolo é uma joaninha!”. Educadora: Muito bem, então e o que rima com esta palavra? R.: Rainha! M.: Palhinha! Para as palavras “Nadar”, “Beber” e “Banana”, a L., a La. e a J. disseram as seguintes palavras que rimavam com as anteriores: “ar”, “comer” e “Joana”.	Acolhimento
	A revisão foi feita a partir da construção de uma história coletiva: “Era uma vez um menino chamado P. que esteve a brincar ao jogo da água e do Burro com o amigo R.”.	Tempo de Rever
	A professora colocou a canção “A Lua” e começou a cantar. As crianças ouviram-na com atenção e, de seguida, tentaram acompanhá-la. Depois deste momento, a professora leu o poema “Lua”. Cada criança assim que ouviu o poema ficou com uma frase do mesmo para que o poema fosse dito por todos.	Sessão de Música (Grande Grupo)
<p><u>Reflexão diária</u></p> <p>No final do dia de hoje reflito sobre a educadora privilegiar a dimensão da consciência fonológica ao nível da rima, sob a designação de “Vamos descobrir palavras que rimam”, que segundo Silva (2007) visa promover a perceção de palavras que rimam entre si. Considero que entre os fatores tidos como cruciais no processo de aquisição da linguagem, quer em termos do desenvolvimento da</p>		

linguagem oral, quer da apropriação da linguagem da escrita, destaca-se a promoção, tal como também afirma Adams (1994), da consciência linguística. Assim sendo, ao nível da consciência fonológica, visto que nos situamos num contexto pré-escolar, o entendimento de que as palavras são feitas de sons dá à criança a capacidade de reconhecer rimas e de identificar, reconstruir, segmentar e manipular os sons nas palavras faladas (Silva, 2007, p.121). Por isso, é nestes pequenos momentos, como o quadro das mensagens, que vai permitir ajudar as crianças a aprender a distinguir os sons individuais nas palavras.

Nota de campo nº11		Data: 23.out.2018
Local	Notas de campo	Momento do dia
Sala de atividades	O A. chegou com o seu pai e foi a correr ter com a educadora e com as outras crianças para mostrar as fotografias quando este se tentou despedir, o A. demonstrou alguma resistência, levando algum tempo para aceitar esta despedida.	Acolhimento
	Durante este momento, o R. e o P. jogavam os dois ao “Quantos Queres dos dinossauros”, à medida que perguntavam um ao outro “Quantos queres?” e contavam em conjunto, adivinhavam os nomes dos dinossauros. O P. e o A. estavam a brincar com os ovos de dinossauro e com o dinossauro que o P. trouxe de casa. A.: “Olha Marta nasceu!” Pegou no dinossauro e deu-lhe um beijinho.	Tempo de Fazer
<u>Reflexão diária</u>		
A situação do A. fez com que refletisse sobre as implicações que o nascimento de um irmão tem numa criança que acaba de se tornar o irmão mais velho, pois o A. ao longo da manhã demonstrou comportamentos que nunca tinha tido, nomeadamente não aceitar a despedida do pai, decidir não participar nas atividades em grande grupo e de incluir o momento nascimento nas suas brincadeiras.		

Nota de campo nº12		Data: 24.out.2018
Local	Notas de campo	Momento do dia
Sala de	O A. assim que chega à sala tira uma ratazana	Acolhimento

atividades	<p>de brincar da mochila e mostra às restantes crianças e à educadora causando exaltação no grupo. Este momento permitiu que o A. se “esquecesse” da despedida do pai. Deu-lhe um beijinho e sentou-se no tapete ao pé do R.</p> <p>O P., à medida que as mensagens iam sendo descobertas, não parava sossegado, demonstrando estar inquieto, até que a educadora o chama a atenção: “P. vais ter mesmo de te concentrar! Há momentos que nós temos de nos acalmar... Se tu não queres estar aqui podes sair, é uma escolha tua, mas não tens o direito de interromper o quadro das mensagens... Queres ficar aqui ao pé de nós ou queres sair?”. O P. decidiu ficar ao pé das outras crianças e da educadora. Antes de passarem para o tempo de planear a educadora relembrou que no tempo de fazer, quem quisesse, podia ir para o computador descobrir porquê que as Marias Cafés e as Formigas Voadoras apareceram no parque a semana passada (interrogação feita pelas crianças). P.: “Nós já sabemos o que é uma Maria Café.”. Educadora: Ai é? Então não precisamos de ir à procura é isso? E o que é? P.: “É um bicho tipo bicho de contas, mas em vez de ter 500 patas tem 1000 e enrola-se!”.</p>	
	<p>Como a educadora tinha prometido às crianças, segundo os seus pedidos, no dia anterior que o planear seria feito com um objeto escolhido por uma delas, e como o R. não encontrava o seu “quantos queres” a J. deu a ideia de planear com a Joaninha que tinha trazido. O R. ao aceitar esta ideia, foram passando a joaninha “Joaninha vai na mão vai passando de mão em mão até parar ao/à...”.</p>	Tempo de Planear

	<p>O plano da L. envolvia algumas crianças, pois ela queria que fossem brincar com ela na área da casa, mas ninguém quis, o que a deixou triste. Educadora: “Porquê que não vão brincar com a Ratazana para a área da casa?”. A ideia agradou as crianças que foram eufóricas brincar todas juntas.</p>	
	<p>As crianças estavam sentadas em círculo e a educadora pergunta “Porque será que as formigas voadoras estavam no nosso parque a semana passada?”. “Andavam à procura de comida!”. (T.). “Para se abrigarem (La.). “Vieram à escola à procura de areia!” (Le.). “Porque gostam do calor.” (P.). “A minha mãe disse que quando há formigas voadoras é porque chove!” (Ma.). Educadora: “Mas e agora já não há formigas voadoras, porquê?”. “Porque encontraram abrigo. Voltam a sair quando quiserem!” (La.). “Não é por causa da chuva, porque podem morrer.” (P.). Educadora: “Eu estive a ver na internet e dizia “O ciclo de acasalamento” das formigas voadoras começam com as primeiras chuvas.” O que é o ciclo de acasalamento?” “É quando se casam!” (P.). Educadora: “As formigas futuras rainhas andam à procura de um macho. O que é um macho?”. “Um macho é um menino.” (Le.). “A rainha está à procura de um rei.” (La.).</p>	Grande Grupo
<p><u>Reflexão diária</u></p> <p>A conversa do grande grupo poderia ter sido uma situação desenroladora para iniciar um trabalho de projeto com as crianças, pois foi um tema que partiu do interesse das mesmas, mantendo-se envolvidas na troca de ideias entre as crianças e o educador. Segundo Rangel e Gonçalves (2010), a utilização e a aplicação da Metodologia de Trabalho de Projeto permite às crianças, partindo das suas questões e/ou problemas reais, procurarem respostas e/ou soluções exigindo uma distribuição de tarefas, para a recolha de dados e informação, em conjunto, ou seja,</p>		

em grande grupo. Desta forma, considero a MTP muito rica do ponto de vista das aprendizagens que proporciona, pois os temas partem dos interesses das crianças, proporcionando uma maior motivação por parte de quem vai aprender.

Nota de campo nº14		Data: 26.out.2018
Local	Notas de campo	Momento do dia
Sala de atividades	<p>O quadro das mensagens foi feito por mim e, por isso, decidi fazê-lo na rua. As crianças aceitaram a ideia com bastante entusiasmo. Como tinha escondido anteriormente as mensagens com cartões que continham imagens e os traços das letras que contêm a palavra dessa mesma imagem, as crianças tiveram que me ajudar a preencher os espaços com as respetivas letras que faltavam.</p> <p>Escolhi a palavra galinha, avião, bolo e dado. As crianças conseguiram identificar as letras com bastante facilidade e inclusive dizer palavras que rimassem.</p> <p>Depois deste momento, as crianças quiseram partilhar e mostrar os objetos que tinham trazido de casa.</p>	Acolhimento
	<p>As crianças demonstraram ao longo da atividade prazer em explorar e moldar o barro, pedindo aos adultos da sala para o fazerem antes de realizarem o decalque do corpo do dinossauro. Utilizavam as mãos para amassar e formar bolas. Sempre que pressionavam o barro na mesa, expressavam a dificuldade de o retirar pedindo ajuda ao adulto. Faziam o decalque de várias partes do corpo do dinossauro e repetiam o processo várias vezes, mantendo-se envolvidas na tarefa.</p>	Tempo de fazer (Pequeno grupo – fósseis de dinossauro)
<u>Reflexão diária</u>		
No final do dia de hoje reflito sobre a partilha de controlo na sala de atividade como uma forma de intensificar e permitir a participação das crianças em jardim-de-		

infância. Denoto que a participação das crianças nos momentos de grande grupo consistem num processo consultivo, em que a opinião das crianças é tida em consideração. Os seguintes autores Hohmann e Weilart (2011) afirmam que o clima presente no ambiente educativo potencia ou não a partilha de controlo entre o adulto e as crianças. Considero que neste contexto em particular existe uma partilha de controlo constante e, por essa razão, na reflexão semanal pretendo refletir sobre este tema.

3.4.2. REFLEXÃO SEMANAL – SEMANA DE 22 A 26 DE OUTUBRO

A presente reflexão pretende abordar a interação adulto-criança e a partilha de controlo, uma vez que durante a semana ocorrerem situações durante a prática que despertaram a minha curiosidade.

Com base no modelo High Scope, o papel do adulto na interação com a criança, bem como a importância do ambiente educativo são aspetos fulcrais e decisivos para uma prática educativa de qualidade. Esta ideia é reforçada por diversos autores, nomeadamente Vygotskiana (1978) que afirma que o processo de aprendizagem humana é intrinsecamente um processo relacional, visto que o desenvolvimento cognitivo e social se fundamenta pelas trocas interpessoais, responsabilizando o educador a encorajar as crianças a serem aprendizes ativos. Ferreira e Sarmiento (2008) referem outro papel importante desempenhado pelo adulto, a sua postura deve fomentar a construção dos direitos participativos das crianças dentro e fora da sala de atividades, sendo essa participação fruto da partilha de controlo. Ouvindo as vozes das crianças, por exemplo, o educador consegue, não só, uma melhor adequação das suas práticas, mas também, possibilita uma construção da identidade da criança mais sólida, isto porque “o apoio constante e atendo de adultos é decisivo no florescimento das várias potencialidades da criança: crescer, aprender e construir um conhecimento prático do mundo físico e social” (Hohmann & Weikart, 2011, p.65).

A construção da identidade da criança desenvolve-se a partir das interações da criança, daí a relevância do educador apoiar as conversas e as brincadeiras das crianças, ouvindo-as, considerando as suas ideias pertinentes, de forma a tornar a interação adulto/criança e criança/adulto positiva.

O ambiente educativo também cria possibilidades para que estas interações sejam potenciadas, visto que Hohmann e Weikart (2011) afirmam que um ambiente educativo pode potenciar ou não a partilha de controlo entre o adulto e as crianças,

uma vez que no clima de apoio existe uma partilha de controlo constante em que nessa partilha as crianças aprendem, também, a agir democraticamente.


A partilha de controlo reside então na repartição do poder entre o adulto e as crianças que só é possível, tal como referido anteriormente, num ambiente educativo em que exista a construção conjunta de toda a aprendizagem, isto é, adultos e crianças assumem mutuamente o papel de “líder e seguidor” (Hohmann & Weikart, 2011, p.77).



Em síntese, considero que a partilha de controlo é um assunto complicado uma vez que é uma construção progressiva e lenta que só é possível ter sucesso num clima de apoio, onde exista o equilíbrio entre o poder do adulto e da criança, que aos poucos consegue construir o controlo das suas próprias ações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ferreira, M. & Sarmiento, M. (2008). *Subjetividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz*. Revista Eletrônica de Educação, v.2/n.2, 60-91.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. (6ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society – The Development of Higher Psychological Processes*.

3.5. PLANIFICAÇÃO – SEMANA DE 29 A 2 DE NOVEMBRO

		Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	
Planear-Fazer-Rever		Encontra os dinossauros herbívoros!*	Quantos dinossauros queres?	O saco dos números	FERIADO	Dinossauros	
		Construção Dinossauro 3D					Construção Dinossauro 3D
		Quem é quem?*	Objeto escolhido pelas crianças	A linha dos números		Fantoches	
Grande grupo da manhã		Música	Ginástica	Jogo das pegadas de dinossauros		Mindfulness	
Pequenos Grupos (Manhã)		Jornal de sala	Conjuntos de dinossauros	Inglês		Gráfico “Qual é o nosso dinossauro preferido?”	Gráfico “Qual é o nosso dinossauro preferido?”
			Gráfico “Qual é o nosso dinossauro preferido?”			Conjuntos de dinossauros	
Grande grupo da tarde		Visita do Tio do Artur: o que ainda não sabemos sobre	Poema “A casa da lua”	Construção Dinossauro 3D (continuação)		Leituras das mensagens ao amigo	

Pequenos Grupos (Tarde)		dinossauros?	Mensagem ao amigo			Mindfulness – Desenhar respirações
						

* não realizado anteriormente

ATIVIDADE	Conjuntos de dinossauros
DESCRIÇÃO	<p>Princípio: “Nós já descobrimos que os dinossauros são diferentes e que têm as suas próprias características, quais são elas?” Pedir a ajuda das crianças para relembrar essas mesmas características (em quantas patas andam; se têm ou não os pescoços compridos, os dentes afiados, as garras; quantos chifres têm; o tipo de alimentação; entre outras características). “O desafio de hoje é organizarmos os dinossauros que têm as mesmas características nesta folha e contarmos quantos são!” Apresentar a folha de registo e explicar a organização.</p> <p>Meio: Distribuir os materiais e apoiar as crianças. Quando as crianças tiverem dúvidas na identificação das características, chamar a atenção para algumas dessas características (pescoço longo, garras, patas compridas para correr, etc.).</p> <p>Fim: Avisar que o tempo está a terminar, pedir para guardarem os materiais e sugerir ir até ao próximo momento como um dinossauro “gigante”.</p>

ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E MATERIAIS	Materiais: Folhas de registros, tesouras, cola, imagens de dinossauros com diferentes tipos de características, lápis.
INTENCIONALIDADE EDUCATIVA/ OBJETIVOS PEDAGÓGICOS	Promover a aprendizagem da contagem – crescente; Promover a aprendizagem da correspondência um para um; Encorajar as crianças a classificarem imagens, agrupando-as por categorias.
DINÂMICA	As crianças estão divididas em dois grupos, sendo que um grupo tem 6 crianças e o outro tem 7, sentadas nas respectivas mesas divididas.
ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA	Antecipadamente dividir em cada cesto o conjunto dos materiais que as crianças irão precisar para realizar a proposta. Depois da explicação dada, entregar a cada criança o respectivo cesto e apoiá-las na realização da mesma.
AVALIAÇÃO	As crianças contam fazendo a correspondência de um para um (tocam na imagem e dizem número). Entendem que o último número contado representa (quantos). As crianças comparam e ordenam quantidades (mais, menos/menos, o mesmo). As crianças agrupam as imagens semelhantes dos dinossauros. Identificam as suas relações e agrupam as imagens segundo a categoria que identificaram (número de patas, cor, tipo de alimentação).

ATIVIDADE	Gráfico “Qual é o nosso dinossauro preferido?”
DESCRIÇÃO	Princípio: “Já descobrimos muitas coisas sobre dinossauros... Mas afinal qual será o nosso

	<p>dinossauro preferido?”. Conversar com as crianças e dar espaço para estas digam o porquê da sua escolha. “O desafio de hoje é colocarmos nesta folha os nossos dinossauros preferidos! Vamos escolher?”. Ouvir as ideias das crianças.</p> <p>Meio: Distribuir os materiais e apoiar as crianças a escolherem o seu dinossauro preferido para que depois o cole caso ainda não esteja no gráfico. De seguida, acrescentam o círculo junto à imagem do seu dinossauro preferido e registam o nome.</p> <p>Fim: Resumir: “Qual é o dinossauro com mais votos?”, “Quantas crianças preferem o braquiossauro?” (por exemplo), “Qual é o nosso dinossauro preferido afinal?”. Avisar que o tempo está a terminar, pedir para guardarem os materiais e sugerir ir até ao próximo momento de grande grupo como se estivessem na lua: “Agora vão para o círculo laranja como se tivessem na lua... Andar muito lentamente, com passos muito grandes...”.</p>
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E MATERIAIS	Materiais: folha de registo com o gráfico, imagens de dinossauro, cola, lápis, círculos
INTENCIONALIDADE EDUCATIVA/ OBJETIVOS PEDAGÓGICOS	Incentivar as crianças a usarem a informação disponível acerca de quantidade para chegar a conclusões.
DINÂMICA	As crianças estão dispostas em dois grupos. Cada grupo tem disponível o material necessário para a realização da proposta e o apoio de um adulto.
ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA	À medida que se constrói o gráfico, o adulto faz questões para apoiar as crianças a chegarem às conclusões e compreenderem a informação representada no gráfico.
AVALIAÇÃO	As crianças recolhem, organizam e comparam a informação com base nas características do gráfico

realizado em conjunto.

Planear	Rever
<p>Encontra os dinossauros herbívoros! Cada criança vai à procura dos dinossauros escondidos pela sala e colocá-los em cima da mesa do seu respetivo grupo. Assim que encontrarem todos os dinossauros terão de escolher apenas os dinossauros herbívoros para planear.</p>	<p>Quem é quem? O adulto dá a cada criança uma carta mistério de um dinossauro. À medida que os dinossauros são descobertos com perguntas que as crianças vão fazendo (É carnívoro? Tem duas patas? Tem garras?) vão-se excluindo no tabuleiro diversos dinossauros até se descobrir o dinossauro mistério. Sempre que é descoberto esse dinossauro, a criança diz o que esteve a fazer e assim sucessivamente.</p>
<p>Quantos dinossauros queres? O adulto pergunta a cada criança “Quantos dinossauros queres?” e esta deverá escolher um número e posteriormente a figura do dinossauro. Assim que fizer essa escolha tentará adivinhar o seu nome para que depois possa planear.</p>	<p>Objeto escolhido pelas crianças “Hoje temos que decidir em conjunto como vamos fazer a revisão... Como acham que podemos fazer?” Ouvir as sugestões das crianças e segui-las.</p>
<p>O saco dos números O adulto entrega a cada criança um cartão que contém a representação de um número em bolas. À medida que o adulto retira um número de cada vez do saco, a criança deverá associar a quantidade de bolas que tem no seu cartão ao número que foi sorteado. A criança que tiver esse cartão planeia.</p>	<p>A linha dos números O adulto entrega a cada criança um número e coloca em cima da mesa uma sequência de quadrados em branco. As crianças deverão colocar todos os números na ordem correta, de forma crescente. À medida que vão colocando os números nos quadrados vão revendo o que fizeram no tempo de fazer.</p>
<p>Dinossauros Cada criança escolhe um dinossauro. A criança que planeia é a criança que tiver o dinossauro com o nome dito pelo adulto. Por exemplo: “Quem tem o spinosaurus vai planear...”.</p>	<p>Fantoches Cada criança escolhe um fantoche. A criança que revê o que fez no tempo de fazer é a criança que tiver o fantoche dito pelo adulto. Por exemplo: “Faz a revisão quem tiver uma princesa...”.</p>

3.5.1. NOTAS DE CAMPO/REFLEXÕES DIÁRIAS - SEMANA DE 29 A 2 DE NOVEMBRO

Nota de campo nº15		Data: 29.out.2018
Local	Notas de campo	Momento do dia
Sala de atividades	<p>A I. e a Le. queriam sentar-se as duas ao pé da educadora. A I. ao empurrar a Le., esta começou a chorar. “Não precisas de empurrar a Le.! Eu também não te empurro, tens de conversar com ela...” (Educadora). I.: “Mas eu não senti o corpo da Le...”. “Como é que não sentiste o corpo da L.? Não é mesma coisa que tocamos no chão...Fala lá com a Le. por favor...” (Educadora). I.: “Precisas de alguma coisa?”.</p> <p>A Le. abanou a cabeça. “Não precisas tens a certeza Le.?” (Educadora). A Le. responde que sim... “Não queres falar com a I. é isso?”. Le.: “Sim!”. “Está bem... É uma decisão tua...” (Educadora).</p>	Acolhimento
	<p>As crianças sentaram-se no círculo amarelo e foram buscar um cadeirão da casa dos livros para o tio do A. Enquanto esperavam pela educadora, o tio do A. esclarecia sobre o significado de “Rex” que quer dizer “Rei”. “O tio do A. veio à nossa sala falar sobre os dinossauros, o que querem perguntar?” (Educadora). “Os peixes evoluíram dos dinossauros!” (P.). “O que é evoluir?” (Tio do A.). “Uma lagarta cresceu para um dinossauro” (P.). “Ah, transformaram-se... Tiveram muitos filhos até se modificarem, mudarem!” (Tio do A.). “Vocês no início do nosso projeto se os dinossauros comiam ovos...” (Educadora). As crianças olharam para as folhas dos diagramas de venn que estavam expostos e que tinham feito. A.: “O oviraptor porque é omnívoro!”. A educadora olhou para a</p>	Grande grupo da tarde – Visita do tio do A. à sala

	<p>olha e continuou a ler as perguntas: “Todos os omnívoros comem ovo?”. Tio do A.: “Não! E só há um dinossauro que come ovos?”. P.: “Não! Será que o Gallinimus come ovos?”. Como ninguém sabia a resposta fui ao telemóvel e procurei a resposta na internet: “A Marta foi à internet no telemóvel e encontrei a resposta... O Gallinimus come ovos, por isso existem dois dinossauros que comem ovos, o Gallinimus e o oviraptor!”. Tio o A.: “E como é que nós sabíamos que o oviraptor comia ovos?”. “Porque os arqueólogos descobriram...E quais foram as primeiras espécies de dinossauros a existirem?” (P.). “Foi o T-Rex!” (S.). “O primeiro dinossauro que apareceu foi o Coelophysis”. Fui buscar o bingo dos dinossauros e mostrei a imagem deste dinossauro. “Sabem qual é o nome do dinossauro mais esquisito? Chama-se eustreptospondylus!” (Tio do A.) As crianças tentaram dizer o nome deste dinossauro. É uma palavra muito difícil!” (M.). “Então mas porquê que os dinossauros desapareceram?” (Tio do A.). “Porque havia uma pedra gigante que é uma pequena pedra com fogo, um asteroide que é uma meia pedra com fogo e uma bola de fogo, pedra gigante com fogo que foram contra a Terra.” (P.). “Essas 3 coisas foram contra os dinossauros, mas não sei como voa...” (Lu.). “Voam para baixo!” (P.). “Então eu sei que o asteroide veio do espaço, caiu na terra e provocou uma grande explosão!” (Tio do A.). “E o que fez aos dinossauros” (Educadora). “Morreram todos?” (Auxiliar). “Os animais que voam são da família dos dinossauros...” (La.). “O que eu sei é que se houve dinossauros que sobreviveram, esses evoluíram para pássaros...Imaginem a galinha sem</p>	
--	--	--

	penas...vejam as patas..." (Tio do A.). Fui buscar o T-Rex que há na sala e fui à procura de uma imagem de uma galinha...Em conjunto percebemos que ambos os animais tinham semelhanças entre si.	
--	---	--

Reflexão diária

Com a visita do Tio do A. à sala, reflito sobre a importância da participação da família na construção do currículo na educação de infância. Considero que esta importância permite que as crianças beneficiem de um currículo cuja construção é participada e partilhada com os seus familiares, visto que "a família representa, talvez, a forma de relação mais complexa e de ação mais profunda sobre a personalidade humana, dada a enorme carga emocional das relações entre os seus membros" (Rey & Martinez, 1989, p.143). Assim sendo, a instituição ao "abrir as escolas aos pais, criar espaço para eles se reunirem, proporcionar comunicação frequente, tratá-los como verdadeiros membros da comunidade educativa" (Marques, 1993, p.33) estimula a sua participação e cooperação de forma mais desinibida, levando a uma maior predisposição da família a participar em atividades com o/e no jardim de infância.

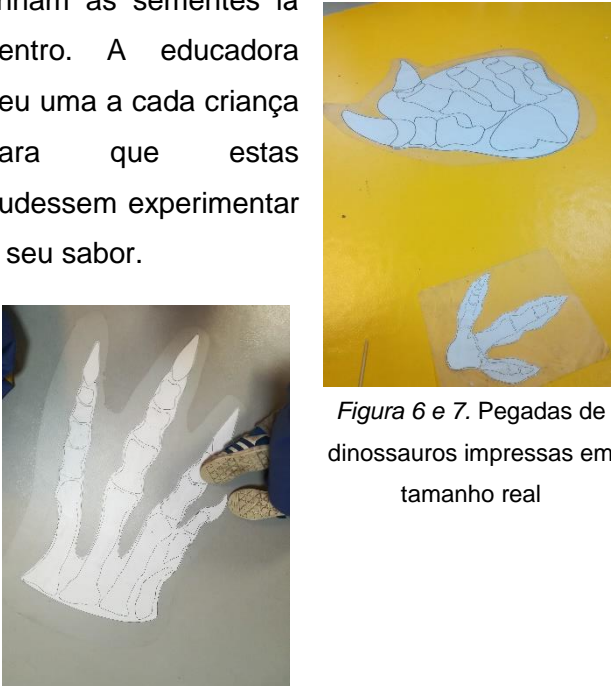
Nota de campo nº16		Data: 30.out.2018
Local	Notas de campo	Momento do dia
Sala de atividades	Enquanto as crianças comiam a fruta, a educadora foi buscar uma abóbora e nozes. Mostrou o fruto seco e o legume às crianças e perguntou-lhes o que eram. "Podíamos fazer uma cara na abóbora" (Sugeriu o R.). "Podemos sim, mas e depois o que podemos fazer com a abóbora?" (Educadora). "Podemos fazer sopa!" (S.), "Bolachas!" (La.), "Sumo" (L.). A educadora ia escrevendo as sugestões nos papéis e foi buscar blocos. Distribuiu os papeis no chão, alinhados e deu a cada criança um bloco. "Vamos votar se queremos, sopa, bolachas, doce, bolo ou sumo" (Educadora). As crianças colocaram o bloco na opção que queriam,	Grande grupo da manhã

	<p>formando um gráfico. “Alguém escolheu sopa e sumo?” (Educadora). “Não”, responderam as crianças! “Quantos escolheram bolachas?” (Educadora). “11!” (M.). “E Doce?” (Educadora). “1” (M.). “E Bolo?” (Educadora). “1!” (J.). “Vai ganhar as bolachas porque as bolachas têm 11!” (M.).</p> <p>“Como já não temos tempo para fazer o planear e o pequeno grupo o que preferem fazer? O Planear? Ou o pequeno grupo? Quem quiser o planear vai para fora do círculo laranja, quem quiser fazer o pequeno grupo vai para fora do círculo!” (Educadora). “O pequeno grupo ganhou, só 3 meninos é que estão fora do círculo.” (T.).</p>	
--	--	--

Reflexão diária

Tal como está saliente nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o desenvolvimento de noções matemáticas deve iniciar-se muito precocemente e, na educação pré-escolar e, por isso, “é necessário dar continuidade a estas aprendizagens e apoiar a criança no seu desejo de aprender” (Ministério da Educação, 2016, p. 74). Desta forma, no jardim de infância as aprendizagens das crianças requerem experiências ricas em matemática, ligadas aos seus interesses. A nota de campo acima descrita é um dos exemplos dessas experiências. O educador proporcionou uma experiência desafiante, apoiada na reflexão das crianças - “O que vamos fazer com a abóbora?”, colocando questões que lhes permitiram construir um gráfico e analisar qual das opções escolhidas pelo grupo tinha um maior número de crianças que queria aquela determinada opção.

Nota de campo nº17		Data: 2.nov.2018
Local	Notas de campo	Momento do dia
Sala de atividades	<p>Enquanto as crianças faziam a mensagem ao amigo eu ia colando as pegadas dos dinossauros no chão. As crianças, curiosas, assim que terminaram a tarefa foram ver estas imagens no chão. A.: “É a pegada do T-Rex!”. Começaram a saltar por cima, tentando não as pisar.</p> <p>Enquanto comiam a fruta, a Ma. Pediu à</p>	Tempo de fazer

<p>educadora para mostrar os girassóis que tinha trazido de Serpa. Descobriram que os girassóis tinham as sementes lá dentro. A educadora deu uma a cada criança para que estas pudessem experimentar o seu sabor.</p>	 <p>Figura 6 e 7. Pegadas de dinossauros impressas em tamanho real</p>	
	<p>À vez cada criança participou na elaboração das bolachas. Cortaram a abóbora, colocaram os ingredientes na taça, mexeram a mistura, amassaram a massa e cortaram-na com as formas. As crianças demonstraram destreza na sua elaboração e sempre que a educadora adicionava um ingrediente novo, estas queriam saboreá-lo. Demonstraram alguma dificuldade em cortar a casca da abóbora, dizendo que era muito rija. A contagem do número de colheres e a noção de quantidade dos ingredientes esteve presente ao longo da execução das bolachas.</p>	<p>Receita de bolachas de abóbora</p>
<p>A professora trouxe um objeto novo – o Bastão da fala. Explicou o seu significado e contou a sua história, dizendo que o bastão ajuda a falar com amor e a verdade (devido aos seus símbolos). As crianças fizeram vários tipos de respiração, a respiração barco, foguetão, vogais e do mocho. “Os peixes também respiram!” (A.). “Eu senti o meu coração a ficar a abanar!” (J.). “Falta o A e o</p>		<p>Sessão de MindFulness</p>

	!!" (L.).	
<p><u>Reflexão diária</u></p> <p>No final do dia de hoje reflito sobre a utilização da culinária como método de aprendizagem. Através da minha observação, conclui que a culinária possibilitou a participação de todas as crianças, permitindo que todo o grupo interagisse entre si. Para além disso, todas as crianças demonstraram divertir-se ao participar na elaboração das bolachas, pois tiveram facilidade a saborear os ingredientes que não conheciam. A receita ao ser feita por elas próprias, transferindo-lhes a satisfação de execução e, conseqüentemente, o envolvimento na tarefa. A proposta envolveu também o conhecimento matemático, uma vez que ao longo da realização das bolachas as crianças ouviram e falaram sobre números, separaram, exploraram, compararam tamanhos e pesos e experimentaram objetos.</p>		

3.5.2. REFLEXÃO SEMANAL – SEMANA DE 22 A 26 DE OUTUBRO

Sendo a matemática uma das áreas importantes para o desenvolvimento do indivíduo importa refletir sobre de que forma esta é apresentada e desenvolvida, por parte da educadora cooperante, junto do grupo. É do senso comum que esta área é uma das que mais insucesso escolar tem manifestado ao longo dos anos nos diferentes níveis de ensino. Este motivo leva-me a repensar e a questionar se a matemática deverá ou não ser bem explorada desde cedo.

De acordo com as Orientações para a Educação Pré-Escolar, “a educação pré-escolar é a primeira etapa básica no processo de educação ao longo da vida” (p.5). Como se trata do início de um processo de aprendizagem ao longo da vida e como nos refere Pinheiro (2012), é essencial que o primeiro acontecimento seja bem sucedido. Esta ideia de aprendizagem contínua é também reforçada por Roldão (2008) que refere que o “desenvolvimento é um processo complexo, continuado, interativo e nunca terminado” (p.177).

É nos primeiros anos de vida que as potencialidades têm que ser desenvolvida, por isso é nesta etapa que a criança precisa de participar em atividades estimuladoras. Segundo a Convenção dos Direitos das Crianças da UNICEF, a educação deve destina-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança e das suas aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades (p.21).

Desta forma, reforçando que o processo da aprendizagem começa logo desde que se nasce e se vai construindo progressivamente, cabe ao educador ter o bom

senso de proporcionar brincadeiras que promovam descobertas para os problemas propostos, tomemos como exemplo a nota de campo número 16, a educadora a partir de um problema “O que vamos fazer com a abóbora?” arranhou uma forma de resolução para descobrir os interesses da maioria das crianças, utilizando a matemática para tal.

Desta forma, a aprendizagem deve ser feita através da experimentação, de forma a potenciar nas crianças o gosto da matemática. Segundo Kishimoto (2008), o jogo desempenha um papel importante na educação matemática, “ao permitir a manifestação do imaginário infantil, por meio de objetos simbólicos intencionalmente, a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança” (p.22).

No decorrer da PPS II, observo que as crianças começam a construir as suas noções de número com base “nos conceitos de permanência do objeto” (Hohmann & Weikart, 2011, p.717), visto que este conceito emerge à medida que estas começam agrupar materiais em grupos e conjuntos, por exemplo. A criança necessita, por isso, de experimentar ativamente, para que depois consiga formalizar os conceitos. Segundo Damas et al. (2010), “o educador ao desenvolver atividades dinâmicas, como se tratasse de um jogo as crianças nem se apercebem que estão adquirir conhecimentos”, salientando “que ao manipularem os materiais, as crianças entusiasmam-se, refletem, discutem e acabam por alcançar um sentido de conquista, próprio da idade” (p.7).

No seguimento destes pensamentos, considero que com o aspeto lúdico presente na rotina, facilmente as crianças atingem as competências lógico-matemáticas, tendo o educador “um papel fundamental nesse processo” (Borba, 2006, p.39), visto que o conhecimento matemático abstrato é difícil de transmitir, por essa razão é relevante ajudar as crianças a construir conhecimentos matemáticos em experiências em que estejam envolvidas, como nas brincadeiras e nos jogos.



Em suma, a responsabilidade do educador na promoção do gosto pela matemática nas crianças é enorme, no meu ponto de vista, uma vez que cabe ao educador criar o “interesse e a curiosidade, ao chamar a atenção da criança para a presença da matemática no mundo que a rodeia, estimulando a formulação de problemas e questões, encorajando a descoberta de diversas estratégias de resolução e o debate em grupo” (ME, 2016, p.83).


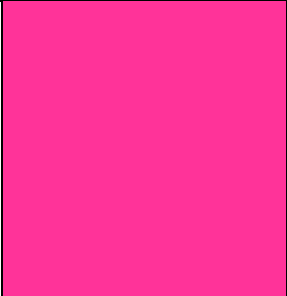

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Borba, M. C. (2006). *Tendências internacionais em formação de professores de matemática*. Belo Horizonte: Autêntica.

- Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R. & Silva, L. (2010). *Alicerces da matemática. Guião prático para professores e educadores*. Porto: Areal Editores.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. (6ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. M. (2008). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez.
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Pinheiro, P. (2012). *Vamos saber os números*. Lisboa: Bloco Editora.
- Roldão, M. C. (2008). Que Educação queremos para a Infância? In M.I. Miguéns (Ed.), *A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- UNICEF. (2004). *Convenção sobre os direitos da criança*. Consultado a 1 de novembro de 2018 em https://www.unicef.pt/media/1206/0-onvencao_direitos_crianca2004.pdf

3.6. PLANIFICAÇÃO – SEMANA DE 5 A 9 DE NOVEMBRO

		Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Planear-Fazer-Rever		O saco dos números*	Dinossauros*	Encontra um objeto com a cor...	Encontra um objeto com a letra...	----
		Construção Dinossauro 3D (Continuação) E-mail de Sala Registo da Receita das bolachas de abóbora				
		Fantoches*	A linha dos números*	Dominó	Teia da Revisão	----
Grande grupo da manhã		Música	Ginástica	Pegadas de dinossauros	Bolas no paraquedas	Mindfulness
Pequenos Grupos (Manhã)		Jornal de sala	Mensagem ao amigo	Inglês	Inglês	CELEBRAÇÃO DO SÃO MARTINHO
						
Grande grupo da tarde		Jogo do Camaleão*	Leitura das mensagens ao amigo	Construção Dinossauro 3D (Finalização)	Filosofia	Conversa sobre a apresentação do Projetos dos Dinossauros

Pequenos Grupos (Tarde)		Padrões de dinossauros	Registo das respirações Mindfulness			À procura de Fósseis
						

* não realizado anteriormente

ATIVIDADE	Padrões de Dinossauros
DESCRIÇÃO	<p>Princípio: “Vamos fazer Padrões de Dinossauros... Mas o que será um padrão?”. Ouvir a opinião das crianças e utilizar as peças circulares coloridas para ajudar as crianças a perceberem o significado deste conceito. “O desafio de hoje é organizarmos os dinossauros nesta folha, de forma a construirmos um padrão!” Apresentar a folha de registo e explicar a organização.</p> <p>Meio: Distribuir os materiais e apoiar as crianças na construção do padrão. Questionar “que tipo de padrão estás a fazer?”, “que imagem vais colocar a seguir?”.</p> <p>Fim: Avisar que o tempo está a terminar, pedir para guardarem os materiais e sugerir ir até ao próximo momento de mãos dadas com as crianças que fazem parte do grupo.</p>
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E	Materiais: círculos coloridos, folhas de registo, cesto com tesouras, cola, imagens de 3 tipos de dinossauro diferentes

MATERIAIS	
INTENCIONALIDADE EDUCATIVA/ OBJETIVOS PEDAGÓGICOS	Promover a identificação e a criação de padrões.
DINÂMICA	As crianças são divididas em dois grupos. Cada criança senta-se na mesa do seu respetivo grupo. Assim que terminar de construir o seu padrão explica o que fez ao adulto para que possa fazer o registo.
ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA	A educadora depois de explicar a atividade entrega a cada criança os materiais. Ao longo da atividade apoia as crianças a construírem os seus padrões e, caso estas tenham dúvidas, questioná-las para que a partir das suas respostas percebam o que é um padrão e como se constrói.
AVALIAÇÃO	As crianças recortaram as imagens e formaram os seus padrões de forma correta, sendo que ao longo da atividade foram percebendo que podiam formar padrões simples alternados (ABABAB) e padrões mais complexos (ABCABCABC). Identificaram a sequência repetitiva que tinham construído e perceberam que podiam descrever o padrão de forma crescente ou decrescente.

ATIVIDADE	À procura dos fósseis
DESCRIÇÃO	<p>Princípio: “Lembram-se de termos construído os fósseis de dinossauros? E lembram-se quem é o senhor que estuda os dinossauros?”. Ouvir as respostas das crianças. “O desafio de hoje é sermos nós os paleontólogos e encontrarmos os nossos fósseis de dinossauros! O que acham que precisamos de levar?”. Ouvir as crianças.</p> <p>Meio: Distribuir os materiais e apoiar as crianças na descoberta dos dinossauros. Relembrar os</p>

	<p>cuidados a ter para preservar os fósseis.</p> <p>Fim: Resumir: “É difícil ser-se paleontólogo?”. Avisar que o tempo está a terminar, pedir para guardarem os materiais e sugerir ir até ao próximo momento como dinossauros voadores.</p>
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E MATERIAIS	Materiais: fósseis construídos pelas crianças, galochas, uma caixa, objetos/utensílios de jardinagem que ajudem a escavar e a limpar (pá, pincel, ancinho)
INTENCIONALIDADE EDUCATIVA/ OBJETIVOS PEDAGÓGICOS	Explorar o mundo físico e natural.
DINÂMICA	As crianças estão dispersas pela horta, de forma livre.
ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA	O educador deve dar pistas do local onde se encontram os fósseis, de forma a envolver as crianças na proposta.
AVALIAÇÃO	As crianças familiarizaram-se com as características da horta (terra, plantas, minhocas, formigas, rochas). As crianças exploraram a mudança, transformação e cause e efeito do processo dos fósseis. Tornaram-se conscientes de ciclos de vida. Utilizaram de forma correta os utensílios disponíveis para encontrarem os fósseis.

Planear	Rever
---------	-------

<p>O saco dos números</p> <p>O adulto entrega a cada criança um cartão que contem a representação de um número em bolas. À medida que o adulto retira um número de cada vez do saco, a criança deverá associar a quantidade de bolas que tem no seu cartão ao número que foi sorteado. A criança que tiver esse cartão planeia.</p>	<p>Fantoches</p> <p>Cada criança escolhe um fantoche. A criança que revê o que fez no tempo de fazer é a criança que tiver o fantoche dito pelo adulto. Por exemplo: “Faz a revisão quem tiver uma princesa...”.</p>
<p>Dinossauros</p> <p>Cada criança escolhe um dinossauro. A criança que planeia é a criança que tiver o dinossauro com o nome dito pelo adulto. Por exemplo: “Quem tem o spinosaurus vai planejar...”.</p>	<p>A linha dos números</p> <p>O adulto entrega a cada criança um número e coloca em cima da mesa uma sequência de quadrados em branco. As crianças deverão colocar todos os números na ordem correta, de forma crescente. À medida que vão colocando os números nos quadrados vão revendo o que fizeram no tempo de fazer.</p>
<p>Encontra um objeto com a cor...</p> <p>O adulto diz a seguinte lengalenga: “A saquinha das surpresas, ninguém sabe o que lá tem, tão quietinha, tão calada, vamos ver o que lá vem!” e retira do saco o nome de uma das crianças que terá de encontrar um objeto com a cor que calhar na roda das cores para que consiga planejar.</p>	<p>Dominó</p> <p>O adulto coloca as peças do dominó viradas para baixo em cima da mesa. Cada criança retira uma para si. A primeira criança a começar a revisão será aquela que tiver uma peça de maior valor total, colocando-a no meio da mesa. Desta forma, a próxima criança a fazer a revisão será aquela que tiver uma peça para uma das pontas do primeiro dominó que está no meio da mesa e assim sucessivamente.</p>
<p>Encontra um objeto com a letra...</p> <p>O adulto diz a seguinte lengalenga: “A saquinha das surpresas, ninguém sabe o que lá tem, tão quietinha, tão calada, vamos ver o</p>	<p>Teia da Revisão</p> <p>O adulto segura o novelo de lã e revê, dizendo o que fez no tempo de fazer. De seguida, agarra a ponta do novelo com uma das suas mãos</p>

que lá vem!” e retira do saco uma letra. O adulto vai procurar um objeto que comece com essa letra e partilha com o grupo as suas intenções. Passa a saquinha das surpresas a outra criança que repete o procedimento até todos terem planeado.

e diz a seguinte lengalenga: “Pim, pam, pum, cada bola cada um, da galinha pró perú, quem se livra és tu!”, lançando o novelo com a outra mão para uma das crianças que irá repetir a sequência até que todas as crianças tenham feito a revisão e tenham um fio de lã, formando assim uma teia.

3.6.1. NOTAS DE CAMPO/REFLEXÕES DIÁRIAS – SEMANA DE 5 A 9 DE NOVEMBRO

Nota de campo nº18		Data: 5.nov.2018
Local	Notas de campo	Momento do dia
Sala de atividades	<p>São poucas as vezes que a Mo. está presente no quadro das mensagens, pois chega depois deste tempo. Hoje a Mo. chegou mais cedo, por isso, numa das mensagens pedi a sua participação. Este pedido demonstrou que a Mo. não reconhece a folha do jornal de sala, sendo que não soube responder à pergunta da educadora “Mo. o que pintamos no jornal de sala?”. As outras crianças tentavam ajudá-la.</p> <p>A última mensagem ao referir um conceito novo – os padrões utilizei peças circulares de várias cores para que as crianças em grande grupo discutissem este conceito. “É menino, menina, menino, menino!” (M.). Com grande facilidade colocaram as peças formando padrões: Vermelho, Amarelo, Vermelho, Amarelo. A educadora adicionou cores para dificultar a tarefa e perceber se ainda assim as crianças reconheciam o padrão, demonstrando facilidade ao fazer.</p>	Acolhimento
	<p>Como estava a chover, as crianças não puderam ir brincar para o recreio, acabando por ficar na sala. Quando cheguei da minha hora do almoço, as crianças demonstraram inquietação, sem estarem a fazer nenhum plano. Sugeri, por isso, que fizesse o registo da receita das bolachas de abóbora. Algumas crianças concordaram e em conjunto decidimos o que cada criança desenharia da mesma.</p>	Tempo de Recreio

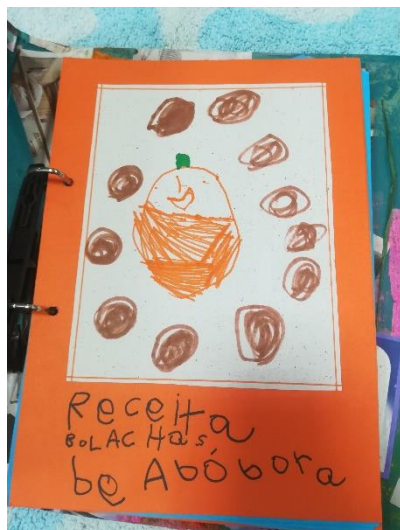


Figura 8. Registo da Receita das Bolachas de Abóbora

As crianças distribuíram-se segundo os grupos que estão estabelecidos. Tentei perceber se tinham percebido o que era um padrão com a explicação no tempo do acolhimento, no quadro das mensagens, perguntando padrão poderíamos fazer com os dinossauros que tinha dado a cada criança. Depois de terem recortado os vários dinossauros, começaram a colocá-los na folha. Cada criança realizou o seu padrão consoante a sua preferência, houve crianças que quiseram utilizar apenas dois tipos de dinossauro, outras três. A Ma. no início da tarefa não estava a conseguir organizar os seus dinossauros de forma a construir um padrão, no entanto com o apoio da educadora conseguiu perceber que se colocasse dinossauros diferentes de forma alternada e repetisse essa sequência formaria um padrão.

Padrões dos dinossauros

Reflexão diária

No final do dia de hoje reflito sobre a facilidade que as crianças demonstraram em construir padrões, visto que segundo Stewart (1996) estamos rodeados de padrões que nem nos apercebemos. Ainda que seja difícil definir o conceito de padrão, devemos estimular as crianças a terem oportunidade de conhecerem formas de se obter um padrão, formar padrões com dinossauros, com peças circulares ou

sentarmo-nos segundo o género ou a cor do cabelo por exemplo. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, os padrões não são referidos apenas ao domínio da matemática, mas sim a todos os outros domínios. Assim, constata-se que os padrões são abordados, no domínio da expressão motora, na forma como a criança utiliza o corpo para seguir vários ritmos; no domínio da expressão plástica através da disposição ordenada de materiais e na utilização de diferentes formas de combinação com as cores que tem ao seu alcance; no domínio da expressão musical na exploração de padrões rítmicos; e no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita na organização de sequências de uma história, por exemplo, daí a relevância de se explorar este conceito que é transversal a vários domínios.

Nota de campo nº19		Data: 6.nov.2018
Local	Notas de campo	Momento do dia
Sala de atividades	<p>Na transição do acolhimento para o tempo de planear, o P. ao mesmo tempo que colocava o casaco no seu cabide observava o seu nome: "Todos os meus nomes terminam em "o".".</p> <p>Distribui um cartão com a representação do valor numérico por pontos a cada criança. Estas automaticamente que receberam o cartão começaram as contar os pontos disponíveis no mesmo. No saco das surpresas coloquei vários números que ia retirando para que as crianças fizessem a correspondência do número escrito à representação. À medida que as crianças iam fazendo esta correspondência colocavam-na no meio da mesa, por ordem crescente: "Temos de deixar um espaço para o 10!" (L.). A Mo., apesar de demonstrar alguma dificuldade em colocar o seu número na ordem correta, manifestou conhecimento a fazer a contagem da representação do número 12.</p>	Tempo de planear

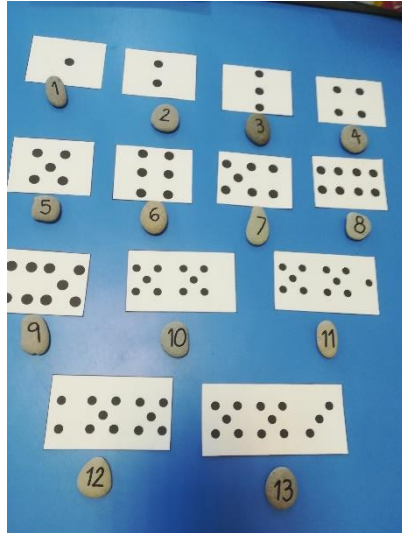


Figura 9.

Correspondência entre o símbolo numérico e a sua representação

O M., o A. e o P. estavam a brincar com os carrinhos e com a pista da Playmobile e sem querer o M. atirou um carrinho que bateu na cabeça da L. que estava sentada na cadeira e começou a chorar. Educadora: “Sabem onde foi parar esse carrinho? Agora têm de ir resolver!”. As três crianças levantaram-se e foram ter com a L.. Deram-lhe um abraço, um beijinho e pediram-lhe desculpa: “Está tudo bem!” (A.).

Tempo de fazer

Para rever o P. escolheu o fantoche do A., o dinossauro azul. Esta escolha incomodou o A. que não gostou: “Oh P. esse dinossauro é o meu! Não podes!” (A.). “Mas porquê A.? As coisas que temos na nossa sala são para partilhar! Foi uma escolha do P., não há problema nenhum!” (Auxiliar). Depois do A. ter feito a revisão com o dinossauro a S. voltou a escolher o dinossauro do A.. Esta escolha perturbou o A. que não aceitou: “Oh S. esse dinossauro é meu!” (A.). “Mas A. qual é o problema?” (Auxiliar). A.: “Porque não!”. Auxiliar: “Porque não, não é resposta! Tens de ter uma razão... Porque não queres? Não gostas? Não queres partilhar?”. O A. olhou para a S. e disse: “S. o meu dinossauro

Tempo de Rever

	não! Não quero partilhar!”. Auxiliar: “Isso mesmo! Prefiro que sejam sinceros... S. o A. não quer partilhar o seu dinossauro, qual é a tua decisão, escolher outro dinossauro ou fazer a revisão com o dinossauro do A.?” A S. optou por escolher outro dinossauro. A.: “Obrigada S.!”	
--	--	--

Reflexão diária

A conversa com o A. deixou-me a refletir, visto que o diálogo possibilitou ao A. reconhecer os seus sentimentos e perceber aquilo que gosta e aquilo que não gosta de fazer. Partilhou essa emoção ao grupo com o apoio de um adulto que tal como afirma Curry e Johnson (1990), a auto-compreensão da criança desenvolve-se com a colaboração de outras pessoas. Mas o que é ao fim e ao cabo a identidade da criança? Se como adultos temos ideias sobre o que é a identidade de uma criança, a própria criança também tem ideias sobre a sua identidade e, por vezes, a criança possui uma melhor compreensão de si do que o adulto, outras vezes é o adulto quem tem uma compreensão mais adequada. O objetivo é colaborar com a criança de modo a que o desenvolvimento da sua identidade seja valorizado e realístico.


Nota de campo nº20		Data: 7.nov.2018
Local	Notas de campo	Momento do dia
Sala de atividades	Trouxe um dossiê para se tornar o livro das receitas da sala e colocar o registo da primeira receita. Quem quis, decorou o dossiê. A S., a T. e a J. sugeriram fazer colagens. À cola branca adicionei água e espantadas as três crianças perguntaram-me: “Porque está a colocar água?” e eu respondi: “Para ficar líquida e conseguirmos colar mais facilmente os papeis que vocês colaram...”. Depois de termos terminado este plano, fomos terminar o dinossauro. Perguntei às crianças de que cor queriam pintá-lo e a T. respondeu-me: “Vou ver!” “Pode ser de verde ou de castanho! Pintamos de verde!” (T.).	“Tempo de fazer

	A I. na aula de Inglês demonstrou alguma dificuldade em concentrar-se em relação às outras crianças que se mantinham bastante participativos. Ouviam a história do dinossauro e participavam na mesma, respondendo às questões que a professora ia colocando para que a compreensão da história fosse entendida por todos.	Aula de Inglês
--	--	----------------

Reflexão diária

O ensino da língua estrangeira, mais especificamente da língua inglesa assume um lugar de destaque na prática educacional neste contexto. De acordo com Cyrren (2002), as crianças aprendem e desenvolvem a língua “a partir das interações sociais estabelecidas” (p.235-244). Diante disto, é preciso que as crianças tenham oportunidades para interagir, visto que segundo estes autores, o processo de aprendizagem, incluindo o de línguas, que é considerado um processo interativo. Assim sendo, é por meio da cooperação e da participação que as crianças aprendem uma língua estrangeira. As histórias, pelo facto de fazerem parte do mundo da imaginação das crianças, ouvir uma história em inglês não as desestimula, muito antes pelo contrário, tal como observei na prática. As crianças tentam ultrapassar as barreiras linguísticas, pois demonstram desejo em compreender o que está a ser contado.

Nota de campo nº21		Data: 8.nov.2018
Local	Notas de campo	Momento do dia
Sala de atividades	Perguntei à Mo. que estava a terminar a mensagem ao amigo que não tinha feito na Terça-feira se me queria ajudar a escrever o título do livro das receitas. Entusiasmada disse-me que sim. Escrevi o título numa folha e pedi-lhe que copiasse para outra. Depois de tê-lo feito com muito cuidado, na última letra demonstrou alguma dificuldade em copiar a letra “S”. Ao perceber que não estava igual, olhou para mim e disse: “É da minha maneira!” (Mo.). Respondi-lhe que não havia problema nenhum e agradei-lhe a	Tempo de Fazer

	ajuda.	
	<p>Antes de rever com as crianças, sentadas em círculo, mostrei o dinossauro que algumas crianças tinham terminado, juntamente com o meu apoio, no tempo de fazer o livro das receitas e o dinossauro. Em primeiro lugar perguntei ao grupo o que queriam fazer com o Dinossauro: “Fazer uma história do Dinossauro!” (L.). “Podíamos colar depois no Dinossauro!” (La.). As restantes crianças concordaram e sugeriram pô-lo na área dos livros, assim como o livro das receitas.</p>  <p><i>Figura 10. Livro das receitas</i></p>	Tempo de Rever
	<p>As crianças sentadas em círculo depois de terem cantado a canção do início da aula, a professora mostra o cão que esconde uma surpresa. As crianças assim que veem o cão de peluche pedem: “Can I take on please?”. As crianças ficam a perceber que vão fazer uma massa de sal, com as medidas indicadas na cartolina para fazerem ossos de dinossauro: 2 Cups Salt; 4 Cups Flopwr; ½ Cups Water.</p> <p>“Podemos pôr no livro das Receitas Marta!” (L.). Todas as crianças seguiram as quantidades e em</p>	Aula de Inglês

	conjunto confeccionaram a massa. De seguida, foram para as mesas explorar a massa, fazendo ossos de dinossauro, segundo a maneira de cada um.	
--	---	--

Nota de campo nº22		Data: 9.nov.2018
Local	Notas de campo	Momento do dia
Sala de atividades	A T. assim que chega à sala mostra a girafa que trouxe de casa: “Uma girafinha com um sorriso!”. Depois de termos feito o quadro das mensagens perguntei ao grupo como queriam apresentar o projeto dos dinossauros: “Podemos ir à sala do meu primo!” (I.). As restantes crianças aceitaram e acharam uma grande ideia.	Acolhimento

3.6.2. REFLEXÃO SEMANAL – SEMANA DE 5 A 9 DE NOVEMBRO

Na presente reflexão semanal pretendo salientar a importância e o papel que a expressão plástica assume no desenvolvimento da criança, uma vez que ao longo da semana as crianças demonstram interesse em fazer construções, como fantoches por exemplo, na área das Artes, área que é escolhida todos os dias pela maior das crianças.

Salientando que é de grande importância que a criança tenha liberdade para desenvolver a sua criatividade em tudo o que constrói, pois “a capacidade de criar é inerente ao ser humano” (Cavalcanti, 2006, p.90) e a criança ao utilizar a expressão plástica como forma de transmitir as suas emoções e pensamentos, torna imperativo que o educador lhe dê oportunidade para se exprimir livremente, apoiando-a durante o seu processo criativo e, tendo sempre em consideração as suas necessidades individuais.

Observo no contexto que as crianças têm “necessidade da expressão plástica para formular o que não podem confiar à expressão verbal” (Stern, s.d., p.8), e dessa forma, é fundamental disponibilizar-lhes instrumentos e materiais que obedeçam a critérios de qualidade para que as mesmas disponham das condições necessárias para realizar o que desejam. Acerca deste tema, as OCEPE (2006) afirmam que se todo o material que existe num contexto de educação pré-escolar deve obedecer a

critérios de qualidade, essa qualidade torna-se essencial no que diz respeito aos materiais e instrumentos de expressão plástica. Assim sendo, esses devem estar organizados e acessíveis às crianças para que estas possam utilizá-los livremente, atendendo à forma com os utiliza e aos cuidados necessários a terem com os mesmos. A área das artes é um bom exemplo disso, visto que para além das crianças terem acesso a uma multiplicidade de materiais organizados no seu determinado sítio, as crianças têm possibilidade de utilizar materiais reutilizáveis. Esta organização permite a sua utilização autónoma, incentivando assim o desenvolvimento da capacidade expressiva de cada criança e do grupo.

Quando se fala de educação artística, Piaget (1954) citado por Queiroz e Bola (2014), defende que esta deve ser entendida como a educação da espontaneidade estética e da capacidade de criação manifestada pela criança e que, não se deve limitar à transmissão e aceitação de uma verdade ou ideal elaborados, pois “a beleza, como a verdade, não tem valor se não é recriada pelo sujeito que a procura” (p.113).



No meu entendimento, a expressão plástica enquanto área de conhecimento, visa desenvolver na criança a sua componente sensorial e cognitiva, ampliando as suas referências relativamente à sua definição de arte. Segundo Berrocal et al (2001) citados por Oliveira (2007), defendem ainda que a expressão plástica terá de favorecer o desenvolvimento da criança nas capacidades perceptivas, manipulativas, procedimentais e criativas. Estas capacidades auxiliam na educação dos sentidos, na manipulação de materiais e na utilização de técnicas, bem como na sua comunicação, expressão e criação (p.66). Assim sendo, a criança quando recorre à expressão plástica está a desenvolver um conhecimento sobre si mesma e sobre o mundo que a rodeia, dando-lhe a possibilidade de adquirir um conjunto de competências que poderão enriquecer a sua personalidade. Considero também, que é uma área vital no desenvolvimento motor fino da criança, pois possibilita através da aprendizagem o aperfeiçoamento de competências que são essenciais para realizar tarefas do dia-a-dia, como por exemplo, abotoar botões, comer com talheres, entre outras. Revela-se assim crucial que desde a idade pré-escolar, as crianças tenham contacto com a expressão plástica.



Em suma, cabe ao educador criar na sala onde trabalha um ambiente propício à realização de atividades neste domínio, não apenas como complemento a outras áreas de conhecimento ou como ocupação dos tempos livres, mas sim, tal como observo no contexto, o educador deve ser capaz de proporcionar às crianças um ambiente seguro onde estas explorem livremente materiais, manuseiem novos instrumentos e levem a cabo criações espontâneas que permitam transmitir aquilo que sentem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cavalcanti, J. (2006). A criatividade no processo de humanização. Consultado a 11 de novembro de 2018 em <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/698>
- Ministério da Educação. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Oliveira, M. (2007). A Expressão Plástica para a compreensão da Cultura Visual. Consultado a 11 de novembro de 2018 em <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/717>
- Queiroz, J. P., & Bila, M. S. (9 de junho de 2014). Como motivar a exploração artística no pré-escolar. Revista Matéria Prima, pp. 112-122.
- Stern, A. (s.d.). Uma Nova Compreensão da Arte Infantil. Lisboa: Livros Horizonte.

3.7. PLANIFICAÇÃO – SEMANA DE 12 A 16 DE NOVEMBRO

		Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Planear-Fazer-Rever		Encontra um objeto com a letra...*	Puzzle	Tabela das áreas	Sorteio das Cores	Encontra X objetos...
		E-mail de sala Convite para a apresentação do projeto Finalização do projeto – avaliação do que mais gostámos e do que aprendemos				
		Ordenar por alturas	Construção Conjunta*	Micado	Sopa da revisão	Corda e lengalengas
Grande grupo da manhã		Música	Ginástica	Dança com lenços	1,2,3 Macaquinho do Chinês	Mindfulness
Pequenos Grupos (Manhã)		Jornal de sala	Mensagem ao amigo	Inglês	Inglês	Divulgação do projeto dos dinossauros ao J11
						
Grande grupo da tarde		Construção da história do Dinossauro	Leitura das mensagens ao amigo	Finalização de trabalhos e organização nas	Filosofia	Audição da “História às cores”, de António Mota

Pequenos Grupos (Tarde)		Conversa sobre a apresentação do Projeto dos Dinossauros*	Horta - apanhar maçãs -	pastas de trabalho		Adivinha o final da "História às cores!"
						

* não realizado anteriormente

ATIVIDADE	Adivinha o final da "História às cores!"
DESCRIÇÃO	<p>Princípio: "A Maria Inês ouviu as amigas Taís, Patrícia, Saíra e Níara a darem conselhos sobre as roupas que deveria vestir para ir à festa do Ricardo. Mas... O que será que ela foi fazer ao quarto? O que será que vai acontecer a seguir?" Ouvir as ideias das crianças e sugerir representarem aquilo que acham que vai acontecer.</p> <p>Meio: Distribuir as folhas pelas crianças e apoiá-las na execução dos seus desenhos, ouvindo e registando as suas ideias.</p> <p>Fim: Ouvir e escrever na folha o final desenhado pelas crianças. Avisar que o tempo está a terminar, pedir para guardarem os materiais e, à vez, consoante as cores da camisola, pedir que lavem as mãos para que possam, de seguida, lanchar.</p>
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E MATERIAIS	Materiais: Computador, projetor, folhas e lápis de cor

INTENCIONALIDADE EDUCATIVA/ OBJETIVOS PEDAGÓGICOS	Promover a expressão, através da linguagem; Estimular a expressão e a representação daquilo que observaram, pensaram, imaginaram e sentiram através da visualização inicial da “história às cores”.
DINÂMICA	As crianças iniciam a atividade sentadas em frente ao projetor. De seguida, assim que virem o início da história, sentam-se nas mesas para realizarem o desenho do final da mesma. Quando terminarem, voltam a sentar-se em frente ao projetor para visualizarem o verdadeiro final da história.
ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA	Preparar os materiais de pintura e colocá-los em cima da mesa, organizados. Assim como, a montagem do computador e do projeto. Questionar as crianças à medida que a história é projetada, para ajudá-las na compreensão da mesma. Antes da realização propriamente da proposta perguntar a cada criança a sua opinião sobre qual será o final da história.
AVALIAÇÃO	As crianças partilharam observações, ideias, explicações, sentimentos e preferências do possível final da história, usando frases com várias palavras. As crianças exploraram e utilizaram os materiais de pintura (lápiz e canetas de filtro) para desenhar e pintar o possível final da história. Representaram de forma clara as suas ideias.

Planear	Rever
<p>Encontra um objeto com a letra...</p> <p>O adulto diz a seguinte lengalenga: “A saquinha das surpresas, ninguém sabe o que lá tem, tão quietinha, tão calada, vamos ver o que lá vem!” e retira do saco uma letra. O adulto vai procurar um objeto que comece com essa letra e partilha com o grupo as suas</p>	<p>Ordenar por alturas</p> <p>As crianças terão de se posicionar segundo as alturas que têm, do mais pequeno para o maior. Começa a rever a criança mais baixa e assim sucessivamente.</p>


<p>intenções. Passa a saquinha das surpresas a outra criança que repete o procedimento até todos terem planeado.</p>	
<p>Puzzle Cada criança tem uma peça de um puzzle. À medida que se vão encaixando todas as peças, de forma a construir o puzzle, as crianças vão planeando, dizendo o que querem fazer.</p>	<p>Construção Conjunta Cada criança tem uma peça Polydron Frameworks. Em conjunto, à medida que as crianças vão adicionando a sua peça à construção que pretendem fazer vão fazendo a revisão.</p>
<p>Tira com símbolos das áreas e molas À vez, cada criança coloca as molas por ordem cronológica nos símbolos das áreas para onde quer ir brincar e partilha o que quer fazer.</p>	<p>Micado O adulto segura todos os pauzinhos na vertical e deixa-os cair sobre o chão. À vez cada criança tenta tirar um pauzinho para que possa rever, tentando não tocar ou mexer nos outros pauzinhos.</p>
<p>Sorteio das Cores De dentro da saquinha das surpresa sai uma cor para cada criança. O adulto roda a roleta das cores e a criança que tiver essa cor saiu é quem vai planear. Cada criança tem uma cor da roleta das cores, retirada do saco das surpresas. A cor que for sorteada na roleta será a criança que terá essa cor que planeará. Depois de dizer o seu plano, roda a roleta que escolherá a próxima criança a fazê-lo e assim sucessivamente.</p>	<p>Sopa da revisão “Hoje vamos fazer uma sopa de revisão!” Colocar um recipiente com uma colher de pau junto das crianças e pedir-lhes para irem buscar um objeto pequeno com que brincaram. Antes de colocarem o objeto na panela, as crianças partilham o que fizeram com esse objeto. Repetir o procedimento com todas as crianças. No final, podem rever-se os ingredientes da sopa.</p>
<p>Encontra X objetos... O adulto diz a seguinte lengalenga: “A saquinha das surpresas, ninguém sabe o que lá tem, tão quietinha, tão calada, vamos ver o que lá vem!” e retira do saco um número. O adulto vai procurar o</p>	<p>Corda e lengalengas Em círculo, o adulto coloca uma corda com uma marca no meio de todos e pede para a agarrarem. O objetivo é que as crianças vão rodando a corda, enquanto dizem uma lengalenga (pode utilizar-se o</p>

número de objetos que lhe saiu e partilha com o grupo as suas intenções. Passa a saquinha das surpresas a outra criança que repete o procedimento até todos terem planeado.	livro das lengalengas da sala!). Quando a lengalenga termina, a criança que tiver as mãos mais próximas da marca, partilha o que fez.
---	---

3.7.1. NOTAS DE CAMPO/REFLEXÕES DIÁRIAS – SEMANA DE 12 A 16 DE NOVEMBRO

Nota de campo nº23		Data: 12.nov.2018
Local	Notas de campo	Momento do dia
Sala de atividades	A L. trouxe um livro “De onde vêm os bebês?” para mostrar às outras crianças. “E de onde vêm os bebês afinal?” (Educadora) “Do pipi da mãe ou da barriga!” (I.). “Da barriga da mãe!” (M.). “Da semente do hospital” (L.). “O doutor coloca a semente na boca da mãe, a mãe engole e o bebê cresce na barriga!” (P.). “Será? Temos de ir descobrir no livro da L.!” (Educadora).	Acolhimento
	Pedi às crianças que retirassem uma letra do frasco. Uma de cada vez, assim que retiravam a letra, perguntava “Que letra é essa?”. Todas as crianças souberam identificar e nomear. “Agora tens de ir buscar um objeto que comece com a letra i I.! Vamos pensar? Os amigos podem ajudar-te!”. Em conjunto o grupo foi descobrindo objetos existentes na sala que começavam com as iniciais que iam surgindo. Para a letra: i – Íman; d – dinossauro; l – lápis; x – x-ato; g – gato; r – rato; s – sara; m – mochila; c – cama; p – pêra; g – gaveta. O objeto x-ato foi mencionado com ajuda da educadora. As crianças desconheciam este objeto, apenas o A. reconheceu o objeto.	Tempo de Planear
	Durante este momento, a maior parte das meninas estavam sentadas na área das artes a jogar às tatuagens que a L. tinha trazido de casa: “Escolhem e eu dou as tatuagens e depois vemos quem é que tem mais! A Mo. tem 1,2,3,4,5! J. tu também podes ter 5!” (L.). Na área dos blocos o A. e o P. estavam com a	Tempo de Fazer

	<p>caderneta dos dinossauros: “Estamos a ler os nomes dos dinossauros!” (P.). Sugeriu ao A. que medíssemos a pegada do Diplodocus colada no chão da sala com o seu pé. O A. gostou da ideia e assim que delineava o seu pé na pegada ajudava-me a contar. No final em conjunto com algumas crianças que se foram juntando percebemos como se escrevia a palavra diplodocus e que a pegada deste dinossauro media 25 pés do A. Fizemos o mesmo processo com a pegada do Alossauro, mas utilizando o pé do M. “Ganhou o A. porque tem mais, tem 25 e o M. 17!” (P.).</p>	
	<p>Sentados em círculo, sugeri que se sentassem Menina – Menino – Menina – Menino. “Ah então vamos fazer um padrão é isso?” (Educadora). “Não temos meninos, há mais meninas do que meninos, só se tivessem cá o D. e o R.!” (P.). “E se fizéssemos menina, menina, menina – menino?” (Educadora). Em conjunto as crianças tentaram resolver o desafio. Depois de resolverem o problema perguntei então: “E se a Marta Matias viesse onde se sentaria?”. “Aqui!” (R.) apontando para o lugar. A auxiliar chegou e tentou adivinhar o porquê de se ter sentado no lugar que as crianças lhe indicaram. De seguida, a L. quis mostrar o livro que tinha visto com a auxiliar e, posteriormente, feito um desenho “Nascemos pelo pipi ou pela barriga?” (Auxiliar). As crianças foram respondendo à questão de forma muito genuína.</p>	Grande Grupo

	 <p data-bbox="571 555 895 584">Figura 11. Desenho livre da L.</p>	
	<p data-bbox="411 600 1054 837">Durante a aula de música surgiu a seguinte questão: “Como é que conseguimos ouvir a voz no telemóvel se não tem fios?” (Professora). “O som pode passar para todas as pessoas. O som vai pelo ar como o vento!” (L.).</p>	<p data-bbox="1077 600 1331 629">Sessão de música</p>
<p data-bbox="225 857 424 887"><u>Reflexão diária</u></p> <p data-bbox="225 902 1339 1189">No final do dia de hoje reflito sobre a experiência do planear com a utilização das letras e com os objetos existentes na sala cujo sua inicial se relacionava com a letra escolhida pelas crianças. Esta atividade específica possibilitou-me a encorajar as crianças a reconhecerem as letras e a fazerem a ligação com o mundo real, os objetos que lhes são familiares e, conseqüentemente a apoiá-las, ouvindo os seus planos.</p>		

Nota de campo nº24		Data: 13.nov.2018
Local	Notas de campo	Momento do dia
Sala de atividades	<p data-bbox="411 1364 1054 1447">As crianças, em pequenos grupos, distribuíam-se pelas várias áreas existentes na sala:</p> <p data-bbox="411 1462 1054 1854"><u>Área dos Blocos:</u> A La. e a Lu. observavam o T-Rex com a lupa. “Os dinossauros estão bem!” (Lu.). “Vou escrever o nome dos dinossauros” (A.) e começou a escrever no teclado. “Vou escovar os dinossauros” (La.). De seguida, a J. juntou-se a esta brincadeira e foi abrir o mapa-mundo no chão. “A J. teve uma ideia de fazer um parque dinossauros!” (La.).</p> <p data-bbox="411 1870 1054 2007"><u>Área da casa:</u> A Ma. foi buscar o livro das receitas na área dos livros e com a T. começaram a cozinhar, seguindo a receita:</p>	Tempo de fazer

	<p>“Água, ovo, temos de mexer!” (Ma.). “Até saltou!” (T.). Enquanto isso, a T. lavava o tabuleiro no lava-loiças. De seguida, deu-o à Ma.: “A forma é esta para pôr o bolo!” (T.).</p> <p><u>Área dos livros:</u> O P. e o M. em conjunto estavam a fazer um puzzle. “Tu podes pôr esta cabeça e eu meto esta!” (P.). À medida que iam construindo o puzzle iam dizendo os nomes dos dinossauros.</p> <p>Entretanto, a Ma. e a T. decidiram utilizar o dossiê das receitas para o transformar num convite de aniversário que o foram dar à educadora.</p>	
	<p>“O P. teve uma ideia! Um meteorito está atingir a terra! Temos de arrumar tudo!” (Educadora). As crianças rapidamente começaram arrumar entusiasmadas.</p>	Transição
	<p>O grande grupo foi feito no parque. Em círculo e em conjunto as crianças criaram a história do Paquicefalosauro que tinham construído. Levaram o T-Rex e o Paquicefalosauro para os ajudar a imaginar a história. À medida que as ideias iam surgindo e eu ia fazendo o registo, as crianças demonstravam-se envolvidas na atividade.</p> <div data-bbox="533 1473 924 1991" data-label="Image"> </div> <p><i>Figura 12.</i> Paquicefalosauro construído pelas crianças</p>	Grande grupo

Reflexão diária

Na reflexão diária de hoje reflito sobre a importância do jogo simbólico, que também pode ser denominado como “faz-de-conta” que se destacou no tempo de fazer e que se define como atividade espontânea da criança, que se inicia muito cedo, e em que, através do seu corpo, esta recria experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados. (Ministério da educação, 2011). Através do jogo simbólico, as crianças expandem várias aptidões e aperfeiçoam-nas junto de outras crianças e adultos, uma vez que tal como afirma Moyles (2012), o brincar em situações educacionais, proporciona não só meio real de aprendizagem, como também permite às crianças recriarem a sua realidade recorrendo-se à imaginação e à fantasia, assim como interpretar inúmeros papéis, recorrendo-se ou não do uso da linguagem.

Nota de campo nº25		Data: 14.nov.2018
Local	Notas de campo	Momento do dia
Sala de atividades	Durante este tempo, as crianças, à medida que demonstravam interesse, desenhando pegadas de dinossauro numa folha de papel manteiga A3. E assim fomos construindo o convite para entregar às crianças mais novas da outra sala.	Tempo de fazer
	Juntamente com a educadora chamamos as crianças que estavam no recreio para a sessão de cinema. Entregamos um bilhete a cada uma e explicámos que no cinema não se pode falar. Teriam de estar atentas porque a história que iam ver ia parar a meio para que depois tentasse descobrir o que ia acontecer a seguir. Colocámos então a história às cores de António Mota. De seguida, surge a conversa sobre a mesma: “Como se chama a menina desta história?” (Educadora). “Maria Inês!” (La.). “Que ia a onde?” (Educadora). “A uma festa!” (J.). “O que aconteceu a seguir?” (Educadora). “Não sabia o que vestir para a festa! (La.). “E o quê que a sua amiga Tais lhe disse?” (Educadora). “Ficas	Grande grupo

	<p>muito mal com essa cor!” (La.). “E foi vestir uma camisola de que cor?” (Educadora). “Amarela!” (Disseram as crianças em conjunto). “E a sua amiga Patrícia gostou da camisola amarela?” (Educadora). “Não!” (Ma.). “Que camisola foi a Maria Inês vestir?” (Educadora). “Vermelha!” (La.). “Vermelha...Mas a sua amiga Saíra não gostava de vermelho... Pediu à Maria Inês que vestisse uma camisola de que cor?” (Educadora). “Preto!” (Disseram as crianças em coro). “O que será que a Maria Inês foi fazer ao quarto?” (Educadora):</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Foi vestir um vestido cor-de-rosa!” (J.) - “Foi vestir umas calças curtas vermelhas!” (S.) - “Foi dormir!” (Mo.) - “Foi vestir uma camisola branca!” (T.) - “Foi vestir um vestido vermelho e a parte de trás era roxo com flores!” (Lu.) - “Foi fazer uma sesta!” (I.) - “Foi vestir a roupa que ela gostava queria!” (L.) - “Foi dormir!” (A.) - “Foi para o quarto brincar!” (M.) <p>De seguida, as crianças foram fazer o desenho daquilo que tinham dito e que achavam que a Maria Inês foi fazer ao quarto. Assim que terminaram os desenhos, voltaram a sentar-se no chão para ver o final da história e perceberam que a L. conseguiu adivinhar o final da história às cores de António Mota.</p>	
	<p>Enquanto a maioria das crianças estavam no judo, as restantes ficaram a terminar o convite que, posteriormente, mostraram a todo o grupo. Com a minha ajuda, decidiram o que queriam escrever no convite. Em pedaços de folha, escrevi algumas palavras que distribuí a cada criança que, de seguida, as copiou.</p>	Pequeno grupo



Figura 13 e 14. Convite para a divulgação do projeto dos dinossauros

Reflexão diária

A atividade de grande grupo possibilitou que inventassem o final da história, estimulando a imaginação das crianças. Considero que o discurso oral anotado na nota de campo desta atividade foi essencial, uma vez que suscitou o interesse das crianças pela tentativa de se adivinhar o final da história, tornando assim a imaginação e a criatividade como base para a realização da atividade. Avalio este momento lúdico agradável e fonte de inúmeras reflexões e partilhas que incentiva as crianças a apreciarem histórias.

Nota de campo nº26		Data: 15.nov.2018
Local	Notas de campo	Momento do dia
Sala de atividades	<p>A I. tropeçou nas pegadas que já se estão a descolar no chão. Uma das crianças chama a atenção da I. “Não faz mal, sabem porquê? Porque já estamos a terminar este projeto!” (Disse-lhe eu). “Sim, pra começarmos o projeto dos bebés!” (Lu.). “Se todos os amigos concordarem podemos começar esse projeto sim... Como é que os bebés vão parar à barriga da mãe?” (Educadora). As crianças concordaram, afirmando que queriam.</p> <p>De seguida, a educadora perguntou como é que as crianças queriam apresentar a história que tinham construído. “Podemos mostrar o Paquicefalossauro que construímos e o T-Rex!”</p>	Acolhimento

	(P.). “Podemos contar a história!” Em conjunto, decidimos que então que o grupo ia apresentar o projeto contando a história, utilizando os dinossauros que existem na sala. Sugeri que em conjunto, depois de entregarem o convite, fossemos apanhar folhas para a apresentação da história. As crianças concordaram.	
	As crianças foram à sala das crianças mais novas entregar o convite. Sentaram-se e explicaram o que tinham para entregar, mostrando o convite. De seguida, foram para o parque. Em conjunto e por iniciativa das próprias crianças, iam procurando folhas que as colocavam numa caixa.	Entrega do convite

Reflexão diária

Considero que a planear com as crianças ajuda-as a desenvolver a sua própria iniciativa e autonomia, dando-lhes reconhecimento àquilo que elas pretendem fazer (as crianças são ouvida), permitindo-lhes “antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento” (Hohmann & Weikart, 2011, p.6), isto é, o poder é partilhado com os adultos da sala e as crianças ganham responsabilidade na dinâmica da rotina. Desta forma, a participação das crianças na planificação e gestão da rotina permite-lhes também desenvolver a área da Formação Pessoal e Social.

Nota de campo nº27		Data: 16.nov.2018
Local	Notas de campo	Momento do dia
Sala de atividades	Vinte minutos antes da apresentação, as crianças ensaiaram a história que eu ia lendo. Cada criança escolheu o dinossauro que quis ter para representar a história. Criámos então três grupos, o grupo dos dinossauros T-Rex, o grupo dos dinossauros e o grupo dos Paquicefalosauros. Estes grupos iam surgindo e saindo de cena de acordo com as situações que iam decorrendo na história.	Grande grupo – Apresentação do projeto

Introduzimos uma música inicial e preparamos a sala para receber o outro grupo, escurecendo a sala, colocando um foco de luz e cadeiras dispostas de forma que as crianças do outro grupo se conseguissem sentar. A apresentação correu tal o previsto. O grupo que representou a história demonstrou envolvimento e interesse em fazê-lo, assim como o grupo espectador que assistiu à mesma. No final, ambos os grupos terminaram a brincar em grande grupo com todos os dinossauros.



Figura 15. Divulgação do Projeto dos Dinossauros

Reflexão diária

A situação criada no momento de transição de hoje partiu da imaginação de uma criança que estimulou as crianças a arrumarem de forma entusiástica. As mudanças de uma experiência para outra, de acordo com Post e Hohmann (2011), são períodos em que as crianças mudam de uma atividade ou experiência para a seguinte, sendo importantes porque criam uma atmosfera para a experiência subsequente. Deste modo, é necessário que estes momentos sejam agradáveis, para que as crianças não se sintam pressionadas, apressadas ou aborrecidas.

O facto de as crianças estarem familiarizadas com a rotina diária, faz com que as transições ocorram de forma mais suave. Os mesmos autores afirmam que “estes tempos, longe de serem considerados situações secundárias, são vistos (...) como ocasiões para as crianças procederem a tomadas de decisão, efetuarem atividades que impliquem movimento e, ainda, realizarem diversas experiências-cave”. Assim, uma das características dos momentos de transição é encorajar as crianças a envolverem-se ativamente com materiais, pessoas e acontecimentos.

3.7.2. REFLEXÃO SEMANAL – SEMANA DE 12 A 16 DE NOVEMBRO

A temática da presente reflexão abarca as modalidades de gestão da rotina, nomeadamente os momentos que ocorrem nos interstícios existentes na rotina (momentos de transição). A escolha deste tema surgiu pelo facto destes momentos serem pouco explorados por mim.

Considerando que a rotina transmite segurança às crianças, uma vez que lhes permite perceber o que acontece em cada fase do dia, desenvolvendo também sentimentos de confiança no que as rodeia e tendo como destaque a afirmação de Post e Hohmann (2011) de que “cada criança tem uma forma única de agir ou de interagir de acordo com o seu próprio ritmo”, a rotina diária da prática que estou a observar caracteriza-se pela existência de rotinas flexíveis adaptadas às necessidades de cada uma.

De acordo com Arends (1995), as mudanças de uma experiência para outra denominam-se de transições, ou momentos de transição. Os autores Post e Hohmann (2011), afirmam que os educadores devem procurar facilitar as transições das crianças, visto que são momentos importantes que criam uma atmosfera para a experiência subsequente (p.231). Deste modo, o objetivo dos educadores é fazer, segundo os mesmos autores, destas mudanças potencialmente perturbadoras um momento que venha a ser, para as crianças, tão calmo e interessante quanto possível. Assim, é necessário que esses momentos sejam apoiados e planeados pelos educadores com o intuito de aumentar a qualidade das experiências vivenciadas.

Passar de forma suave de uma parte do dia para a seguinte é igualmente importante para que as crianças não se sintam pressionadas, apressadas ou aborrecidas nesses momentos. Deste modo,

a ideia fulcral por detrás do assegurar de transições discretas é a de reconhecer que quando uma rotina diária, (...) toma vida num contexto educativo, crianças diferentes terminarão aquilo que estiveram a fazer em alturas diferentes, (...) devendo respeitar-se o ritmo individual e o estilo de trabalho de cada um. (Hohmann & Weikart, 2009, p.241)

O facto de as crianças se sentirem familiarizadas com a rotina, faz com que as transições ocorram de forma mais suave. Os mesmos autores consideram que “estes tempos, longe de serem considerados situações secundárias, são vistos (...) como ocasiões para as crianças procederem a tomadas de decisão, efetuarem atividades que impliquem movimento e, ainda, realizarem diversas experiências-chave”. Assim, uma das características dos momentos de transição é encorajar as crianças a envolverem-se ativamente com materiais, pessoas, ideias e acontecimentos.

Uma das maneiras de facilitar as transições de uma atividade para a seguinte, é através de atividades de transição curtas, previsíveis, consistentes e planeadas minuciosamente de forma a promover um sentido de controlo por parte da criança (Post & Hohmann, 2011, p.202-204). Estes autores referem que se essas transições forem simples e derem às crianças a oportunidade de fazerem escolhas sobre a atividade seguinte, pode constituir uma forma de facilitar as transições entre atividades, visto que evita situações em que as crianças têm de esperar sentadas pela próxima atividade.

A organização do espaço pode equacionar e facilitar os momentos de transição, uma vez que a forma como os materiais são organizados pode evidenciar uma transição de uma área para outra quando ocorre um momento de transição. Tomemos como exemplo, quando se termina uma atividade e o que irá ocorrer de seguida é um momento como o da higiene, dá-se um momento de transição pois nem todas as crianças podem ir fazer a higiene em simultâneo, pelo que surge a necessidade de esse momento não ser um simples momento de espera.

Como tal Hohmann, Banet e Weikart (1992) salientam que para ajudar as crianças a manterem um sentido de controlo, a atividade de transição deve ser simples e curta, de forma a evitar perturbar a exploração e a brincadeira escolhida pela criança, sendo consistente de dia para dia de modo a que as crianças saibam o que esperar.

Em suma, considero que acima de tudo, o senso de calma e ordem do educador é o principal fator que vai ajudar as crianças a superarem os problemas que surgirem nos momentos de transição (Spodek & Saracho, 1998).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1992). *A criança em Acção* 3^o Edição. Lisboa:

Fundação Calouste Gulbenkian.



Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. (6^aedução). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.



Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1992). *A criança em Acção* 3^o Edição. Lisboa:

Fundação Calouste Gulbenkian.

Spodek, B., & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: Artmed.

3.8. PLANIFICAÇÃO – SEMANA DE 19 A 23 DE NOVEMBRO

		Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
		Objeto escolhido pelas crianças	Objeto escolhido pelas crianças	Objeto escolhido pelas crianças	Objeto escolhido pelas crianças	Objeto escolhido pelas crianças
Planear-Fazer-Rever		Continuação do registo da história “A mamã pôs um ovo” Pesquisa em livros e no computador sobre o projeto “Como é que o bebé vai parar à barriga da mãe?”				
		O bowling da revisão *	O caminho das cores *	Ida aos correios para entrega das cartas ao Pai Natal	Números	Mapa de Sala
Grande grupo da manhã		Música	Ginástica	Construção da história de Natal	Continuação da construção da história de Natal	Mindfulness
Pequenos Grupos (Manhã)		Jornal de sala	Mensagem ao amigo	Inglês	Inglês	Continuação da construção do presente de natal
						
Grande grupo da tarde		Apresentação do repórter do fim-de-semana	Leitura do livro “Como é que foi parar aí dentro?”	Finalização de trabalhos e organização nas	Filosofia	Visita de uma médica à nossa sala

Pequenos Grupos (Tarde)		Construção do friso cronológico desde a célula até ao nascimento	Reordenação das imagens dos episódios do livro "Como é que foi para aí dentro?"	pastas de trabalho	
					

* não realizado anteriormente

ATIVIDADE	Construção do friso cronológico desde a célula até ao nascimento
DESCRIÇÃO	<p>Princípio: "O que será que é um friso cronológico?" Ouvir as ideias das crianças. "Vamos então colar as imagens na sua ordem correta desde que o óvulo da mãe se junta com o espermatozoide do pai até ao momento que o bebé está pronto para sair. O friso será a nossa linha do tempo".</p> <p>Meio: Entregar os materiais às crianças e apoiá-las na descoberta da sequência correta das imagens. Esclarecer que existe acontecimentos que acontecem uns antes dos outros. Ouvir as ideias das crianças e registar essa partilha na folha.</p> <p>Fim: Avisar que o tempo está a terminar. À medida que as crianças vão terminando, pedir-lhes para irem guardar os materiais à passinhos de bebé, para que, de seguida, possam lavar as mãos para lanchar.</p>
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E MATERIAIS	Materiais: Folhas de papel de manteiga com o friso, cola e imagens
INTENCIONALIDADE	Estimular nas crianças a compreensão e o uso da linguagem, nomeadamente em conversas.

EDUCATIVA/ OBJETIVOS PEDAGÓGICOS	Reconhecer os símbolos numéricos; Promover a contagem de imagens.
DINÂMICA	As crianças espalham-se pelo espaço à sua vontade com os materiais respetivos para a realização da atividade.
ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA	Preparar antecipadamente os materiais, sendo que as folhas da papel de manteiga têm de ser divididas em duas e coladas para que, posteriormente, seja desenhado uma seta (linha do tempo). Dividir os vários restantes materiais (imagens, colas de batom, tesouras) pelo número de crianças. O educador deve explicar a proposta às crianças à medida que as crianças executam a tarefa. Enquanto isso apoiá-las e questioná-las para que reflitam na evolução da célula ao nascimento.
AVALIAÇÃO	As crianças compreendem a linguagem, respondendo ao adulto quando este pergunta o que está acontecer em cada imagem do friso, relacionando a informação com as suas próprias vidas. Partilham observações à medida que o adulto regista essa partilha. Este registo permite às crianças apreciar e conhecer a escrita.

ATIVIDADE	Reordenação das imagens dos episódios do livro “Como é que foi para aí dentro?”
DESCRIÇÃO	<p>Princípio: “Como é que os bebés vão parar às barrigas das mães? Lembram-se da história? O que acontece primeiro? E depois?”. Lançar-lhes o desafio de reordenarem os acontecimentos da história e escreverem os números.</p> <p>Meio: Distribuir as folhas pelas crianças e apoiá-las na execução da atividade, registando as suas ideias.</p> <p>Fim: Relembrar as crianças para escreverem o seu nome na folha e avisar que o tempo está a</p>

	terminar. Pedir para guardarem os materiais consoante as cores das suas camisolas.
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E MATERIAIS	Materiais: Folhas de papel de manteiga dividida em quadrados, cola e imagens da história
INTENCIONALIDADE EDUCATIVA/ OBJETIVOS PEDAGÓGICOS	Promover a compreensão da linguagem; Estimular o prazer pela leitura; Potenciar o reconhecimento de símbolos numéricos.
DINÂMICA	A atividade inicia-se com a leitura da história “Como é que ele foi parar aí dentro?”. As crianças sentam-se em círculo. De seguida, para a realização da proposta, as crianças espalham-se pelo espaço à sua vontade com os materiais respetivos para a realização da atividade.
ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA	Preparar antecipadamente os materiais, sendo que as folhas da papel de manteiga têm de ser divididas em 9 quadrados. Dividir os vários restantes materiais (imagens, colas de batom, tesouras) pelo número de crianças. O educador deve explicar a proposta às crianças à medida que as crianças executam a tarefa. Enquanto isso apoiá-las e questioná-las para que reflitam na evolução da célula ao nascimento.
AVALIAÇÃO	As crianças compreenderam a história “Como é que foi para aí dentro?”. Ouviram atentamente, responderam às perguntas colocadas. As crianças na realização da atividade lembraram as ações e as situações descritas no livro, reordenando-as de forma correta. As crianças observaram e apreciaram a leitura da história. Recontaram-na facilmente ao adulto o que tinha ouvido a partir das imagens que ordenaram segundo a sequência de aparecimento na história. As crianças reconheceram e nomeiaram os números. Demonstraram entendimento que os números ordinais se referem à ordem das coisas. Escreveram os numerais corretamente.

Planear	Rever
<p>Objeto escolhido pelas crianças</p>	<p>O bowling da revisão</p> <p>Em dois pequenos grupos, cada criança atira a bola para a garrafa da respectiva área onde esteve durante o tempo de fazer ao adulto. Entrega a bola a outra criança e, assim sucessivamente.</p>
	<p>O caminho das cores</p> <p>“Cada um de vocês vai escolher um objeto com a cor azul, verde, amarelo ou vermelho. Colocam-se atrás da marca que está no chão da cor do vosso objeto. Percorrem o fio e põem o objeto no balde da área para onde foram primeiro.” Assim que as crianças fizerem o percurso e colocarem o objeto no balde da área, o adulto pergunta o que fez nessa área e o resto do plano.</p>

3.8.1. NOTAS DE CAMPO/REFLEXÕES DIÁRIAS – SEMANA DE 19 A 23 DE NOVEMBRO

Nota de campo nº28		Data: 19.nov.2018
Local	Notas de campo	Momento do dia
Sala de atividades	Em conjunto com algumas crianças estivemos a pintar com tintas a capa do livro dos dinossauros. Em parceria com a educadora, tentámos criar vários tipos de verde, cor escolhida pela maioria das crianças. Enquanto isso, a Mo. e a S. queriam ir buscar o preto a outra sala. A T. quando ouviu a sugestão também quis ir. Esta escolha não agradou a Mo. e a S. “Mas isso não é justo e se fosse ao contrário? Como se sentiriam?” (Educadora) “Tristes!” (S.) “Como podem resolver o problema?” (Educadora) “Fazer um, dó, li, tá!” (S.) “Sim!” (Mo.) Depois de terem feito o jogo, a Mo. ficou de fora. “Então mas agora a Mo. não vai...Porquê que não vão duas a uma sala e outra a outra?” (Educadora) As crianças concordaram.	Tempo de fazer
<p><u>Reflexão diária</u></p> <p>A educadora utilizou uma abordagem de problemas face ao conflito interpessoal. Quando surgiu o conflito, a educadora fez parar os comportamentos de julgamento que as duas crianças estavam a ter face a outra, para que, de seguida, conseguiu-se encorajar estas a falar umas com as outras. Para além disto, tentou mostrar que as ações têm efeitos nos outros. Em conjunto, arranjaram uma solução para lidar com o problema, pois, no meu ponto de vista, a educadora deu oportunidade de praticar a resolução do conflito num clima de apoio.</p>		

Nota de campo nº29		Data: 20.nov.2018
Local	Notas de campo	Momento do dia
Sala de atividades	Antecipadamente, preparei o quadro das mensagens ao colocar as mensagens no	Acolhimento

	<p>mesmo, escondidas com cartões que continham os espaços para as respetivas letras das palavras que seriam as respostas às adivinhas. As crianças entusiasmadas tentavam adivinhar a resposta com o apoio das pistas que ia dando. Assim que uma das crianças adivinhasse a adivinha, com ajuda do grupo, escrevia a palavra, preenchendo os espaços com as letras. Depois deste momento, em conjunto, decidiram para que amigo iriam escrever a mensagem ao amigo.</p>	
	<p>O professor iniciou a Filosofia relembrando os sinais que as crianças tinham aprendido nas sessões anteriores, nomeadamente o concorda e o não concorda. De seguida, o professor contou a história “O tempo do gigante”. À medida que ia lendo a história ia questionando as crianças:</p> <p>“Eu não sei se é uma baleia ou um cachalote.” (P.); “É um mosquito na nuvem!” (I.); “Os dias não são sempre iguais.” (J.); “Tenho uma proposta...” (P.); “O tempo passa...para norte.” (L.)</p>	Filosofia
<p><u>Reflexão diária</u> No final do dia de hoje reflito sobre a utilização das adivinhas e a sua importância.</p>		

Nota de campo nº30		Data: 21.nov.2018
Local	Notas de campo	Momento do dia
Sala de atividades	No tempo de planear as crianças descodificaram algumas palavras e fizeram-nas em plasticina. As crianças para tentarem descodificar as palavras, identificavam as letras que conheciam e tentavam juntá-las oralmente com a minha ajuda. Envolvidas na tarefa, olhavam para as letras e copiavam da maneira	Tempo de planear

como conseguiam. O grupo conseguiu executar a tarefa com sucesso, reconhecendo-se na perfeição as palavras de cada um.



Figura 16 e 17. Escrever com plasticina

Assim que a S. terminou de almoçar disse à educadora: “Tenho a barriga cheia porque comi muito, parece que tenho um bebé na barriga!”. No tempo do grande grupo a educadora leu o livro “A Charada da Bicharada”. À medida que o ia lendo ia questionando as crianças: “Charada e Bicharada rimam!” (L.); “Charada é um sítio com muitas cores!” (L.); “É uma pessoa com o cabelo comprido.” (R.); “O camaleão está camuflado. (P.); “A senhora parece tranquila.” (M.); “Secalhar vai para a sua casa que é muito longe.” (L.); “Estou a ver um gato!” (R.); “Eu ouvi uma coisa as garras prontas!” (R.); “Mansa e descansa rimam.” (L.); “É o leão rei da selva.” (Mo.); “É uma menina que tem um cabelo muito comprido, parece uma onda.” (Mo.); “Uma charada é tudo escondido.” (R.); “Eu sabia que os camelos andavam no deserto.” (L.); “Come amendoins. Os macacos eram parecidos com os homens.” (L.); “As borboletas saem dos casulos.” (R.); “Um roedor é um animal que morde as árvores.” (L.); “Rápido e reduzida é igual.” (R.); “O camaleão esconde-se.” (L.);

Grande grupo

Reflexão diária

A leitura do livro “A Charada da Bicharada” são experiências que transferem à criança o apoio à linguagem e à literacia. Maher (1991), enfatiza a importância do educador que adota uma metodologia do tipo High Scope no que diz respeito às experiências chave da linguagem e literacia, visto que segundo este autor o desenvolvimento da linguagem é um processo interativo, como tal proporcionar às crianças livros interessantes, segundo Hohmann e Weikart (2011), dá-lhes algo sobre que falar e, conseqüentemente, vontade de comunicar. Com essa sua vontade de comunicar, a linguagem torna-se progressivamente mais complexa. Assim, evolui de expressões com apenas poucas palavras para frases.

Nota de campo nº31		Data: 22.nov.2018
Local	Notas de campo	Momento do dia
Sala de atividades	Em conjunto com a educadora, as crianças, entusiasmadas e eufóricas, iam arrumando os brinquedos que o P. tinha trazido para a sala. À medida que a educadora ia mostrando os brinquedos e os jogos, estas iam sugerindo locais das diferentes áreas para a sua arrumação.	Acolhimento
	As crianças para planejar utilizaram as pedras com os números de 1 a 20 e os legos. Cada criança tirou uma pedra e a partir daí fez uma construção com o número de legos possíveis consoante o número da pedra. As crianças demonstraram reconhecer o numeral e faziam a contagem dos legos uma a uma. “Tens 11 e precisas de 15, quantas te faltam T.?” (Perguntei eu). A T. foi contar as peças que tinha e depois foi buscar mais até fazer o total de 15 legos.	Tempo de planejar

Nota de campo nº32		Data: 23.nov.2018
Local	Notas de campo	Momento do dia
Sala de atividades	<p>Coloquei no quadro das mensagens a mensagem referente ao início do projeto “Como é que o bebé vai parar à barriga da mãe?”. Este tema despoletou uma partilha de ideias: “A semente está na pilinha do pai que vai para a barriga da mãe. É uma longa passagem até à mãe.” (P.). “A minha mãe contou-me que na barriga da mãe há muitas células que se multiplicam-se.” (R.).</p> <p>De seguida, chegou o momento de planear o P. disse: “Hoje é o A. a planear!”. “Não quero!” (A.). “Queres planear tu ou a Marta tira outro cartão?” (Educadora). O A. decidiu então planear e pediu aos amigos para fecharem os olhos. O A. estava a demorar algum tempo e, como as crianças já estavam um pouco inquietas, iam abrindo os olhos. Assim que o A. reparou que as crianças estavam a ver, disse de forma agressiva que não. “A. os amigos estão-te ajudar, já fechamos os olhos, tu nunca mais vens queres partilhar ou não? Os teus amigos querem ir brincar...” (Educadora). O A. trouxe o seu brinquedo, mas demonstrava alguma dificuldade e resistência em partilhar com as restantes crianças. “A. olha já chega, a Patrícia já te perguntou e estás a falar mal com os teus amigos que estão à imenso tempo sentados à tua espera! A Marta vai tirar outro cartão. O R. foi então buscar à sua mochila uma mota e decidiu cantar uma lengalenga e sempre que dissessem stop, a criança que tivesse a</p>	Acolhimento

	mota na mão planeava.	
<p><u>Reflexão diária</u></p> <p>Considerando que um clima de apoio interpessoal é essencial para a aprendizagem ativa, porque esta é, basicamente, um processo social interativo, o A. demonstrou dificuldade em partilhar o seu objeto para planear. Ainda assim, considero que foi um momento muito importante para que o A. conseguisse perceber os seus sentimentos e os adultos da sala estivessem abertos ao propósito dela. É neste clima que as crianças põem de lado uma visão de que os adultos são autoridades todas poderosas e sábias.</p>		

3.8.2. REFLEXÃO SEMANAL – SEMANA DE 19 A 23 DE NOVEMBRO

Na reflexão desta semana será analisado o papel do adulto na interação com a criança com base no modelo High/Scope, bem como a importância do clima do ambiente educativo.

A interação estabelecida entre o adulto e a criança – a sua relação pedagógica – é fulcral e decisiva para uma prática educativa de qualidade. Vygotsky (1978) afirma, reforçando a ideia, que a interação social tem dois interlocutores – o indivíduo que aprende e o indivíduo que ensina. Outro autor, Meirieu (2002) afirma que a relação pedagógica

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

Assim sendo, considero que para uma relação pedagógica positiva é necessária a total disponibilidade do adulto e a partilha mútua de saberes não existindo potencialidade numa transmissão unidirecional de saberes. Na interação entre o adulto e a criança, tanto o adulto como a criança deverão ser ambos os interlocutores – o adulto tem coisas para ensinar às crianças mas as crianças também têm coisas a ensinar aos adultos. O adulto ao evidenciar a importância dos discursos das crianças estará a possibilitar às mesmas a centralização do processo educativo nas suas capacidades potenciando a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências.

O papel do adulto, em ji, é então encorajar as crianças a serem aprendizes ativos, não devendo os adultos dizer “o que aprender ou como aprender – em vez disso dão às crianças o poder de terem controlo sobre a sua própria aprendizagem”

(Hohmann e Weikar, 2011, p.27). Os adultos devem igualmente possibilitar às crianças ocasiões onde seja possível o desenvolvimento da autoestima e da confiança em si e nos outros, agir autonomamente, colocar questões e tomar decisões, através de interações positivas e seguras.

A criação destas interações positivas está igualmente relacionada com o clima do ambiente educativo, visto que este pode potenciar ou não as interações positivas.

Considerando Hohmann e Weikart (2011) existem diferentes climas interpessoais que envolvem e orientam as crianças no seu desenvolvimento social e cognitivo, nomeadamente o clima apoiante, clima este que caracteriza o contexto da minha prática. Este clima é potenciador de aprendizagens das crianças, visto que oferece “um balanço eficaz entre a liberdade que as crianças necessitam ter para explorar o ambiente enquanto aprendizes ativos, e os limites necessários para lhes permitir sentirem-se seguras na sala” (Hohmann e Weikart, 2011, p.72).



Num clima de apoio, o papel do adulto estrutura-se por um lado o de organizador dos espaços e materiais, e por outro é o organizador dos tipos de interação. Apesar disso, o adulto participa ativamente nas situações e brincadeiras iniciadas pelas crianças envolvendo-se em diálogos constantes com as mesmas.



Ao longo da minha prática, pretendo efetivar o meu papel de educadora, enquanto estagiária, baseando a minha interação com as crianças num clima de apoio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Meirieu, P. (2002). *A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer – A Coragem de Começar*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. (4ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society - The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press

3.9. PLANIFICAÇÃO – SEMANA DE 26 A 30 DE NOVEMBRO

		Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Planear-Fazer-Rever		Objeto escolhido pelas crianças	Objeto escolhido pelas crianças	Objeto escolhido pelas crianças	Objeto escolhido pelas crianças	Visita ao Planetário Calouste Gulbenkian
		Pesquisa em Livros sobre o projeto “Como é que o bebé vai parar à barriga da mãe?”				
		Corde e lengalengas*	Instrumentos musicais	O caminho das cores*	O bowling da revisão*	
Grande grupo da manhã		Música	Ginástica	Mindfulness	Conversa sobre a visita ao Planetário Calouste Gulbenkian	
Pequenos Grupos (Manhã)		Jornal de sala	Mensagem ao amigo	Inglês	Inglês	
						
Grande grupo da tarde		Apresentação do Repórter do fim de semana	Leitura e conversa sobre o livro “A mamã pôs um ovo”	Finalização de trabalhos e organização nas	Filosofia	Registo da visita ao Planetário Calouste Gulbenkian

Pequenos Grupos (Tarde)		Registo gráfico das conceções das crianças sobre “Como é que o bebé vai parar à barriga da mãe?”		pastas de trabalho	
					

* não realizado anteriormente

ATIVIDADE	Registo gráfico das conceções das crianças sobre “Como é que os bebés vão parar às barrigas das mães?”
DESCRIÇÃO	<p>Princípio: “Como é que os bebés vão parar às barrigas das mães?” Ouvir as ideias das crianças e lançar-lhes o desafio de desenharem o que partilharam.</p> <p>Meio: Distribuir as folhas pelas crianças e apoiá-las na execução dos seus desenhos, registando as suas ideias.</p> <p>Fim: Relembrar as crianças para escreverem o seu nome na folha e avisar que o tempo está a terminar. Pedir para guardarem os materiais e à vez consoante a inicial dos nomes, por ordem do alfabeto pedir que lavem as mãos para que possam, de seguida, lanchar.</p>
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E MATERIAIS	Materiais: Folhas e lápis de cor

INTENCIONALIDADE EDUCATIVA/ OBJETIVOS PEDAGÓGICOS	Estimular a expressão e a representação através da arte bidimensional.
DINÂMICA	As crianças dividem-se em dois grupos e sentam-se na mesa estipulada para cada grupo. Assim que terminam os seus desenhos o educador regista o que cada criança desenhou.
ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA	Explicar antecipadamente a proposta às crianças antes de estas a executarem. Apoiar as crianças naquilo que estas necessitarem. No final, perguntar a cada criança o que desenhou e fazer esse registo.
AVALIAÇÃO	As crianças exploram e utilizam os materiais para desenhar e pintar para representar as suas ideias.

Planear	Rever
Objeto escolhido pelas crianças	Corda e lengalengas Em círculo, o adulto coloca uma corda com uma marca no meio de todos e pede para a agarrarem. O objetivo é que as crianças vão rodando a corda, enquanto dizem uma lengalenga (pode utilizar-se o livro das lengalengas da sala!). Quando a lengalenga termina, a criança que tiver as mãos mais próximas da marca, partilha o que fez.
	Instrumentos musicais “Hoje vamos planear com instrumentos musicais! Vamos ouvir o seu

	<p>som e adivinhar que instrumento é, será que conseguimos?” Cada criança escolhe um instrumento musical, toca-o para as outras crianças, sem que estas a estejam a ver. A criança que adivinhar o nome do instrumento planeia e, assim sucessivamente.</p>
	<p>O caminho das cores</p> <p>“Cada um de vocês vai escolher um objeto com a cor azul, verde, amarelo ou vermelho. Colocam-se atrás da marca que está no chão da cor do vosso objeto. Percorrem o fio e põem o objeto no balde da área para onde foram primeiro.” Assim que as crianças fizerem o percurso e colocarem o objeto no balde da área, o adulto pergunta o que fez nessa área e o resto do plano.</p>
	<p>O bowling da revisão</p> <p>Em dois pequenos grupos, cada criança atira a bola para a garrafa da respetiva área onde esteve durante o tempo de fazer ao adulto. Entrega a bola a outra criança e, assim sucessivamente.</p>

3.9.1. NOTAS DE CAMPO/ REFLEXÕES DIÁRIAS - SEMANA DE 26 A 30 DE NOVEMBRO

Nota de campo nº33		Data: 26.nov.2018
Local	Notas de campo	Momento do dia
Sala de atividades	<p>Antes de iniciarmos o tempo de planejar mostrei às crianças o livro do projeto dos dinossauros finalizado e as ideias escritas das crianças sobre o início do projeto “Como é que o bebê vai parar à barriga da mãe?”.</p> <p>“Depois também podemos fazer um livro dos bebês!” (L.).</p> <p>A J. escolheu um toky toky para planejar. “Como queres usar o toky toky no planejar?” (Educadora). “Podemos cantar a canção dos 5 patinhos e quando terminar planeamos!” (J.).</p>	Tempo de planejar
	<p>Cada grupo sentou-se nas mesas respetivas.</p> <p>“Lembram-se da conversa que tivemos sobre o nosso projeto dos bebês? Vocês disseram à Marta aquilo que pensam que é a resposta à nossa pergunta... Como é que os bebês vão parar à barriga da mãe? E se tentássemos desenhar as nossas respostas nas folhas?” As crianças demonstraram capacidade em registar graficamente as suas ideias. À medida que iam terminando iam partilhando o que tinham desenhado com os adultos que iam registando. A educadora expôs os desenhos das crianças nas janelas que quiseram e pediram para ver os desenhos de todas as crianças. “Este é o meu! Podes ler Patrícia?” (S.)</p>	Pequeno grupo



Figura 19. Registo gráfico das conceções das crianças sobre “Como é que o bebé vai parar à barriga da mãe?”

A Ma. sentou-se numa cadeira e mostrou às restantes crianças as fotografias que tinha fotografado e colado na folha daquilo que fez durante o fim-de-semana. “O que fizeste durante o fim-de-semana Ma.?” (Educadora). “Fotografei as coisas de Serpa.” (Ma.). “Vamos ver então a reportagem.” (Educadora). A Ma. à medida que ia mostrando as imagens as restantes crianças faziam questões. “É um alguidar?” (P.). “Tomei banho num alguidar aquecido pela lareira.” (Ma.). “E o que fizeste mais em Serpa?” (Educadora). “Estive a fazer uma torre de troncos de árvore. É lenha!” (Ma.). “E a segunda fotografia?” (Educadora). “Sou eu a varrer o chão da cozinha.” (Ma.). “E a terceira fotografia?” (Educadora). “Fotografei a entrada do jardim.” (Ma.). “Nesta fotografia tu estás com mais alguém...” (Educadora). “Com a minha prima Clara.” (Ma.). “Gostaste de tirar de fotografia?” (Educadora). “Sim!” (Ma.).

De seguida, a educadora informou as crianças de que a festa de natal está a chegar. “Tive uma ideia, podíamos fazer uma festa de bebés!”. As crianças começaram a desenvolver a ideia: “O pai natal e a mãe natal vão ter um bebé natal e os duendes estão a fazer os presentes.”. As

Repórter de fim-de-semana

	<p>crianças começaram a dizer as personagens queriam representar e, em conjunto, decidiram a sua divisão pela crianças.</p> <p>Estas decisões provocaram agitação nas crianças. A Ma. decidiu ir buscar a caixa de música para acalmar o grupo.</p>	
--	---	--

Reflexão diária

No final do dia de hoje reflito sobre a ferramenta de Repórter de fim-de-semana que potencia o desenvolvimento da linguagem oral. Considero que é através destas partilhas e interações que as crianças vão estabelecendo com os adultos e com as restantes crianças, que estas desenvolvem a comunicação. Segundo a perspetiva Vigotskiana (1984), o contacto da criança com a linguagem é feita através da relação com o outro, visto que a aquisição da língua não é um processo apenas natural, pois para se aprender a falar é necessário compreender a linguagem. A mediação do adulto nesse processo é fundamental. Nesse sentido pode-se dizer que o adulto é a [...] instância da língua constituída (Vigotskia, 1984).

Assim sendo, o papel do adulto é essencial na mediação dos discursos infantis, uma vez que o adulto ao conversar com as crianças, estas tornam-se competentes como falantes, pois envolvem a oralidade e ampliam o seu reportório linguístico.

Nota de campo nº34		Data: 27.nov.2018
Local	Notas de campo	Momento do dia
Sala de atividades	<p>No quadro das mensagens, as crianças descobriam palavras que rimam entre si: “Luva rima com Luva.” (R.). “Na, na, na.” (Educadora). “Rima com uva.” (M.). “Menino rima com pequenino.” (T.). “Pente rima com carente.” (M.). “E com dente.” (T.). “Gato rima com cato.” (M.). “E com rato!” (R.). “Janela com panela.” (M.).</p> <p>Depois destas descobertas e brincadeiras com as palavras, a educadora informou que se as crianças quisessem poderiam fazer a primeira carta ao pai natal. As crianças aceitaram e sugeriram: “Podíamos enviar!” (S.). “Sim, depois</p>	Acolhimento

	podemos ir aos correios enviar as cartas.” (Educadora).	
	<p>O M. ficou responsável neste dia por escolher um objeto para planear. Mas antes de iniciarmos este momento, a I. foi buscar os cartões dos nomes para que o M. tirasse um cartão da próxima criança a fazê-lo. O grupo descobrir que a seria a L.</p> <p>O M. foi buscar um pin que tinha trazido de casa. Um boneco de neve com luz. Foi mostrar às restantes crianças. Uma das crianças pergunta-lhe: “Queres planear com o teu boneco de neve?” (P.). “Sim!” (M.). “Como vamos utilizar o teu boneco?” (Educadora). “Passar até eu dizer stop.” (M.). “É a mesma ideia que a minha!” (R.). “Está muito quente!” (M.). As crianças começaram acelerar o movimento, passando o objeto de forma rápida. Assim que o M. planeou, foi buscar outro brinquedo: “Agora vou buscar outro brinquedo e os amigos podem planear. Começa na S.” (M.). “Está muito quente, rápido!” (Educadora). “Stop.” (M.). O brinquedo (dinossauro) parou na educadora que também planeou.</p>	Tempo de planear

Reflexão diária

Na presente reflexão diária gostaria de refletir sobre a observação que registei sobre as palavras ditas pelas crianças que iam rimando umas com as outras. Que contribuição isso pode trazer para a consciência fonológica?

Ao longo do processo de aquisição e desenvolvimento linguístico a criança descobre e apropria-se do sistema linguístico em que está inserida. Porém é como nos diz Inês Sim Sim (2998), há aspetos que requerem a mobilização de processos e estratégias conducentes à análise e controlo do conhecimento e do crescimento linguístico, aspetos estes que beneficiarão de uma intervenção atenta e conhecedora dos mecanismos promotores deste desenvolvimento. Desta forma, considero que as rimas potenciam o desenvolvimento da linguagem em geral e da consciência fonológica, visto que de uma forma lúdica, poderemos trabalhar em

grande conjunto competências: vocabulário, memória auditiva, consciência fonológica. E assim as crianças começam a perceber a estrutura segmental da linguagem oral e a analisar a língua nos seus constituintes sonoros.

Nota de campo nº35		Data: 28.nov.2018
Local	Notas de campo	Momento do dia
Sala de atividades	<p>O R. trouxe um dicionário de imagens do corpo humano. Perguntei-lhe se queria que visse com ele durante este tempo o seu livro. Ele aceitou. Assim que começámos a ver o livro, várias crianças juntaram-se, curiosas, para verem o que estávamos a ver. À medida que as imagens apareciam perguntava o que era: “São as sementes.” (R.). “Sabem como se chamam estas sementes?” “Não!” (Disseram as crianças). “Estas sementes que parecem uns girinos chamam-se espermatozoides e estão na pilinha do pai e esta semente está na barriga da mãe e chama-se óvulo.” (Disse-lhes eu). “Sim, e depois juntam-se e a célula divide-se em duas.” (R. apontando para a outra imagem). “Isso mesmo e depois divide-se em quantas?” (Eu) “Em 4!” (T.). “Depois em 8 e depois em muitas!” (R.) “Depois transforma-se no bebé.” (L.). As crianças iam descobrindo à medida que iam vendo as imagens e iam compreendendo o processo. “Vês P. afinal eu e tu tínhamos razão!” (R.).</p>	Tempo de fazer
	<p>Durante este momento surgiu um plano emergente. Enquanto as crianças comiam a fruta, as crianças pediam que todos cantassem as canções que todos colocaram no livro das canções. De seguida, coloquei a canção “O Dó da minha viola” no rádio, uma das canções escolhida e colocada por uma das crianças para</p>	Grande grupo

	o livro das canções. Devido ao seu ritmo enérgico, as crianças saltavam alegremente. À medida que parava a música, as crianças faziam uma estátua sugerida por elas.	
<p><u>Reflexão diária</u></p> <p>O facto do R. ter trazido o seu livro de casa com o intuito de pesquisar e procurar a resposta à questão formulada pelas crianças “Como é que o bebé foi parar à barriga da mãe” incentivou igualmente as outras crianças a quererem saber a resposta dada no livro que o R. me pediu para ler. Assim, na minha opinião, os livros, mesmo com o avanço da tecnologia, continuam a ser benéficos e a trazer uma grande variedade de informações que facilitam a compreensão do mundo que nos rodeia. Sendo esta uma questão que envolve alguns aspetos mais difíceis de abordar, os livros poderão ajudar-nos a nós adultos a contornar essas dificuldades.</p>		

Nota de campo nº36		Data: 29.nov.2018
Local	Notas de campo	Momento do dia
Sala de atividades	<p>A educadora informou as crianças que no dia seguinte íamos ao planetário. “O que é um planetário?”</p> <p>“Um planetário é onde se vê os planetas.” (T.).</p> <p>“Borboletas não rima com planetas.” (I.). “I. por acaso rima.” (Educadora). “No planetário há coisas plantadas.” (M.). “Será? Um planetário é onde há coisas plantadas? Essa ideia é interessante M.” (Educadora). “Eu não concordo.” (I.) “Podemos fazer um projeto quando acabarmos.” (L.). “O M. diz que o planetário é de plantas e a T. diz que é de planetas.” (Educadora). “Um planetário é maior do que os planetas.” (I.) “Vamos descobrir amanhã.” (Educadora). As mensagens do quadro das mensagens estavam tapadas. A educadora pediu à vez, que cada criança, desenhasse uma determinada forma</p>	Acolhimento

	<p>geométrica, para que se pudesse destapar a mensagem.</p> <p>“S. vou pedir-te para desenhares um círculo.” (Educadora) “Como é um círculo?” (S.) “É assim!” (T. que demonstrou como se fazia, desenhando no ar). “Qual é a diferença entre o quadrado e o retângulo?” (Educadora) “O retângulo é mais esticado” (P.). “É a forma.” (L.)</p>	
	<p>A L. foi buscar os cartões para descobrir qual seria a criança a planear no dia seguinte.</p> <p>“Como queres utilizar o teu unicórnio para planear L.?” (Educadora) “Vou tocar no unicórnio e quando a luz parar é quem vai planear.” (L.) “Muito bem!” (Educadora)</p> <p>As crianças iniciaram a partilha dos seus planos: “Vou brincar a fazer um desenho. Vou usar os lápis de cera e quando a Diana chegar vou ter terapia da fala. (S.) “Eu vou brincar com os meus brinquedos no círculo.” (I.) “Será que algum destes animais têm bebés na barriga?” (Educadora) “Secalhar.” (I.). “Vou fazer um desenho com o lápis de cera.” (T.) “Vou brincar com os meus brinquedos com o M. e o R.” (P.). “Vou fazer a prenda para o pai natal.” (J.) “Vou fazer a prenda para o pai natal com a J. e também vou fazer um desenho.” (La.) “Vou fazer uma prenda para o pai natal e depois vou fazer um desenho e depois mais nada.” (L.)</p>	Tempo de planear
<p><u>Reflexão diária</u></p> <p>No final do dia de hoje gostaria de refletir sobre a carta do natal, uma vez que este é um tema que suscita alguma controvérsia, visto que segundo as orientações curriculares para a educação pré-escolar, um dos desafios enfrentados pela criança é a compreensão da realidade, a organização do mundo em categorias metais. Visto que a imaginação e a inteligência ultrapassam os limites da realidade, no entanto as crianças encontram-se a desenvolver uma mente abstrata e, por isso, não considero que limitar a exposição à imaginação e fantasia seja contributivo para</p>		

as mesmas. Histórias, imaginação e sonhos... Por que não? Na minha opinião a época natalícia é mágica para quase toda a gente, todavia, há várias maneiras de vivê-la. Não há nenhuma mais certa do que outra, apenas umas mais criativas e sonhadoras. É certo que as crianças devem ser estimuladas no sentido da criatividade, nesta e noutras épocas do ano, com a história do Natal ou qualquer outra história.

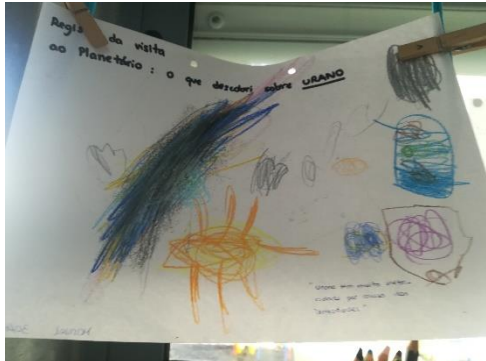
Nota de campo nº37		Data: 30.nov.2018
Local	Notas de campo	Momento do dia
Sala de atividades	<p>Depois de terem ido visitar o planetário, cada criança escolheu um tema abordado durante a mesma e sobre o qual aprendeu para fazer o seu registo: “Os asteroides estão todos juntos.” (A.); “Descobri que o anel de saturno não era um anel qualquer, eram pedras.” (I.); “As constelações são estrelinhas.”; “Vênus é muito quente, é o planeta mais quente do sistema solar.”; “O sol é muito quente e o neptuno é muito frio.”; “Júpiter é o maior planeta de todos.”; “Mercúrio está mesmo ao pé de outro planeta e do sol.”; “Os cometas podem ir contra o sol”.</p> 	Pequenos grupos da tarde

Figura 20. Registo da visita ao Planetário

Reflexão diária

A visita ao planetário possibilitou às crianças observar o céu estrelado, as constelações, a estrela polar e identificar os pontos cardeais. Explicaram as fases da lua e depois faz-se uma viagem fictícia aos planetas do sistema solar, com uma passagem pela lua. Ao regressar à terra as crianças fazem duas atividades. A

primeira é construir em conjunto um sistema solar com todos os seus elementos e distâncias equivalentes ao real e a segunda é criar um cometa que cada criança leva, posteriormente, para a escola.

3.9.2. REFLEXÃO SEMANAL - SEMANA DE 26 A 30 DE NOVEMBRO

Na presente reflexão reflito sobre o papel do educador de infância nos processos de desenvolvimento da linguagem, visto que durante esta semana as minhas observações incidiram na linguagem oral das crianças. Considerando que a linguagem não é mais do que a ferramenta mais eficaz, flexível e económica que permite ao ser humano aprender, compreender e mobilizar todas as informações presentes no seu contexto imediato, “pode dizer-se que a linguagem é fundamental no desenvolvimento da crianças, já que se ela não é capaz de compreender explicações, ordens, etc., vai ter dificuldades em se desenvolver cognitiva, social, afetivamente” (Ceac, 2004, p.65).

Tal como afirma Lentin (1990), a criança desde muito cedo “... tem necessidade de uma linguagem que lhe permita transmitir e receber informações e mensagens.” (p.75), linguagem esta que, inicialmente parece dar maior relevância à oralidade, mas que, com a crescente descoberta do código escrito presente no seu contexto, vai considerando a escrita como um outro sistema de comunicação.

De seguida, apresentarei linhas gerais daquilo que se espera do educador de infância na promoção da linguagem oral, visto que ao educador de infância compete, no domínio da linguagem como nas restantes áreas de conteúdo para a educação pré-escolar, criar as condições necessárias para que as aprendizagens e os conhecimentos possam ser construídos de forma significativa na sala de jardim-de-infância.

No âmbito da linguagem oral compete ao educadora estruturar a sua intervenção pedagógica concebendo e implementando um projeto pedagógico que permita destacar a linguagem, quer a nível da organização e gestão de espaços e tempos, quer ao nível das estratégias de intervenção junto das crianças. Assim sendo, é fundamental que o educador consiga criar situações que permitam a utilização da linguagem nas suas diversas funções (Bingas & Correig, 2001):

- a função comunicativa: através da exposição de ideias, expressão de sentimentos, descrição de acontecimentos, questionamento, leitura de histórias;

- a função representativa: de ajuda à realização de tarefas e de organização das ações, de categorização e descrição da realidade, de análise e síntese, de opinião e argumentação;
- a função lúdica: de utilização criativa da linguagem.

Concebendo objetivos especificamente orientados para o desenvolvimento das funções da linguagem, processos como a produção, a compreensão da linguagem, a discriminação fonética, a articulação de palavras ou o ritmo e a entoação, constituir-se-ão como pontos de partida para uma intervenção de qualidade neste âmbito. Esta definição do que serão os processos alvo a desenvolver nas crianças desta faixa etária configura o ponto de partida da intervenção do educador.

Para além disto, à semelhança daquilo que acontece com a organização e gestão do espaço, também na rotina diária é importante que o contexto de educação pré-escolar forneça ocasiões que motivem o diálogo e a partilha entre as crianças, a partir das vivências comuns, pois as interações proporcionadas pela vida do grupo, em grande grupo, em pequeno grupo ou no diálogo com outra criança ou com o adulto constituem ocasiões de comunicação diferentes (Ministério da Educação, 2016). Uma rotina que respeita os interesses e as necessidades das crianças em idade pré-escolar ao contemplar momentos distintos que permitam o desenvolvimento de interações distintas, está a contribuir para a utilização da linguagem e das suas diversas funções de forma significativa.

Se considerarmos a forma como a rotina do contexto no qual estou a realizar a minha prática, está organizada, podemos distinguir dois grandes momentos: um trabalho em grande grupo e outro de trabalho em pequenos grupos ou, quando necessário, individual. Os momentos de trabalho em grande grupo permitem, por um lado, desenvolver competências no domínio da formação pessoal e social, na implementação e gestão de regras de convivência social, mas também e, principalmente, competências no âmbito da linguagem oral, ao permitirem uma partilha alargada de pensamentos, opiniões, ideias e sentimentos relativamente a acontecimentos que fazem parte do dia-a-dia do grupo. Como refere Lentin (1990), o momento de trabalho em grande grupo ou momento de linguagem/comunicação.

Por outro lado, os momentos de trabalhos em pequenos grupos, quer sejam orientados pelo adulto ou de iniciativa da criança, permitem explorar a linguagem oral de forma mais individualizada, atendendo aos interesses e necessidades particulares de cada criança.



Neste sentido, ao educador cabe efetuar uma reflexão aprofundada relativamente à sua forma de falar e de se expressar antes de começar a comunicar com o seu grupo de crianças; estar consciente do vocabulário que utiliza (palavras que



são de difícil compreensão para as crianças, diminutivos em excesso, apenas palavras que as crianças conhecem, entre outras), da sua capacidade para articular de forma clara as palavras, da forma como constrói as frases, da sua capacidade para clarificar conceitos novos, do seu grau de recetividade às ideias das crianças, de respeitar o vocabulário próprio do grupo social onde se insere, vai permitir-lhe, partindo daquilo que as crianças sabem e conhecem, comunicar utilizando padrões linguisticamente mais corretos. De idêntica opinião são Stanulis e Mannig (2002) quando afirmam que o educador se assume como um modelo que tem uma influência acentuada nas crianças com as quais trabalha. Assim sendo e para terminar, um educador reflexivo, que considera consciente e deliberadamente o seu papel enquanto modelo, tenta promover um ambiente positivo onde a linguagem verbal e não verbal são referências adequadas para a aprendizagem e desenvolvimento do seu grupo de crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bigas, M. & Correig, M. (Ed.) (2001). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Ceac educación infantil (2004). *Aspectos Básicos y Curriculares – marco histórico, currículo y estructura*. Espanha: Ediciones Ceac.
- Lentin, L. (1990). *A criança e a linguagem oral – Ensinar a falar: Onde? Quando? Como?* Lisboa: Livros Horizonte.
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Stanulis, R. N. & Manning, B. H. (2002). The teacher's role in creating a positive verbal and nonverbal environment in the early childhood classroom. *Early Childhood Education Journal*, v.30, nº.1, pp.3-8.

3.10. PLANIFICAÇÃO – SEMANA DE 3 A 7 DE DEZEMBRO

		Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Planear-Fazer-Rever		Objeto escolhido pelas crianças	Objeto escolhido pelas crianças	Ida aos correios para entrega das cartas ao Pai Natal	Objeto escolhido pelas crianças	Objeto escolhido pelas crianças
		Continuação do registo da história “A mamã pôs um ovo”			Pesquisa em livros e no computador sobre o projeto “Como é que o bebé vai parar à barriga da mãe?”	
		O bowling da revisão *	O caminho das cores *		Linha dos números	Mapa de Sala
Grande grupo da manhã		Música	Ginástica	Construção da história de Natal	Continuação da construção da história de Natal	Mindfulness
Pequenos Grupos (Manhã)		Jornal de sala	Mensagem ao amigo	Inglês	Inglês	Vamos fazer bolachas para o Lar da Boa Vontade
						
Grande grupo da tarde		Apresentação do repórter do fim-de-semana	Leitura do livro “Como é que foi parar aí dentro?”	Finalização de trabalhos e organização nas	Filosofia	Visita de uma médica à nossa sala

Pequenos Grupos (Tarde)		Construção do friso cronológico desde a célula até ao nascimento	Reordenação das imagens dos episódios do livro "Como é que foi para aí dentro?"	pastas de trabalho	
					

* não realizado anteriormente

Planear	Rever
Objeto escolhido pelas crianças	O bowling da revisão Em dois pequenos grupos, cada criança atira a bola para a garrafa da respetiva área onde esteve durante o tempo de fazer ao adulto. Entrega a bola a outra criança e, assim sucessivamente.
	O caminho das cores "Cada um de vocês vai escolher um objeto com a cor azul, verde, amarelo ou vermelho. Colocam-se atrás da marca que está no chão da cor do vosso objeto. Percorrem o fio e põem o objeto no balde da área para onde foram primeiro." Assim que as crianças fizerem o percurso e colocarem o objeto no balde da área, o adulto pergunta o que fez nessa área e o resto do plano.

3.10.1. NOTAS DE CAMPO/REFLEXÕES DIÁRIAS – SEMANA DE 3 A 7 DE NOVEMBRO

Nota de campo nº38		Data: 3.dez.2018
Local	Notas de campo	Momento do dia
Sala de atividades	A La. abriu a mochila e retirou do dossiê a sua folha de registo que fez com os pais sobre o que fez durante o fim-de-semana. À medida que ia apontando para as imagens, a La. ia explicando às restantes crianças o que estava representado em cada fotografia: “Aqui eu estava a fazer a bola de natal. Colei estrelas e corações. A mãe tirou fotografias. A mãe tirou fotografias com os avós, os avós faziam anos. Aqui o avô preparou-me uma surpresa e apareceu luzes à noite. Bebi café de leite. O avô também fez uma marmelada das gulosas. E aqui é a minha tartaruga janeca, parece a mãe ou o pai da traquina.” (La.).	Grande grupo da tarde – Repórter de fim-de-semana
	Preparei a atividade antecipadamente, colocando em cada cesto uma cola, uma tesoura e as imagens referentes ao tema: “da célula ao nascimento”. Entreguei cada cesto às crianças que automaticamente começaram a recortar as imagens e a comentá-las: “São imagens de bebés e isto o que é?” (P.). “Olhem o P. não sabe que imagem é esta, alguém sabe?” (Perguntei eu, mostrando a imagem). “É um espermatozoide.” (R.). “Parecem girinos.” (A.). “E os espermatozoides estão a entrar onde?” (Eu). “Na célula da mãe.” (T.). “E como se chama essa célula?” (Eu). Com a minha ajuda perceberam que se chamava óculo. “Este bebé parece um polvo.” (P). “Para mim parece uma chuca.” (La.). “São os espermatozoides a dividirem-se em dois.” (T.). As crianças ao longo da atividade iam comentando umas com as	Pequenos grupos da tarde

outras as imagens. À medida que terminando de cortar as imagens iam recebendo a folha com friso. Inicialmente, colocaram as imagens à sua vontade, mas assim que questionava as crianças sobre o tamanho do embrião, sobre o que aparece primeiro, o bebé ou a célula, as crianças foram conseguindo perceber o processo, colocando corretamente as imagens na sua ordem natural de aparecimento e desenvolvimento.



Figura 21 e 22. Construção do

Friso Cronológico

Reflexão diária

Com a evolução do projeto e com as questões colocadas inicialmente pelas crianças sobre o que queriam saber, demonstrando interesse em querer saber como é que os bebés evoluem dentro da barriga da mãe. Para isso, procurei através do friso cronológico expor assim a evolução do processo desde a conceção até ao nascimento do bebé. Desta forma, pude constatar que as crianças reconheceram o processo e evolução de um novo ser – fecundação e gestação através dos comentários que iam reformulando ao longo da atividade e dos registos efetuados.

Nota de campo nº39		Data: 4.dez.2018
Local	Notas de campo	Momento do dia
Sala de atividades	Durante este tempo estive, individualmente, a terminar o pequeno grupo da tarde do dia anterior com as crianças. Registei no próprio friso os seus comentários.	Tempo de fazer
	Em conjunto, pintamos o papel de cenário que	Grande grupo

	servirá como embrulho para as prendas de natal com a técnica do berlinde. Estendemos o papel no chão. A educadora pediu a algumas crianças que fossem buscar os blocos de madeiras e os colocassem à volta do mesmo. Cada criança mergulhou dois berlindes na tinta e atirou-os para o papel. As crianças ao atirarem os berlindes começaram a jogar entre si. “O meu foi mais longe P.” (A.). “Atira M., atira!” (P.).	
--	---	--

Reflexão diária

No final do dia de hoje reflito sobre a atividade de pintura do papel de embrulho que envolveu uma técnica nova – a técnica do berlinde. A atividade permitiu incentivar as crianças a pegarem nos berlindes semi submersos em tinta com a colher e, posteriormente, lança-los para o papel, transformando a atividade de expressão plástica num jogo. Segundo Santos (1997), o desenho, a pintura, a modelagem e a colagem são técnicas fundamentais para o desenvolvimento da criança. Partindo deste princípio é importante referir-nos à pintura como uma forma de arte em que se obtém a decoração de uma superfície (Sousa, 2003), isto é a pintura não é vista como algo que se reproduz partindo de um objeto real, mas é a partir desta que permite à criança aprender uma serie de técnicas que lhe permite desenvolver a criatividade, a função representativa, expressiva e decorativa (Santos, 1997).

Nota de campo nº40		Data: 5.dez.2018
Local	Notas de campo	Momento do dia
Sala de atividades	Durante este momento, individualmente cada criança, com o apoio individualizado do adulto, escreveu no envelope o seu nome e o destinatário da carta, pai natal e a morada. “Onde mora o pai natal?” (Educadora) “No Pólo Norte” (Responderam as crianças). As crianças demonstraram facilidade em escrever o seu nome e em copiá-lo para o mesmo, assim como o nome “pai natal”.	Tempo de fazer
Rua – Meio envolvente ao	As crianças foram aos correios entregar as suas cartas para o Pai Natal. Cada criança	Ida aos correios

estabelecimento – Correios	entregou e deu em mão a sua carta à senhora dos correios.	
Sala de atividades	A professora informou as crianças que iam ao cinema ver um filme e dinamizou o início da sessão perguntando se queriam pipocas ou gelado: "Popcorn or ice cream?" (Professora) e esclareceu as crianças sobre as regras do cinema: "Turn off cell phones and silence." (Professora). As crianças visualizaram o vídeo <u>The Mixed-Up Chameleon (The Very Hungry Caterpillar & Other Stories)</u> . À medida que a história se ia desenrolando a professora ia fazendo perguntas sobre a cor que o camaleão se camuflava e sobre os animais que se ia transformando.	Sessão de inglês

Nota de campo nº41		Data: 6.dez.2018
Local	Notas de campo	Momento do dia
Sala de atividades	A I. foi buscar as borboletas e entregou-as a cada criança. Na caixa dos insetos, a I. optou por entregar apenas as borboletas. Depois de todas as crianças terem uma borboleta perceberam que havia duplas com borboletas iguais e foram descobrindo isso: "Eu tenho igual à borboleta da T." (L.). "Como vamos utilizar as borboletas que entregaste aos amigos para planear?" (Perguntei). A I. foi buscar um lenço e disse: "Quando eu parar o lenço é quem vai planear." (I.).	Tempo de planear
	Durante este tempo, a L. esteve a construir uma construção com várias peças com formas geométricas. No final de ter construído uma casa foi mostrar aos adultos da sala e disse: "Eu descobri que com dois triângulos posso	Tempo de fazer

	<p>fazer um quadrado.” (L.). Os adultos, nomeadamente a educadora, reconheceu a sua descoberta. O R. e o M. optaram por fazerem efeitos de natal na área das artes com esferovite: “Nós juntámos o esferovite e fita-cola.” (R.). “Parece uma serpente!” (M.).</p>	
	<p>Depois de terem comido a fruta, coloquei um vídeo no computador de um espermatozoide a entrar no óvulo e a dividir-se. As crianças iam comentando o mesmo: “É um óvulo” (R.). “E milhares de espermatozoides.” (P.). “Quantos entram?” (Perguntei) “Só um é que vai entrar.” (T.). “A cauda desapareceu.” (R.). “A célula divide-se em 100 e fica na barriga da mãe.” (R.)</p>	Grande grupo
	<p>O pai da I. veio à sala falar sobre o projeto “Como é que o bebé vai parar à barriga da mãe?”. “Olá a todos! Venho mostrar-vos o quê que acontece quando o espermatozoide entra no útero que está na barriga da mãe.” (Pai da I.). O Pai da I. trouxe uma aplicação no tablet para mostrar todo o processo. “Aqui são as trompas de Falópio parecem uma flor. Normalmente entre um espermatozoide, mas no caso da T. e da J. entraram dois.” (Pai da I.). O Pai da I. colocou o som do coração de um bebé. À medida que ia mostrando as imagens do embrião nas várias semanas ia comparando o seu tamanho com alimentos: “Aqui nesta altura é do tamanho de uma ervinha, depois de uma uva, banana, pepino e depois do tamanho de uma abóbora.” (Pai da I.).</p>	Sessão de inglês



Figura 23. Visita do pai da I. à sala

Depois desta apresentação, a professora de Inglês colocou numa folha A3 o símbolo de um ovo e o símbolo de um ovo com um X, animais que nascem dos ovos e animais que não nascem dos ovos. À vez cada criança classificou as imagens dos 13 animais da história visualizada no dia anterior como considerava que nasciam, dos ovos ou da barriga. Alguns animais causaram alguma confusão, nomeadamente o urso polar, a foca e o peixe.



Figura

24.

dos

Classificação
animais que

nascem e não nascem dos ovos feita pelas crianças

As respostas foram corrigidas com a visualização de imagens reais dos animais mamíferos e dos animais ovíparos e os seus ovos. “Estes ovos parecem arroz” (I.). “Este ovo é sem cor.” (R.). As crianças iam tentando adivinhar que animais correspondiam os ovos: “Fish!” (A.). “Os peixes têm de estar dentro de

água.” (R.). “É de fly.” (Ma.). “O elefante está a mamar.” (R.). “É a mãe.” (S.).



Figura 25.

Visualização das respostas

De seguida, o pai da I. mostrou algumas imagens e as crianças ficaram a compreender que os animais que nascem da barriga da mãe chamam-se vivíparos e são mamíferos e os animais que nascem de ovos são ovíparos e podem ser reptéis, aves, peixes e anfíbios.



Figura 26. Pesquisa feita pelo pai da I. e pela I.

Reflexão diária

Na reflexão diária do dia de hoje reflito sobre o contributo da visita do Pai da I. para o projeto “Como é que o bebé vai parar à barriga da mãe” e que revelam a pertinência e a importância do envolvimento e participação das famílias nos contextos educativos. Neste sentido, segundo Palos (2002), a participação dos pais na escola é agora perspectivada como uma “exigência”, não só para garantir um desenvolvimento da criança mais integrado, mas ainda para permitir um funcionamento do sistema de ensino mais adequado às expectativas e aspirações das próprias famílias. A presença, a cooperação e a importância do envolvimento da

família em atividades realizadas no jardim de infância, visto que tem como objetivo primordial construir e enriquecer o currículo, que segundo Macedo (1994), transmite à criança confiança e uma maior segurança, tornando-a mais disponível para a aquisição de novas aprendizagens, quer pessoais, cognitivas ou sociais.

Nota de campo nº42		Data: 7.dez.2018
Local	Notas de campo	Momento do dia
Sala de atividades	<p>As crianças quiseram contar-me a história de natal que tinham criado no dia anterior. De seguida, a educadora iniciou o quadro das mensagens: “Que dia é hoje? L.?” “É sexta!” (L.). “Tenho quatro vértices quem sou eu?” (Educadora). “Quadrado!” (Joana). “Tenho três vértices quem sou eu?” (Educadora). “Triângulo.” (P.). À medida que as crianças respondiam às questões da educadora iam descobrindo as mensagens escondidas. “P. vais à natação hoje?” (Educadora). “Eu não vou, estou com tosse.” (P.). “P. temos de conversar sobre não ires à natação, porque tu não tens tosse, só tens tosse quando existe natação... Bem, tenho quatro vértices mas não sou um quadrado.” (Educadora). “Retângulo.” (T.). “Sabem onde vamos segunda-feira? Vamos a um lar! O que é um lar?” (Educadora). “É um sítio onde estão peixes.” (P.). “Não, é um sítio onde dá para brincar.” (Ma.). “I. lembras-te daquela pessoa que passou por nós quando fomos aos correios?” (Educadora). “Sim, estava de cadeira de rodas!” (I.). “Há sítios onde estão pessoas que precisam de ajuda, pessoas que andam de cadeira de rodas por exemplo. Segunda vamos então ao lar e precisamos de fazer hoje alguma coisa para levar. O que será que as pessoas gostam de receber?”</p>	Acolhimento

	<p>(Educadora). “Bolos.” (Ma.). “Bolachas.” (M.). A educadora explicou que a sala dos mais novos também ia com eles e, por isso, iam fazer as bolachas em conjunto. A L. escreveu no papel o nome da outra sala com ajuda das crianças: “Tem uma perninha.” (Ma.). A educadora também informou o grupo que a mãe de uma criança vinha à nossa sala: “Qual é a profissão da mãe da M.?” (Educadora). “É uma doutora.” (J.). “Vem falar dos bebés?” (I.). “Sim, chama-se pediatra, como vamos desenhar aqui na folha?” (Educadora). “Símbolo da médica.” (Ma.). “É um X.” (P.). “Eu sei, posso ajudar.” (R.)</p>	
	<p>“Quem vai para a área dos livros põe as mãos nos pés.” (Educadora). A educadora utilizou as várias partes do corpo para que as crianças identificassem a área na qual queriam ir. A T. tocou nos joelhos e disse: “Vou fazer um desenho para a mamã.”. O P. tocou no pescoço porque ia para a área dos blocos. “Vou brincar com os meus brinquedos. Trouxe dinossauros e vou brincar com o M. e o R.” (P.)</p>	<p>Tempo de planear</p>

3.10.2. REFLEXÃO SEMANAL – SEMANA DE 3 A 7 DE DEZEMBRO

Na presente reflexão reflito sobre a aprendizagem precoce de uma língua estrangeira, uma vez que a diversidade social e cultural das sociedades, a intercomunicação a nível global, a mundialização dos direitos humanos e a projeção destes fenómenos para a educação, exigem cada vez mais a afirmação do docente enquanto profissional reflexivo e crítico sobre esta questão que considero ser uma condição essencial para que o educador reflita, no caso da educação em línguas na Europa, sobre as noções de plurilinguismo e pluriculturalismo, conceitos-chave presentes no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QERC, Conselho da Europa, 2001), onde se pode constatar o seguinte:

“(…) a finalidade [do estudo das línguas] passa a ser o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas. Isto implica, evidentemente que a oferta das línguas em

instituições de ensino deva ser diversificada e que os aprendizes possam ter a oportunidade de desenvolver uma competência plurilingue.” (Conselho da Europa, 2001, p.24)

Desta forma, a aprendizagem precoce de um língua refere-se à aprendizagem de uma língua distinta da língua materna nos níveis pré-escolar, podendo tratar-se de uma segunda língua oficial do país, de uma língua de herança ou minoritária sem estatuto oficial, ou de uma língua estrangeira (Edelenbos, Johnstone & Kubanek, 2006). No caso desta reflexão, o foco é a língua estrangeira e, em particular, a língua inglesa.

Para além dos propósitos de ordem socioeconómica que motivam a inclusão das línguas nos currículos, há outras dimensões que a aprendizagem de línguas ajuda a promover, nomeadamente o desenvolvimento da competência linguística, adotando-se assim uma perspectiva mais formativa que enfatiza a promoção do desenvolvimento pessoal e social, assim como a aceitação de outras culturas.

A sensibilização à diversidade linguística visa, então, “a criação de uma atitude positiva em relação à língua e à cultura, pelo despertar da curiosidade, pelo incentivar da vontade de falar ou de ouvir essa língua, pelo desenvolver da sensibilidade estética” (Ferrão-Tavares, Valente & Roldão, 1996, p.13). Estas considerações teóricas fundamentam a importância da aprendizagem precoce de um Língua Estrangeira. Para além disto, para se compreender a importância da aprendizagem de um LE na educação pré-escolar, é necessário também compreender-se o desenvolvimento cognitivo das crianças, bem como a importância da aquisição da linguagem no seu desenvolvimento global.

A visão que temos da criança tem sido modificada e ampliada em resultado de novas tendências e teorias a respeito do seu desenvolvimento. Os princípios defendidos por Vygotsky salientam que uma vez que lidamos com crianças muito jovens, cujo desenvolvimento cognitivo e linguístico ocorrem em simultâneo, o educador tem a responsabilidade de criar o ambiente propício para que a aprendizagem ocorra e esse ambiente deve ser material e concreto, com amplo espaço para improvisação e criação. Segundo Krashen (1987), no ensino precoce de línguas, deverá ser posto em prática um processo de aquisição natural, subconsciente, intuitivo, fruto de situações (quase) reais de interação humana, semelhante ao processo de aquisição da língua materna, processo esse que produz competências de uso de língua e não necessariamente conhecimento explícito da língua. O trabalho de iniciação a determinada língua no jardim de infância deve promover, segundo Fróis (2002), a sensibilização a esse idioma, desencadeando processos de aquisição (processo natural, espontâneo) mais do que de aprendizagem (processo programado).




O trabalho de sensibilização é uma tarefa complexa, visto que implica despertar a emoção da criança para a descoberta de algo novo. Assim sendo, e independentemente da metodologia utilizada, deve fomentar-se a curiosidade pelo outro, a sua língua e a sua cultura, e deve levar-se às crianças a encontrar afinidades entre as línguas estrangeiras e a língua materna.

Em suma, tal como afirma Strecht-Ribeiro (1998), o contacto precoce com outras línguas e culturas revela-se ser cada vez mais importante para o desenvolvimento da autonomia, do espírito crítico, da criatividade, da autoconfiança e da capacidade sociocomunicativa. Assim, a aprendizagem precoce de línguas é vista como seriedade no desenvolvimento da competência comunicativa e intercultural da criança, a qual irá sendo expandida e reconstruída ao longo da vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Conselho da Europa. (2001). *QECRL Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Ferrão-Tavares, C., Valente, M. & Roldão, M. (1996). *Dimensões Formativas de Disciplinas do Ensino Básico – Língua Estrangeira*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Fróis, J. (2002). *A formação de professores de plurilingues no âmbito do ensino precoce das línguas*. Apresentação de um caso. Inovação. Instituto de Inovação Educacional.
- Krashen, S. D. (1987). *Principles and Practice in School Language Acquisition*. Prentice Hall International.
- Strecht-Ribeiro, O. (1998). *Línguas Estrangeiras no 1º ciclo – Razões, Finalidades, Estratégias*. Lisboa: Livros Horizonte.

3.11. PLANIFICAÇÃO – SEMANA DE 10 A 14 DE DEZEMBRO

		Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Planear-Fazer-Rever		Objeto escolhido pelas crianças	Objeto escolhido pelas crianças	Objeto escolhido pelas crianças	Objeto escolhido pelas crianças	Objeto escolhido pelas crianças
		Fotografias de natal; Classificação de animais ovíparos e vivíparos				
		Estradas das áreas*	A linha dos números*	Objeto escolhido pelas crianças	Batata quente	Objeto escolhido pelas crianças
Grande grupo da manhã		Visita ao lar da boa vontade	Ginástica	Mindfulness	Dramatização da conceção ao nascimento	Mindfulness
Pequenos Grupos (Manhã)		Jornal de sala	Mensagem ao amigo	Inglês	Inglês	Visualização de vídeos sobre o projeto “Como é que o bebé vai parar à barriga da mãe?”
						
Grande grupo da tarde		Apresentação do repórter do fim-de-semana	Leitura e entrega das mensagens ao amigo	Continuação da preparação da festa de natal	Filosofia	Leitura do livro “Como é que foi para aí dentro?”
Pequenos Grupos (Tarde)		Visita de uma médica à nossa sala	Preparação da festa de natal			Reordenação das imagens dos episódios do livro



“Como é que foi para aí dentro?”

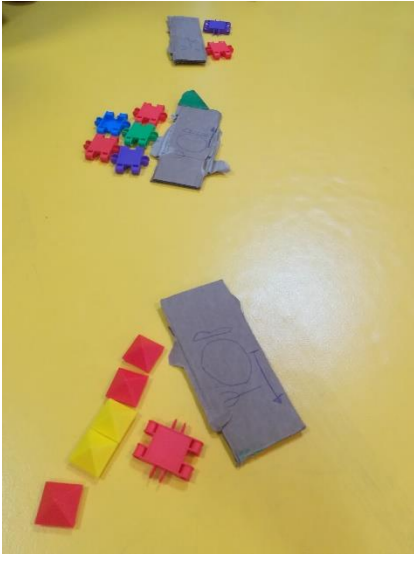
* não realizado anteriormente

Planear	Rever
	<p>Estradas das áreas O adulto disponibiliza um mapa muito precioso... É o mapa da nossa sala! Identificado com fotografias ou símbolos das várias áreas, está repleto de diferentes tipos de estradas que devem ser percorridas por um carro. Cada criança deve transportar o carro até à área onde esteve a brincar e partilhar o que fez.</p> <p>A linha dos números O adulto entrega a cada criança um número e coloca em cima da mesa uma sequência de quadrados em branco. As crianças deverão colocar todos os números na ordem correta, de forma crescente. À medida que vão colocando os números nos quadrados vão revendo o que fizeram no tempo de fazer.</p> <p>Objeto escolhido pelas crianças “Hoje temos que decidir em conjunto como vamos fazer a revisão... Como acham que podemos fazer?” Ouvir as sugestões das crianças e segui-las.</p> <p>Batata quente Utilizando uma esponja, o adulto exclama: “hoje temos aqui uma batata muito quente! Temos que a passar rapidamente ao amigo do lado para não queimarmos as nossas mãos!” Quando o adulto disser</p>


	"stop!", a criança que tiver a batata quente partilha com o grupo o que fez.
--	--

3.11.1. NOTAS DE CAMPO/REFLEXÕES DIÁRIAS – SEMANA DE 10 A 14 DE NOVEMBRO

Nota de campo nº43		Data: 10.dez.2018
Local	Notas de campo	Momento do dia
Lar da Boa Vontade	As crianças visitaram as pessoas que se encontram no lar. À vez cada criança ia entregando uma bolacha a cada pessoa que agradecia com ternura a visita das crianças. De seguida, as crianças cantaram algumas músicas que conheciam e, posteriormente, ouviram as músicas cantadas por estas mesmas pessoas de várias idades. “Isto é que é o amor!” (P).	Aula de música
Sala de atividades	Depois de termos ido ao lar da boa vontade, sentámo-nos no círculo laranja e a educadora pediu que cada criança oferecesse o seu silêncio e fizesse a respiração das 5 montadas. Algumas crianças demonstraram dificuldade em respeitar o tempo individual de algumas crianças que ainda estavam a fazer. “Agora sim terminámos! Cada um de nós tem o seu tempo. Quando eu terminei de fazer a minha respiração a J. e a I. ainda estavam a fazê-lo e eu esperei que elas terminassem. Duvido sinceramente que o M. e o A. tenham feito... Vamos agora oferecer o nosso silêncio.” (Educadora). De seguida, a educadora perguntou quando é que as crianças queriam comer as bolachas que tinham feito no dia anterior para oferecer ao lar da boa vontade, que devido ao facto de não terem ficado com a consistência pretendida e a educadora ter de fazer outras, não foram oferecidas. “Agora, mas temos de fazer um compromisso de comer a sopa.” (S.). “Depois do almoço como sobremesa.” (A.). “Ao lanche!” (R.). “Podemos votar!” (R.). “Podemos sim,	Grande grupo

	<p>vamos então votar! Que ideias temos?” (Educadora). A educadora desenhou o símbolo em três papéis diferentes as 3 ideias – comer antes do almoço; comer depois do almoço; comer agora. As crianças foram buscar os legos e cada uma votou. Perceberam que a ideia “comer agora” ganhou com a maioria, com 6 votos.</p>	
<p>Figura feita</p>		<p>27. Votação pelas crianças</p>

Nota de campo nº44		Data: 11.dez.2018
Local	Notas de campo	Momento do dia
Sala de atividades	No quadro das mensagens, entreguei uma imagem a cada criança. “Está ali escrito Ba-na-na, banana! Banana?” (Ma.). As crianças tentaram descodificar as palavras que tapavam as mensagens. À medida que descobriam as palavras escritas, faziam a associação do texto com a imagem. A criança com a imagem correspondente ia descobrir a mensagem. De seguida, a T. retirou um cartão para descobrir a próxima criança que iria planear no dia seguinte.	Acolhimento

	<p>A T. escolheu o seu peluche. “Como vamos planear com o teu cão T.?” (Perguntei). “Passar à volta até se dizer stop.” (T.). “Quem diz stop?” (Voltei a perguntar) “Tu!” (T.). O peluche começou a circular e parou numa criança quando eu decide dizer stop. A dinâmica repetiu-se até que todas as crianças dissessem todos os seus planos.</p>  <p>Figura 28. Correspondência entre as palavras e as imagens que rimam</p>	Tempo de planear
--	---	------------------

Nota de campo nº45		Data: 12.dez.2018
Local	Notas de campo	Momento do dia
Sala de atividades	<p>No quadro das mensagens as crianças soletravam as letras das palavras referentes às imagens colocadas em cada mensagem. “Balão rima com pão” (M.). “Gelado rima com Joana.” (M.). “Achas que rima M.?” (Questionei). “Não! Joana rima com banana!” (A.). “E gelado?” (Perguntei). “Gelado rima com dado!” (T.).</p>	Acolhimento
	<p>Durante o tempo de fazer estive com a T., o A. e a J. a fazer a classificação dos ovíparos e vivíparos. As crianças à medida que ia perguntando separavam as imagens segundo o critério, acertando e demonstrando conhecimento sobre o assunto. De seguida, a J.</p>	Tempo de fazer

	<p>foi buscar fita cola e em conjunto iam colando imagens no painel. A T. pediu para escrever os títulos e à medida que ia escrevendo as palavras ia perguntando: “Que letra vem a seguir Martinha?” (T.).</p>	
	<p>Sentadas em círculo, as crianças enquanto comiam a fruta comentavam o painel da classificação: “Deste lado são os animais que fazem dos ovos e daquele são os que nascem da barriga da mãe.” (P.) Seguidamente, a I. apresentou o seu repórter de fim de semana, mostrando e partilhando às outras crianças as fotos que tinha tirado com os seus pais durante o fim de semana. “M. e P. agora é a vez da I., é o tempo dela e vocês não estão a respeitar. Ela vai explicar como quer e depois mostra.” (Auxiliar). “Gostei muito do teu trabalho I.” (La.).</p>  <p><i>Figura 29. Classificação dos animais vivíparos/ovíparos</i></p>	<p>Grande Grupo</p>
	<p>A professora perguntou o que era estar concentrado. As crianças foram partilhando algumas ideias: “É estar a ouvir.” (L.). “É estar a escutar.” (J.). “É estar parado.” (M.). A La. não aceitou o comentário do M. e comentou: “Não concordo. Concentrados não é estar só parados. É ouvir.”. “Então podemos estar concentrados mas a mexer?” (Professora). “Quando eu estou a fazer um desenho estou concentrado. Mas quando o meu mano risca o</p>	<p>Sessão de Mindfulness</p>

	meu desenho, a concentração vai para longe.” (R.).	
--	---	--

3.11.2. REFLEXÃO SEMANAL – SEMANA DE 10 A 14 DE DEZEMBRO

No final desta semana observei que as crianças ao longo de cada dia tentam expandir as suas interações sociais há medida que o desenvolvimento da linguagem se torna mais complexo. Assim, as relações vão-se formando e ocorrem comparativamente à “sua competência crescente em representar ideias através da linguagem e brincadeiras” (Hohmann & Weikart, 2001, p.574). As relações tornam-se complexas e “as crianças começam a ver os seus pares como modelos, imitando-se e comparando-se uns aos outros” (Matt, 2001, p.315). A seguinte nota de campo exemplifica um desses exemplos:

(Nota de campo do dia 14 de dezembro de 2018)

É ainda durante a interação com os outros que as crianças começam a “estabelecer relações de cooperação, confrontação, busca de consenso” (Oliveira, 2002, p.142), sendo através da pertença a um grupo que as crianças tendem a demonstrar o interesse pelo outro, pelo que acontece com ele, e pela forma como a outra criança o avalia. Através dos processos interativos as crianças reforçam as suas capacidades sociais, de forma positiva ou negativa, sendo que Ladd e Coleman (2002) referem que “os comportamentos sociais positivos estão relacionados com a aceitação pelos pares e que os comportamentos negativos e anti-sociais estão relacionados com a rejeição” (P.141). Os autores referem ainda que as crianças apresentam uma escolha coletiva em relação aos seus pares, escolhendo aquelas que apresentam interesses e preferências de brincadeira semelhantes às suas (p.137), como é possível confrontar com as seguintes notas de campo:

As crianças, em pequenos grupos, distribuíam-se pelas várias áreas existentes na sala: Área dos Blocos: A La. e a Lu. observavam o T-Rex com a lupa. “Os dinossauros estão bem!” (Lu.). “Vou escrever o nome dos dinossauros” (A.) e começou a escrever no teclado. “Vou escovar os dinossauros” (La.). De seguida, a J. juntou-se a esta brincadeira e foi abrir o mapa-mundo no chão. “A J. teve uma ideia de fazer um parque dinossauros!” (La.). Área da casa: A Ma. foi buscar o livro das receitas na área dos livros e com a T. começaram a cozinhar, seguindo a receita: “Água, ovo, temos de mexer!” (Ma.). “Até saltou!” (T.). Enquanto isso, a T. lavava o tabuleiro no lava-loiças. De seguida, deu-o à Ma.: “A forma é esta para pôr o bolo!” (T.). Área dos livros: O P. e o M. em conjunto estavam a fazer um puzzle. “Tu podes pôr esta cabeça e eu meto esta!” (P.). À medida que iam construindo o puzzle iam dizendo os nomes dos

dinossauros. Entretanto, a Ma. e a T. decidiram utilizar o dossiê das receitas para o transformar num convite de aniversário que o foram dar à educadora. (Nota de campo nº24, dia 13 de novembro de 2018)

Esta escolha seletiva pelos pares ocorre a partir dos três anos e segundo Rubin, et al. (2009) as crianças tendem a demonstrar preocupações em estarem inseridas num grupo, e apesar de ser tendencialmente mais observadas as brincadeiras entre pares, estas também gostam de brincar em grupo.

A par da linguagem, hohmann e Weikart (2009) referem que a capacidade social das crianças pré-escolares se encontra em desenvolvimento, bem como a capacidade para tomar iniciativas, sendo caracterizadas pelo desejo de amizade (p.572), que surge pela capacidade das crianças “e se expressarem através da linguagem e de se envolverem em brincadeiras cada vez mais complexas que estimulam o interesse e o apoio de outras crianças estabelecendo associações e amizades próximas, através da procura de níveis de reciprocidade e de igualdade baseados na partilha de interesse.” (Hohmann & Weikart, 2009, p.573).

Os momentos de brincadeira são momentos importantes para as crianças, nomeadamente em função de que “as brincadeiras são maneiras de as crianças criarem e vivenciarem culturas” (Monteiro & Delgado, 2014, p.110), sendo os momentos de brincadeira referenciados por Esteves (2010), como a atividade mais enriquecedora ao nível do desenvolvimento global da criança (p.35).

É observado em contexto, diferentes brincadeiras consoante os géneros e têm impacto na consolidação das relações sociais, visto que durante estes momentos as crianças relacionam-se entre si, participando e desenvolvem brincadeiras em conjunto, sendo que as meninas brincam com bonecas, adereços, como malas, sapatos na área da casa, sendo para Ferreira (2004), “identidades de género coletivas e exclusivas” (p.276), associadas ao género feminino. Enquanto os meninos demonstram um maior interesse pela área dos blocos, brincando com os blocos, dinossauros e concretizando construções em legos. Estas diferenças potencializam as “fronteiras de género” (Ferreira, 2004, p.279), originando a divisão do grupo de crianças através de organizações homosociais em ambos os sexos (Ferreira, 2004, p.263).

Por fim, quero destacar que o desenvolvimento da linguagem que é demonstrado através da existência de “um vocabulário alargado, na compreensão de questões, ordens, mensagens, conversa” (Lopes da Silva, et al., 2016, p.61). De acordo com Maher citado por Hohmann e Weikart (2009) a linguagem é constituída por um processo interativo, e não por uma capacidade inata. Quando as crianças se encontram num ambiente onde a comunicação oral é valorizada adquirem uma profunda vontade de dominar a linguagem, o que é incentivado pelo educadora e,

posteriormente, pelo desejo de se estabelecer relações entre as outras crianças, existindo uma procura frequente pelas mesmas, realizando brincadeira a pares ou em pequenos grupos comunicando entre si, nos diferentes momentos da rotina.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!». Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. Porto: Edições Afrontamento.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). Educar a criança. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ladd, G. e Coleman, C. (2002). As relações entre pares na infância: formas, características e funções. In B. Spodek (Org.), Manual de Investigação em Educação de Infância (pp. 119-166). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Matta, I. (2001). Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.
- Monteiro, C. M. & Delgado, A. C. (2014). Crianças, brincar, cultura da infância e cultura lúdica: Uma análise dos estudos da infância. Saber e educar: educação e trabalho social, 19, 1-9.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), Modelos Curriculares para a Educação de Infância (pp.61-108). Porto: Porto Editora.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Laursen, B. (Eds.). (2009). Handbook of peer interactions, relationships, and groups. New York: Guilford Press.

4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO

“Todas as frases do livro da vida, se lidas até ao fim, terminam numa interrogação.”
(Pessoa, 2007)

O conceito de profissão é decorrente de uma construção social, suscetível de sofrer alterações de acordo com as condições sociais. De acordo com Hoyle (1980) “profissão pode ser catalogada como sendo uma profissão com uma função social crucial e que requer um nível considerável de competências” (p.47) que é usada em situações, que não são sempre rotineiras, mas que permitem procurar as diferentes formas de resolução de obstáculos e problemas. Assim, embora o conhecimento obtido através da experiência seja importante, torna-se insuficiente para satisfazer as exigências profissionais e, por isso, ao recorrer-se a um leque variado de conhecimento, desenvolvido maioritariamente na instrução superior e, posteriormente, atualizado ao longo da vida.

A especificidade da profissão de um educador de infância diferencia-se a par dos professores dos ensinos básico e secundário, por ser um gestor do currículo, o que não acontece comumente nos outros níveis de docência (Ludovico, 2007, citado por Magalha, 2009). Deste modo, um educador de infância deve mobilizar as seguintes ações: observar a Lei-Quadro da educação pré-escolar na sua intencionalidade educativa; organizar o ambiente educativo (grupo de crianças, tempo, espaço, materiais, dinâmicas de interação com os agentes educativos); promover atividades tendo por base as áreas de conteúdo e os seus domínios, bem como os interesses e necessidades de cada criança; refletir sobre as suas práticas e adequá-las às especificidades das crianças. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), desenvolvidas pelo Ministério da Educação, destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo (p.5). Quero com isto dizer, que estes são um dos fatores que distinguem a especificidade da profissão dos educadores de infância.

Neste sentido, a atuação do educador distingue-se pelas funções amplas de atendimento à criança, que ultrapassam as funções atribuídas noutros níveis de ensino, nomeadamente as práticas pedagógicas que privilegiam os espaços lúdicos e o jogo na aprendizagem, na preocupação em proporcionar às crianças aprendizagens, um investimento complexo com o público com quem o educador trabalha – crianças e famílias, tendo em consideração os valores e a cultura da comunidade em que está inserido, representações sociais que o próprio educador

tem do seu trabalho e a importância que atribui à sua prática profissional (Correia, 2007). Para além disto, este autor destaca ainda como especificidades de um educador de infância o público-alvo com que o educador trabalha (a criança aprende de forma holística e o seu atendimento atende a necessidades específicas), o contexto de trabalho (como fator que influencia o bem-estar e o prestígio profissional, as características do processo e das tarefas dos educadores que distinguem-se pela sua amplitude e singularidade, pela dupla função que se lhe impõe (educativa e assistencial) e pela importância dada às relações estabelecidas com as crianças, famílias e equipa educativa.

Realço ainda a questão ética profissional, nomeadamente o saber prático e quotidianamente constituído, o saber integrado e reflexivo, teórico-prático e o saber ético, refletido nas relações e nas decisões tomadas.

Posto isto, após a fundamentação apresentada sobre a construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto, torna-se agora necessário fazer uma análise de todo o percurso ao longo destes, quase, quatro meses, não só sobre o meu trabalho desenvolvido com as crianças, como também a minha evolução enquanto docente e perceber quais foram os impactos no meu percurso formativo e profissional. Assim sendo, de seguida, analisarei o percurso feito nos dois módulos da PPS, Creche e JI, considerando a dimensão individual e coletiva na análise do processo vivido.

Terminada esta experiência de intervenção em JI, posso concluir que foi um culminar de aprendizagens para a construção da minha formação a nível profissional e que teve impacto, principalmente, para o grupo de crianças, uma vez que ao longo da PPS procurei sempre ir ao encontro dos interesses, necessidades e curiosidades destas, procurando assim promover aprendizagens significativas através das atividades que realizei.

Desta forma, durante o decorrer da prática pedagógica, foram vários os momentos em que houve uma profunda necessidade de se proceder a uma reflexão partilhada, quer com a educadora cooperante quer como a docente orientadora, de forma a possibilitar a consciencialização dos aspetos positivos e dos aspetos a melhorar e a delineação de estratégias para que fosse possível superá-los ou ultrapassá-los.

No que concerne à observação, planificação e avaliação houve uma preocupação ao longo de toda a prática pedagógica em primeiramente, realizar uma observação atenta e cuidada do grupo de crianças no geral e em cada elemento em particular, pois há que ter em consideração os conhecimentos prévios das crianças,

uma vez que estas quando ingressam no pré-escolar não vêm isentas de saberes, pelo contrário, possuem um conjunto de conhecimentos que se encontram relacionados com as suas vivências, com o contexto social e cultural onde estão inseridas.

Procurei, por isso, integrar-me na equipa de sala e estabelecer, desde logo, uma relação afetiva adequada, de forma a envolver-me e a conhecer o trabalho desenvolvido, mostrando disponibilidade para me ajustar às necessidades do contexto. Considerando como principal objetivo desempenhar um trabalho de qualidade, com rigor, método e responsabilidade, procurei cumprir o que ficou estabelecido em equipa. Senti facilidade em criar, desde o início, laços afetivos de respeito, cooperação e amizade com as crianças, pois demonstrei estar disponível para as conhecer.

Durante o estágio participei em todas as planificações, juntamente com a educadora cooperante e auxiliar de sala, inclusive na preparação das atividades desenvolvidas. Após adequar-me inicialmente ao método curricular High/Scope abordado na prática da educadora cooperante, à rotina e às crianças, comecei a conceber algumas linhas de intervenção, envolvendo-me na troca de ideias com a equipa de sala sugerindo ideias, desenvolvendo atividades, concebendo materiais apelativos e diversificados para os diversos momentos, procurando ter sempre um papel ativo.

Para além disto, tentei sempre ter o cuidado de ser carinhos e preocupadas com as crianças, para que conseguisse confiança destas e assim ir de encontro aos seus interesses e necessidades. Apesar disto, podia estar mais segura de mim própria para arriscar e assumir o grupo e dinamizar por iniciativa própria, mais momentos da rotina, mesmo quando não eram planeados especificamente por mim.

O trabalho com as famílias foi o ponto mais difícil de concretizar, considerando que não por algum motivo inadequado da minha parte, mas sim devido ao meu horário de estágio, que pouco contacto me permitiu ter com os pais. Ainda assim, tentei demonstrar preocupação em apresentar-me e em apoiá-los sempre que era solicitado esse apoio.

Através da observação, consegui adequar a minha prática e sempre que alguma coisa corria menos bem, procurava a opinião dos adultos da sala, analisava a forma como faziam, chegando à conclusão de outras formas de resolução, afirmando “pois, aqui devia ter feito assim...” ou “que boa ideia, não tinha pensado nisso”.

Acreditando que a prática se faz num “continuum de experiências”, sinto-me mais capacitada para enfrentar melhor várias dimensões de uma futura educadora de

infância, ainda que tenha de melhorar alguns aspetos, nomeadamente encontrar um equilíbrio entre a parte prática e toda a prática teórica exigida.

Ao longo da prática fiz várias observações sobre as ações das crianças, ainda que por vezes sentisse dificuldade em interpretar e perceber o seu conteúdo que poderia ter retirado daquele registo. Este ponto foi conversado com a educadora cooperante que me fez perceber que é um processo realizado a longo prazo.

Desta forma, ainda que considere positivo o balanço da minha intervenção, existiram pontos que poderiam ter sido melhorados, principalmente a relação entre a teoria e a prática, pois tenho consciência que nesta interação, ambas se produzem mutuamente, o que torna impossível separá-las. Ainda que a prática seja o ponto de partida para a construção de novos saberes, a teoria não se institui apenas enquanto um produto da prática, mas enquanto ponto de mediação que enriquece e aperfeiçoa a ação.

Considero que os processos da minha formação possibilitaram-me mobilizar conhecimentos da teoria da educação necessária à compreensão do ensino da realidade social e que desenvolveram em mim a capacidade de investigar a minha atividade profissional futura para que, a partir desta, continue a construir a minha identidade como educadora de infância. Por isso é que a prática pedagógica deve mobilizar os conhecimentos do educador para a reflexão crítica na e sobre a sua ação. Este conhecimento é evidenciado pelos educadores através do desempenho das suas funções que necessita de ser descrito e analisado, para poderem, então, compreender e adequar as suas práticas.

Relativamente à comparação entre a PPS em creche e em JI, na minha opinião, visto que o contexto da PPS do módulo 1 em creche foi o primeiro contexto em que planifiquei para um grupo concreto e não fictício, considero que esta foi uma das maiores aprendizagens durante este estágio. Pensar num espaço, numa determinada forma de organização do grupo e dos materiais e, no momento, ser necessário realizar alterações, é um exemplo de situação que, quando planificamos para um grupo não real não é possível de ocorrer e só a prática vivenciamos, de facto, estes contratempo e necessidades de reformulação e reorganização imediata. Durante o período da PPS em JI, destaco o contacto com a metodologia de trabalho de projeto desenvolvida em contexto real com as crianças e a possibilidade de perceber a noção efetiva da necessidade de evoluir enquanto profissional da educação e a importância de continuar a construir a minha identidade profissional, visto que:

Educar é uma arte e são muitas as competências que convergem nesta arte...
Os conhecimentos necessários para o fazer não são apenas uma competência técnica. Podem, sem dúvida, ser adquiridos, mas são também algo que provém

das crenças mais profundas de cada um de nós e da nossa paixão pelas crianças e pelo mundo. (Walsh, 1994)

Em suma, considero que a prática pedagógica foi encarada como uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional, que contribuiu para a construção de novos saberes pedagógicos, onde a ligação entre a teoria e a prática começou a fazer sentido, onde a vivência de problemas ou dilemas no contexto real nos conduziu a um questionamento constante e a uma (re)organização do pensamento.

CONCLUSÃO

No final da realização deste portfólio e da PPS, reflito sobre a sua elaboração e, conseqüentemente, sobre a sua influência para a construção da profissionalidade do relatório.

Apesar da minha inconsistência na realização do portfólio ao longo da PPS e tendo consciência que estando em formação inicial de professores e sabendo que “o processo reflexivo é a exigência permanente considerando que a função do professor é “[...] fundamentar os licenciandos (futuros professores) fazendo-os conhecer e refletir criticamente sobre, os elementos presentes numa situação de ensino aprendizagem” (Camargo, 1983, citado por Mendes, 2005, p.37-38) posso afirmar que os registos, nomeadamente notas de campo, fotografias e as reflexões que concretizei, com base nas conversas que fui tendo com a educadora, as análises e as reflexões sobre a prática, possibilitaram-me ter consciência da importância destes instrumentos na prática educativa de qualquer educador de infância, visto que o facto de se criar o hábito de observar permanentemente, de registar os momentos pertinentes das observações que se realizam, analisá-las e refletir sobre eles, potenciam a criação de uma prática pedagógica reflexiva.

Após a construção deste portfólio, reunindo tudo aquilo que experienciei no decorrer do estágio, posso destacar alguns aspetos relativos a cada um dos capítulos criados.

Primeiramente, no que se refere à caracterização do contexto socioeducativo, destaco a importância da observação para toda a minha ação pedagógica, nomeadamente no contributo fulcral que teve na definição de todos os capítulos seguintes. Relativamente aos registos e reflexões, considero que foram sendo criados em simultâneo a esta caracterização, uma vez que era a partir dos mesmos que ia construindo, mas também era esta construção que ia modelando a minha observação, dirigindo-a aos aspetos que considerava mais importantes de observar com alguma intencionalidade específica. No meio do decorrer do estágio comecei a sentir dificuldade em gerir o compromisso de efetuar de forma escrita os registos e as reflexões para o suporte digital. Por este motivo, a construção do meu portfólio que, inicialmente, estava a ser construído em paralelo com a minha ação pedagógica, no final este processo foi descontinuado. Apesar disto, ressalvo que mantive uma postura reflexiva sobre a minha ação pedagógica, sendo que não descreei de registar no meu caderno as notas de campo. Ainda assim, considero que este foi um processo de

aprendizagem que me permitiu reconhecer de forma “prática” a importância da observação em contexto educativo.

Após a realização da caracterização do contexto, foram definidas as intenções para a ação, partindo dessa mesma observação realizada uma vez que apenas conhecendo verdadeiramente todo o contexto, poderia definir adequadamente as minhas intenções para com as crianças, as famílias e a equipa educativa. Considero que as minhas maiores dificuldades foram em relação à definição das minhas intenções para com as famílias, já que esse contacto é reduzido, pelo que tentei definir as minhas intenções mais na perspetiva de cooperação com o trabalho desenvolvido pela equipa, de forma a promover o trabalho já a ser realizado, visando, no entanto, uma *participação ativa* das famílias.

No que é relativo às notas de campo/ registos de observação, posso referir que constatei que os meus registos revelam uma grande incidência no mesmo tema, ou seja, em observações. Este foi, portanto, um aspeto que privilegiei, uma vez que me permite conhecer melhor cada criança e, assim, conhecer melhor também o grupo e a prática desenvolvida pela equipa pedagógica. Para além destes registos referidos, realizei também registos de observação de atividades, de observação de grupo e interação de pares, de diálogos, da organização do ambiente educativo, do recreio, de momentos de interação adulto-criança, tendo sido os mais frequentes, para além das observações registadas, dos registos de observação de atividades e de interação entre pares. Com estes registos alusivos a uma determinada temática, por mim definida, pelo interesse no destaque dos mesmos, realizei também registos relativos a outros momentos do dia, como por exemplo, as sessões de música ou as sessões de educação física.

No que é referente às reflexões diárias, após analisar a sua construção denoto que estas destacam aspetos particulares de cada dia, evidenciando tanto dificuldades, como curiosidades, questões e momentos que considerei terem algum destaque. Relativamente às reflexões semanais, gostaria de destacar a pertinência das mesmas, já que me permitiram um aprofundamento teórico sobre as temáticas de destaque no decorrer da PPS. Este trabalho, ainda que formal, permitiu-me, através da pesquisa, leitura e aprofundamento teórico, fundamentar a minha ação pedagógica, aspeto que considero relevante como futura educadora.

Apesar das reflexões semanais não terem sido feitas sistematicamente, saliento as conversas frequentes que tive com a educadora cooperante sobre a minha prática pedagógica ao longo da PPS que me permitiram colmatar esta fragilidade. Desta forma, foi possível garantir a minha postura reflexiva sobre a minha prática.

Por último, em relação às planificações semanais e de atividades, realço o facto de ter tido a oportunidade de realizar um trabalho conjunto com a educadora que me possibilitou muitas aprendizagens, nomeadamente, no trabalho em equipa e na discussão de ideias. Destaco também neste tópico de planificação, a importância da definição das intenções para a ação, ainda que, muitas delas não estivessem definidas para nenhum momento de atividade estruturada específico, mas sim, em relação à ação pedagógica na sua plenitude.

Em suma, termino apenas destacando a importância e pertinência deste portfólio na construção da minha profissionalidade. Considerando que esta consiste no conjunto de atributos que permitem distinguir uma *profissão* de outros tipos de atividades, igualmente relevantes e valiosas (Roldão, 2005), encaro a profissionalidade enquanto identidade profissional, que se vai construindo ao longo do tempo e com a prática e experiências vividas. Assim sendo, considero que na construção da minha profissionalidade me revejo enquanto futura educadora de infância observadora, reflexiva, valorizadora de todo o contexto socioeducativo, bem como de todos os agentes educativos e, acima de tudo, com intencionalidade pedagógica na plenitude da ação educativa.

REFERÊNCIAS

- Almeida, A. (2000). *As relações entre pares em idade escolar*. Coleção Infans. Braga: Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho. Recuperado de <http://webs.ie.uminho.pt/iisicpce/atas.pdf>
- Almeida, P. (2004). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Lisboa: Texto Editora.
- APEI. (2012). *Carta de princípios para uma ética profissional*. Consultado em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2009). *A criança e o seu mundo*. (6ª Ed.). Barcarena: Editorial Presença.
- Bowlby, J. (1969), *Attachment and loss*, Vol. 1: Attachment. New York: Basic Books.
- Castelli, M. D. (s.d.). *A reflexão sobre a prática pedagógica: processo de ação e transformação*. Consultado em http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_Basica/Trabalho/02_01_00_A_reflexao_sobre_a_pratica_pedagogica_processo_de_acao_e_transformacao.PDF
- Coelho, A., & Chélinho, J. (2012). Concepções Educativas e Práticas de Avaliação – As preocupações do/as profissionais. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (Eds.), *Avaliação na educação de infância*, (pp.115-132). Viseu: Psicosoma.
- Costa, A. R. (2011). *Adaptação da criança à escola - Estratégias e desafios na Educação Pré Escolar*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. Consultado em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2234/1/AnaRitaCosta>
- Correia, I. (2007). *Formação e Caminhos de Profissionalidade na educação de Infância*. Cadernos de Educação de Infância, 82: 8-13.
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!» – Relações sociais entre crianças num jardim de infância. Porto: Edições Afrontamento.
- Figueiredo, M. J. (2010). *A relação escola-família no pré-escolar: contributos para uma compreensão*. (Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Porto). Consultado em http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1937/1/DM_19037.pdf

- Folque, M. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: FCT/ FCG.
- Fisher, J. (2007). *A Relação entre o Planeamento e a Avaliação*. In I. Siraj-Blatchford (Ed.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 21–39). Lisboa: Texto Editores.
- Freire, P. (1998). *Pedagogia da autonomia*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gaspar, D. & Silva, A. M. (2010). *A avaliação na educação pré-escolar e a utilização do portefólio*. In J. C. Morgado et al. (orgs.), *Atas do 2º Congresso internacional sobre avaliação em educação: aprender ao longo da vida. Contributos, perspetivas e questionamentos do currículo e da avaliação*. Braga: Universidade do Minho.
- Hauser-Cram, P., Nugent, J. K., Thies, K., & Travers, J. (2014). *Development of Children and Adolescents*. USA: Wiley.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. (2002). *O jardim de infância e a família: As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. I., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação
- Krueger, M. (2003). *A relevância da afetividade na educação infantil*. (Tese de Mestrado). Consultado na base de dados do Instituto Catarinense de PósGraduação.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mendes, B. (2005). *Formação de professores reflexivos: limites, possibilidades e desafios*. Centro de Ciências da Educação Universidade Federal do Piauí, nº13, (p.37-45).
- Niza, S. (2013). *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.141-160). Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2000). *Avaliação: observar e escutar as aprendizagens das crianças*. *Cadernos de Educação de Infância* (nº89), p.34-37.
- Perrenoud, P. (1999). *Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica*. Genebra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto, Porto Editora.

- Portugal, G. (2000). *Educação de bebés em creche: Perspetivas de formação teóricas e práticas*. *Infância e Educação: investigação e práticas*. Revista do GEDEI.
- Portugal, G. (2003). *Crianças, famílias e creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2011). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *A Educação de bebés em infantários* (4a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Roldão, M. C. (2005). *Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinios superior e não superior. Nuances: estudos sobre educação – ano XI*, v.12, nº13, (p. 105-126).
- Roldão, M. (2007). *Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*, in Revista Noesis, nº 71, 24-29.
- Roldão, M. (2008). *Supervisão – um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Sá, V. (2002). *A (não) participação dos pais na escola: a eloquência das ausências* (pp.133-153). Consultado em <http://bit.ly/2roXRDQ>
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.
- Soares, N., & Tomás, C. (2004). *Da Emergência da Participação à Necessidade de Consolidação da Cidadania da Infância... Os Intrincados Trilhos da Acção, da Participação e do Protagonismo Social e Político das Crianças*. In M. J. Sarmiento & A. B. Cerisara (Eds.), *Crianças e Miúdos - Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições Asa.
- Sousa, S. (2013). *A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar*. (Tese de Mestrado). Consultado na base de dados da Universidade Fernando Pessoa.
- Tomás, C. (2007). *“Participação não tem Idade” Participação das Crianças e Cidadania da Infância*. Revista Contexto & Educação, 78, 45–68.
- Tomás, C. & Gama, A. (2011). *Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar*. Atas do II encontro de sociologia da educação – educação, territórios e (des)igualdades. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Tomás, C. (2012). *Direitos da criança na sociedade portuguesa: qual é o lugar da criança?* Da investigação às Práticas, II (I). 118-129.
- Zabalza, M. (1992). *Didática da educação infantil*. Lisboa: Edições Asa.

Outros documentos consultados, não identificados, para que o anonimato seja assegurado:

SITE T - Site oficial da instituição onde se realiza a PPS

PC - Projeto Curricular de Sala

ANEXOS

Anexo A. Calendário PPS



Observação - PPS II	Aulas	Feriados
PPS - Módulo II	Interrupções letivas	Semanas intercalares
Semana intensiva CDEI	Entrega de relatório e provas públicas (1ª época)	Entrega de relatório e provas públicas (2ª época)

	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S
setembro						1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
outubro	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31					
novembro				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30			
dezembro					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	
janeiro		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
fevereiro					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28				
março					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	
abril	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30						
maio			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31			
junho					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30		
julho	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31					

1º Semestre: 17 de setembro a 21 de dezembro

Férias Natal: 24 de dezembro a 4 de janeiro

Semanas Intercalares: 7 de janeiro a 25 de janeiro*

2º semestre: 28 de janeiro a 24 de maio*

Carnaval: 4 e 5 de março

Férias da Páscoa: 15 a 26 de abril

Anexo B. Constituição do grupo de crianças

Nome	Sexo		Data de nascimento	Idade		Nº de irmãos	Profissão	
	F	M		4 anos	5 anos		Mãe	Pai
A.		X	17.09.2014	X		1	Gestora (Enc. de Educação)	Mecânico de automóveis
I.	X		24.09.2013		X	0	Consultora	Manager de Projetos (Enc. de Educação)
J.	X		08.02.2014	X		2	Gestora (Enc. de Educação)	Bancário
La.	X		31.01.2014		X	1	Bolseira (Enc. de Educação)	Engenheiro de aplicações
Le.	X		15.12.2013		X	1	Gestora (Enc. de Educação)	Assessor
Lu.	X		26.07.2013		X	1	Assistente Administrativa (Enc. de Educação)	Tradutor
Ma.	X		02.07.2013		X	1	Educadora de Infância (Enc. de Educação)	Psicólogo
M.		X	25.10.2013		X	1	Recursos Humanos	Publicitário (Enc. de Educação)
Mo.	X		15.11.2013		X	0	Contabilista (Enc. de Educação)	Professor de Surf
P.		X	23.09.2013		X	1	Consultadora financeira (Enc. de Educação)	Gestor de Seguros
R.		X	07.02.2014	X		1	Investigadora (Enc. de Educação)	Militar
S.	X		24.02.2014	X		2	Engenheira Ambiente (Enc. de Educação)	Engenheiro Ambiente
T.	X		08.02.2013		X	2	Gestora (Enc. de Educação)	Bancário
TOTAL	9	4	-	4	9	-	-	-

Anexo C. Indicadores chave de desenvolvimento do grupo de crianças

INDICADORES CHAVE DE DESENVOLVIMENTO	
	17. <u>Iniciativa e Planeamento</u> : As crianças gostam de aprender. Exibem curiosidade, independência e determinação à medida que aprendem sobre relações, materiais, ações e ideias. Assumem riscos razoáveis à medida que investigam o ambiente. As crianças fazem planos e tomam decisões, expressam escolhas e intenções baseadas nos seus interesses. Os seus planos evoluem em detalhes e complexidade. As crianças concretizam os seus planos e mantêm-

<p>Abordagem à aprendizagem</p>	<p>se envolvidas e concentradas na sua atividade. Elas são persistentes, motivadas e capazes de se manterem envolvidas.</p> <p>18. <u>Resolução de problemas com materiais:</u> As crianças são criativas e flexíveis ao resolver uma variedade de problemas. Progridem do uso da tentativa/erra para tentativas mais sistemáticas na resolução de problemas, tais como recorrendo à contagem ou representado a situação através de desenhos ou símbolos, expressando e explicando as suas ideias. As crianças usam todos os seus sentidos e uma variedade de ferramentas para explorar e reunir informação acerca do mundo à sua volta. Fazem questões e tentam explicar as suas ideias acerca das coisas que encontram.</p> <p>19. <u>Reflexão:</u> As crianças usam as suas experiências para tirar conclusões acerca de pessoas, materiais, situações e ideias. Estabelecem relações entre o que já sabem e o que estão a fazer e aprender.</p>
<p>Desenvolvimento Social e Emocional</p>	<p>20. <u>Auto- Estima:</u> As crianças estão conscientes das características que lhes conferem identidade, tais como género, etnia, cultura, e habilidades.</p> <p>21. <u>Sentimento de Competência:</u> As crianças fazem descobertas e resolvem problemas.</p> <p>22. <u>Emoções:</u> As crianças identificam e nomeiam as suas emoções, e reconhecem que os outros têm sentimentos que podem ser semelhantes ou diferentes dos seus.</p> <p>23. <u>Comunidade:</u> As crianças comportam-se como membros da comunidade da sala (do grupo) ao participarem nas rotinas, cooperando com expectativas sociais, e partilhando a responsabilidade da manutenção da sala de aula.</p> <p>24. <u>Construir Relações:</u> As crianças relacionam-se com outros na sala. Tratam os adultos e as outras crianças pelo nome.</p> <p>As crianças desenvolvem amizades, procuram outros, e envolvem-se em interações do tipo dar-e-receber.</p> <p>25. <u>Jogo Cooperativo:</u> As crianças envolvem os adultos e pares nas suas atividades. Envolvem-se no jogo cooperativo com as outras crianças, partilhando materiais, espaço, conversas e ideias.</p>

	<p>26. <u>Desenvolvimento Moral:</u> As crianças desenvolvem comportamentos éticos. Compreendem que existem valores morais que não variam conforme a situação (por exemplo as pessoas não devem bater umas nas outras).</p> <p>27. <u>Resolução de Conflitos:</u> As crianças envolvem-se na resolução de conflitos, ou na resolução de problemas sociais, identificando o problema, partilham e ouvem as ideias dos outros, e escolhem uma solução que seja aceitável para todos.</p>
<p>Saúde e Desenvolvimento Físico</p>	<p>28. <u>Competências de motricidade-grossa:</u> As crianças usam movimentos não locomotores (por exemplo balançar, fletir, torcer) e movimentos locomotores (por exemplo andar, trepar, correr, saltar, saltitar, marchar, galopar). As crianças coordenam movimentos grossos através do atirar e apanhar, pontapear, baloiçar.</p> <p>29. <u>Competências de motricidade-fina:</u> As crianças usam movimentos motores finos (segurar na caneta ou lápis, moldar, apertar, esborrachar, apalpar, alisar, posicionar, escrever, cortar) necessários para manipular materiais e ferramentas. Têm a coordenação olho/mão (empilhar blocos, montar quebra-cabeças, amarrando contas, despejando o sumo, martelando).</p> <p>30. <u>Consciência Corporal:</u> As crianças reconhecem os nomes das diferentes partes do corpo. Estão cientes dos seus corpos em relação às pessoas e objetos à sua volta. As crianças reagem e movem os seus corpos ao ritmo da batida constante.</p> <p>31. <u>Cuidados Pessoais:</u> As crianças comem, vestem-se, lavam as mãos, lavam os dentes, limpam o nariz e usam a sanita.</p> <p>32. <u>Comportamento:</u> As crianças participam em atividades físicas. Sabem que algumas comidas são mais saudáveis que outras. As crianças têm comportamentos saudáveis (por exemplo: tapam a boca quando tosse, lavam as mãos depois de usar a casa de banho, usam os seus próprios talheres) e comportamentos de segurança (por exemplo estão atentos aos colegas ao andar de bicicleta, não se colocam à frente de um baloiço em movimento, contornam as poças).</p>

<p>Linguagem, Literacia e Comunicação</p>	<p>18. <u>Compreensão</u>: As crianças compreendem conversas, canções, histórias, livros, gestos, poemas. Elas ouvem, respondem, relacionam a informação com as suas próprias vidas, preveem o que vai acontecer a seguir, e relembram pessoas reais e ficcionarias, materiais, ações, eventos/situações e ideias.</p> <p>19. <u>Falar</u>: As crianças partilham observações, experiências, ideias, explicações, sentimentos, preferências e necessidades. Utilizam frases cada vez mais completas e complexas.</p> <p>20. <u>Vocabulário</u>: As crianças aprendem e usam novas palavras em conversas, atividades, materiais escritos e jogos. Perguntam o significado de palavras desconhecidas. As crianças utilizam diversas partes do discurso para descrever, esclarecer, e elaborar as suas experiências e ideias.</p> <p>21. <u>Consciência Fonológica</u>: As crianças reconhecem os sons iniciais e finais das palavras, incluindo rimas (sons finais idênticos) e aliteração (o sons iguais no início das palavras). Reconhecem também as palavras com as sílabas separadas.</p> <p>22. <u>Conhecimento do Alfabeto</u>: As crianças sabem que as letras são uma categoria de símbolos que podem ser identificados individualmente (cada uma com um nome) e que existem dois alfabetos de letras maiúsculas e de letras minúsculas. Nomeiam um número crescente de letras e associam-nas aos seus sons (muitas vezes começando com a inicial do seu primeiro nome e / ou outras palavras familiares).</p> <p>23. <u>Ler</u>: As crianças observam uma variedade de materiais escritos para apreciar e conhecer. Pedem aos adultos para lhes lerem livros, e "leem" livros para os outros. As crianças contam ou recontam histórias baseadas em imagens. Conseguem ler em voz alta uma palavra, frase simples, ou frase curta.</p> <p>24. <u>Conceitos sobre Impressão</u>: As crianças aprendem o funcionamento da linguagem escrita. Reconhecem que uma palavra é uma unidade escrita, que as letras são agrupadas para formar palavras e palavras são separadas por espaços. À medida que contactam com as diversas formas de linguagem escrita circundante (por exemplo, placas, jornais e revistas, listas, mensagens, menus, embalagens), as crianças aprendem sobre as convenções de impressão,</p>
---	---

	<p>tais como a direção (em Português é lida de cima para baixo e da esquerda para a direita).</p> <p>25. <u>Conhecimento de Livros:</u> As crianças sabem como usar um livro. Por exemplo seguram os livros na vertical, com a capa para a frente, do princípio para o fim, e diferenciam as imagens da escrita.</p> <p>26. <u>Escrever:</u> As crianças escrevem para representar ideias, usam a escrita nas suas atividades e/ou pedem aos adultos para lhes ditarem, e lerem o que elas e os adultos escreveram. Usam ferramentas de escrita, como lápis de cor, marcadores, lápis e computadores. Copiam ou escrevem cartas, e progridem de rabiscos tipo letras para formas de letras reconhecíveis.</p>
Matemática	<p>27. <u>Símbolos e palavras numéricas:</u> As crianças reconhecem e nomeiam números no seu ambiente. Entendem que os números cardinais (por exemplo, um, dois, três) se referem à quantidade e que os números ordinais (por exemplo, primeiro, segundo, último) se referem à ordem das coisas. Escrevem os numerais cardinais de 1 a 10.</p> <p>28. <u>Contar:</u> As crianças contam fazendo a correspondência de um para um (por exemplo, tocar num objeto e dizer um número). Entendem que o último número contado representa "quantos". As crianças comparam e ordenam quantidades (por exemplo, mais, menos / menos, o mesmo). Entendem os conceitos de "adicionar a" e "tirar". Calculam operações e comparam unidades estabelecendo relações entre números até 10 (5 é maior que 3 e menor que 7).</p> <p>29. <u>Relação Parte/Todo:</u> As crianças "compõem" e "decompõem" quantidades (por exemplo, combinam dois blocos e três blocos para fazer um conjunto de cinco blocos). Também dividem o conjunto em partes (por exemplo, separam cinco blocos em um bloco e quatro blocos).</p> <p>30. <u>Formas:</u> As crianças reconhecem, comparam e ordenam formas bi e tridimensionais (por exemplo, triângulo, retângulo, círculo, cone, cubo, esfera). Entendem, representam e descrevem os atributos das formas (por exemplo, todos os triângulos têm três lados e três pontos, o cone tem curvas, etc).</p>

	<p>31. <u>Consciência Espacial</u>: As crianças usam palavras que determinam posição, direção, e distância, para descrever ações e a localização de objetos no seu ambiente (tais como ao lado, à frente, atrás, dentro, fora em cima...). Resolvem problemas espaciais simples nas suas atividades (por exemplo, ao construir com blocos, fazer puzzles, embrulhar objetos).</p> <p>32. <u>Medir</u>: As crianças usam terminologia de medida para descrever atributos nomeadamente: tamanho, volume, peso, temperatura e tempo. Comparam quantidades (por exemplo, igual / diferente, maior / menor, mais / menos, mais pesado / leve) e ordenam (por exemplo, mais curto, médio e longo). Estimam quantidades relativas (por exemplo, se algo tem mais ou menos).</p> <p>33. <u>Unidade</u>: As crianças compreendem que a unidade é um padrão (invariável) de quantidade. Medem usando ferramentas não convencionais (por exemplo um bloco).</p> <p>34. <u>Padrões</u>: As crianças preparam as bases para a álgebra trabalhando com simples padrões alternados (por exemplo, ABABAB) e progredindo para padrões mais complexos (por exemplo, AABAABAAB, ABCABCABC). Reconhecem sequências repetitivas (por exemplo, a rotina diária, padrões de movimento) e começam a identificar e descrever padrões crescentes e decrescentes (por exemplo, a altura cresce à medida que aumenta a idade).</p> <p>35. <u>Análise de Dados</u>: As crianças representam os dados de forma simples (por exemplo, pilhas de blocos, quadros, listas, tabelas, gráficos).</p>
Artes Criativas	<p>36. <u>Arte</u>: As crianças exploram e utilizam uma variedade de materiais e ferramentas para desenhar e pintar, esculpir e moldar, construir e montar. Usam as propriedades dos materiais artísticos (por exemplo, forma, cor, textura) para representar suas ideias.</p> <p>37. <u>Música</u>: As crianças exploram e experienciam o som através do canto, movimento, ouvindo e tocando instrumentos. Experimentam com as suas vozes e inventam canções e cantos. As crianças exploram e respondem</p>

	<p>aos elementos musicais, como a intensidade (alta, baixa), tempo (rápido, lento), dinâmica (forte, suave), e ritmo.</p> <p>38. <u>Movimento</u>: As crianças exploram movendo todo o seu corpo ou partes do seu corpo, com e sem música. Respondem às características e tipo de música através do movimento.</p> <p>39. <u>Jogo Simbólico</u>: As crianças expressam e representam o que observam, pensam, imaginam, e sentem através do Jogo simbólico. As crianças imitam as ações, usam um objeto para representar outro, e representam papéis com base nos seus interesses e experiências. Usam figuras para representar personagens nos seus cenários do faz-de-conta (por exemplo, ter uma família de ursos de brincar a falar uns com os outros).</p> <p>40. <u>Apreciar Artes</u>: As crianças expressam opiniões e preferências sobre a arte. Identificam peças (por exemplo, uma pintura ou uma seleção musical) e estilos de que elas gostam ou não gostam.</p>
<p>Ciência e Tecnologia</p>	<p>41. <u>Observação</u>: As crianças são curiosas e usam todos os seus sentidos para aprender mais sobre o mundo físico e natural. Reúnem informações através da observação do que os outros fazem e descobrindo como as ferramentas e materiais funcionam.</p> <p>42. <u>Classificação</u>: As crianças agrupam coisas semelhantes. Identificam as relações entre as coisas e as categorias a que pertencem.</p> <p>43. <u>Experiência</u>: As crianças experimentam para testar se uma ideia é verdadeira ou uma solução vai funcionar. Experimentam, manipulando materiais.</p> <p>44. <u>Previsão</u>: As crianças indicam através de palavras e / ou ações o que elas esperam que seja o resultado. As crianças fazem previsões com base na experimentação.</p> <p>45. <u>Tirar Conclusões</u>: As crianças constroem o conhecimento à sua própria maneira, à medida que recolhem dados para as ajudar a formar teorias sobre como o mundo funciona (por exemplo, "É noite porque o sol vai para a cama").</p> <p>46. <u>Comunicar Ideias</u>: As crianças compartilham as suas dúvidas, observações, pesquisas, previsões e conclusões. Falam sobre, e demonstram e representam o que vivenciam e pensam. Expressam o seu interesse em, e questionam-</p>

	<p>se sobre o mundo.</p> <p>47. <u>Mundo Físico e Natural</u>: As crianças familiarizam-se com as características e processos do mundo físico e natural (por exemplo, as características das plantas e animais, rochas e rampas; processos de crescimento e morte, congelamento e fusão).</p> <p>48. <u>Ferramentas e Tecnologia</u>: As crianças familiarizam-se com ferramentas e tecnologias no seu ambiente do dia-a-dia (por exemplo, agrafador, alicate, computador). Compreendem as funções dos equipamentos e usam-nos com segurança e cuidado (ligar e desligar o computador, cuidado com as tomadas). Utilizam ferramentas e tecnologia para apoiar as suas atividades.</p>
Estudos Sociais	<p>49. <u>Diversidade</u>: As crianças veem semelhanças e diferenças nos atributos pessoais (incluindo o sexo, cultura, idade, religião, estrutura familiar, os níveis de habilidade e aparência).</p> <p>50. <u>Papéis na Comunidade</u>: As crianças conhecem os papéis familiares nas comunidades a que pertencem (por exemplo, família, escola, vizinhança). Entendem que as pessoas dependem umas das outras. As crianças sabem que as pessoas precisam de dinheiro para comprar bens e serviços.</p> <p>51. <u>Tomada de Decisões</u>: As crianças entendem que todos têm o direito de compartilhar ideias e ser ouvidos. Participam como líderes e seguidoras. Com a orientação de adultos, elas juntam-se em discussões na sala de aula, ajudam a tomar decisões, e compartilham ideias para resolver os problemas do grupo.</p>
Conhecimento do mundo	<p>52. <u>Geografia</u>: As crianças identificam marcos familiares. Relacionam objetos e eventos com as suas localizações (por exemplo, tesouras e área de arte, tempo de exterior/ recreio). As crianças usam mapas simples para descrever e localizar as coisas no seu ambiente (por ex. áreas da sala de aula, estruturas do recreio).</p> <p>53. <u>História</u>: As crianças falam sobre o que aconteceu no passado (por exemplo, "Ontem, quando eu era um bebé...") e sobre o que irá ocorrer no futuro (por exemplo, "Quando eu for maior, vou para a escola da minha irmã"). Descrevem uma sequência de eventos (por exemplo, "Primeiro pintei um quadro, e depois construí uma torre").</p>

	54. <u>Ecologia</u> : As crianças partilham a responsabilidade de cuidar do meio ambiente dentro e fora da sala de aula (por exemplo, apanham o lixo, regam plantas, separam coisas para reciclar). Entendem que as suas ações afetam o bem-estar do ambiente.
--	--

Anexo D. Guião de Entrevista à coordenadora pedagógica

Guião de Entrevista

Destinatárias: Educadoras de Infância (PPS II 2018/2019)

Objetivos:

- Obter dados relativos à instituição e conhecer a dinâmica da mesma
- Conhecer os modelos e as abordagens pedagógicas que sustentam o desenvolvimento do currículo do jardim-de-infância.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<p>F. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “caraterização reflexiva do contexto socioeducativo” para o relatório da PPS II. - O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Pedir autorização para gravar áudio; - Informar devolução das transcrições 	
<p>G. Definição do perfil do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso profissional do/a educador/a 	<p>B1. Qual a sua formação nesta área profissional? Mestrado em educação de infância</p> <p>B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância? E de coordenadora pedagógica? 6 Anos como educadora; 1 mês como coordenadora</p> <p>B3. Há quanto tempo trabalha nesta organização?</p>	

		<p>Como educadora? Como coordenadora pedagógica? 6 Anos; primeiro ano como coordenadora</p> <p>B3. Fale-me do seu percurso nesta organização (cargos na instituição). Estagiei nesta instituição em creche e depois comecei a trabalhar nesta instituição</p> <p>B4. Frequentou alguns cursos/ações de formação? Sim. Fui dois anos ao estados unido, no curso do High Scope; Temos formação anual, inclusivamente nos últimos dois anos fui a dinamizar</p>	
H. Instituição	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a instituição e a inserção da coordenação nesta 	<p>C1. Que valências oferece a instituição? Quantas salas de cada valência? Creche e JI; 3 e 4, respetivamente.</p> <p>C2. Existe articulação entre as várias valências da instituição? Como? Existe porque trabalhamos muito em equipa. Partilhamos o conhecimento, por exemplo na apresentação e divulgação de projetos. Tentamos sempre fazer atividades umas às outras.</p>	

		<p>C3. Tendo em conta os objetivos da escola definidos no site, como define os valores da escola? e a missão da mesma? A nossa visão de escola: sintam seguros, sejam capazes de fazer coisas competentes. Objetivo é sempre um envolvimento global com vista à inclusão e à cidadania.</p> <p>C4. Qual a metodologia que utiliza, enquanto coordenadora, para solucionar problemas/questões imprevistas? Falar com as pessoas que estão envolvidas no problema, tentar encontrar juntas uma solução com base no diálogo.</p> <p>C5. Desenvolvem parcerias com entidades locais? De que forma e quais os objetivos? Parcerias: Arte e fala; Ridente. Temos com algumas empresas para receber materiais de desperdício, como o cartão, papel autocolante. 1º Havia muitas crianças com problemas na articulação da fala, 2º Vieram fazer uma apresentação sobre a importância de lavar os dentes 3º Porque usamos imenso material de cartão e papel para plastificar;</p>	
--	--	--	--

		<p>Existem algumas parcerias pontuais conforme as necessidades.</p> <p>C6. Considera essa dinâmica uma mais valia para a comunidade educativa? Sim, a parte de conhecer a parte envolvente é muito importante, sobretudo nestas idades</p>	
I. Instituição	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a organização da instituição 	<p>D1. Quais os elementos que colaboram na elaboração das planificação anual da organização? É a diretora e a coordenadora pedagógica</p> <p>D2. Existem outros momentos que necessitem de ser planeados e partilhados pela equipa educativa? Quais? No plano anual são definidas as datas, a forma de desenvolvimento é planeado em equipa.</p> <p>D3. Existe articulação entre salas? De que tipo? Em que âmbitos? Iguar à resposta C2.</p> <p>D4. Como é gerido o tempo e os espaços comuns</p>	

		<p>da instituição tendo em conta as diferentes salas da instituição?</p> <p>Cada sala tem uma rotina diferente e essa rotina está pensada de forma a não se cruzarem os tempos.</p>	
<p>E. Trabalho em equipa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relações e interações entre atores; • Conhecer o conceito de equipa em contexto de jardim-de-infância; • Compreender como é realizado o trabalho em equipa. 	<p>E1. Existe trabalho de parceria entre as educadoras? Como?</p> <p>Diariamente através da troca de ideias, partilha de problemas, procura de soluções. Mensalmente em reuniões de equipa e sempre que necessário.</p> <p>E2. Existe trabalho de parceria entre a equipa pedagógica da instituição? Como?</p> <p>Em sala diariamente porque partilham todas as tarefas, planeamos juntas, tiram registos, observam Em equipa temos as reuniões anuais, trimestral existe a reunião de auxiliar comigo.</p> <p>E3. Existem momentos de partilha (reuniões) entre a equipa pedagógica? Com que frequência? O que é discutido nessas reuniões? Quem participa? (momentos informais)</p> <p>Igual à resposta E1. Informalmente acontecem essas partilhas ao longo do dia, mas também às horas de almoço</p>	<p>- Existe trabalho colaborativo? Como é a comunicação? Processos e dificuldades?</p> <p>- O trabalho em equipa é uma mais valia? Para quê? Para quem?</p>

		<p>E5. Qual a periodicidade das reuniões de equipa de sala? Considera importantes esses momentos? Porquê?</p> <p>Equipas de sala reúnem formalmente 1 vez por semana, quando planificam a semana seguinte e informalmente acontece todos os dias ao longo do dia.</p> <p>Porque o trabalho da auxiliar e da educadora é muito de parceria, é importante haver essa partilha, a educadora não esta na sala o tempo todo, então a auxiliar pode observar mais coisas.</p>	
<p>J. Relação com as famílias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a participação das famílias das crianças na instituição; • Conhecer as estratégias utilizadas pela equipa pedagógica de modo a promover o contacto e partilha com as famílias e entre famílias. 	<p>E1. Que meios têm e utilizam para chegar informações da escola para a família e vice-versa?</p> <p>Caderno escola-família desde o berçário, todas as salas tem.</p> <p>O site através das fotografias das atividades que são feitas em sala, que são atualizada semanalmente.</p> <p>Todos os anos temos um encontro dinamizado pelo professor de ginástica em que as crianças participam com as famílias.</p> <p>Temos as reuniões de pais 2 vezes por ano e sempre que seja necessário. No dia do pai e no dia da mãe desafios os pais a virem às salas durante o mês para</p>	<p>-Compreender o tipo de participação</p> <p>- Compreender se as famílias têm possibilidade (tempo, espaços e mecanismos) para participarem na vida educativa das crianças</p>

		<p>fazerem alguma atividade que eles gostem ou que saibam fazer.</p> <p>E2. Existe alguns momentos planeados no programa anual que envolva a participação das famílias das crianças? Quais os momentos? De que modo? Igual à resposta E1.</p> <p>E3. As famílias participam ou contribuem de alguma forma para a gestão da dinâmica da organização? Se sim, qual o papel das famílias na instituição? (as suas ideias são tidas em conta? Em que momentos?) Principalmente na rotina sala, quando estamos a desenvolver um projeto de sala, os pais podem dar ideias, trazer atividade e fazer com eles.</p>	
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> - De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Confirmar se existe algo mais a acrescentar - Agradecer a disponibilidade

Anexo E. Sala de atividades e respetivas áreas de interesse



Sala de atividades



Sala de atividades



Área das artes



Área da escrita



Área dos blocos

Área do computador



Área dos livros

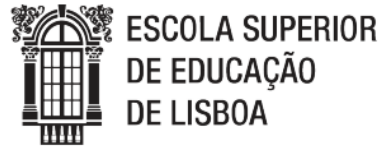


Área da casa no piso inferior e área da calma no piso superior



Área dos jogos

Anexo M. Metodologia de Trabalho de Projeto



RELATÓRIO DE CDEI

“Como é que o bebé vai parar à barriga da mãe?”

Marta Ribeirinha

(Nº2017113)

Relatório da Unidade Curricular Conhecimento E Docência em Educação de Infância,

1ºano do Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientadora: Prof. Doutora Carla Rocha e Manuela Rosa

2018/19

Índice

Introdução.....	5
Caraterização para a ação pedagógica.....	7
Fundamentação do trabalho de projeto realizado.....	9
Apresentação de um projeto desenvolvido com as crianças.....	14
Considerações finais.....	24
Referências.....	26
Anexos.....	28
• Anexo A - Caraterização para a ação educativa contextualizada.....	29

Índice de figuras

Figura 1. Ilustração da história “A mamã pôs um ovo”	18
Figura 2. Friso cronológico: da célula ao nascimento.....	18
Figura 3. Visita do pai da I. à sala de JI.....	19
Figura 4 e 5. Classificação dos animais vivíparos/ovíparos.....	19
Figura 6. Estrutura trazido pela médica / Desenho feito pela médica.....	20
Figura 7 e 8. Leitura da história “Como é que ele foi parar aí dentro?”.....	21
Figura 9 e 10. Construção do livro do projeto.....	21
Figura 11. Dramatização da história de “Como em vez de uma são duas!”.....	22

Índice de tabela

Tabela 1 – Concepções das crianças sobre “Como é que o bebé vai parar à barriga da mãe?”	14
--	----

INTRODUÇÃO

No âmbito da Prática Supervisionada Módulo II em jardim de infância, a elaboração do presente relatório traduz uma reflexão prático-teórica sobre um projeto desenvolvido numa sala de 13 crianças com 4 e 5 anos de idade, pertencente a um estabelecimento que segue uma abordagem ao modelo curricular High/Scope.

Pretendo aqui dar a conhecer as principais intenções do projeto desenvolvido, a partir da questão selecionada pelas crianças “Como é que o bebé vai parar à barriga da mãe?” que demonstraram interesse em descobrir a sua resposta, originando um trabalho de projeto.

De seguida, são apresentados os principais pressupostos teóricos que nortearam o trabalho, assim como a metodologia e os procedimentos éticos utilizados.

Enquanto estagiária num contexto pensado e organizado “em função dos interesses e necessidades das crianças, valorizando e respeitando a sua individualidade” (Site do estabelecimento), com uma prática orientada pelo modelo High/Scope, que tem como princípios metodológicos a aprendizagem ativa e o desenvolvimento de indicadores chave, a participação ativa das crianças e a interação social entre estas com os adultos visando a construção conjunta do seu conhecimento, bem como uma aprendizagem centrada nos seus interesses e vivências são pressupostos que permitem às crianças escolher o que querem saber.

A situação que desencadeou a origem deste trabalho de projeto foi uma conversa em grupo sobre o facto da mãe do A. estar grávida e que suscitou algumas questões. Esta conversa permitiu descobrir aquilo que as crianças já sabiam sobre o assunto. Nesta situação, a educadora pergunta: “Mas afinal “Como é que o bebé vai parar à barriga da mãe?””. Esta questão suscitou interesse nas crianças: “Podíamos fazer um projeto sobre bebés, como fizemos com os dinossauros!” (L.).

Após a emergência da questão, deu-se início ao projeto.

Tendo em conta a lista feita juntamente com as crianças sobre o que estas queriam saber sobre o tema, defini como principais pressupostos teóricos: desconstruir concepções acerca da fecundação, gestação e parto; compreender o início do ciclo de vida do ser humano e desenvolver a curiosidade e clarificar ideias sobre o corpo e a sexualidade.

Considerando que, à semelhança do que Rodrigues (2003) afirma “na abordagem da realidade, a metodologia é o caminho do pensamento e da prática exercida” (p.68), a expressão “trabalho de projeto” carece de esclarecimentos sobre o seu significado que, “como muitos outros termos educacionais, está sujeito a uma forte variedade conceitual” (Pozuelos Estrada, 2007, p.63), que tem “uma importância fulcral da individualidade de cada um mas, simultaneamente, a atenção ao coletivo

que é tecido de outros, de modo a que se possa realizar e dar sentido à tarefa ou à obra de arte” (Vasconcelos, 2012, p.7). De acordo com Pozuelos Estrada (2007), o trabalho de projeto dá acesso aos interesses e necessidades das crianças, bem como capacita cidadãos/ãs no futuro, a serem seres capazes de interagir criticamente, uma vez que este tipo de trabalho antecipa, desenvolve e estimula os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento (Vasconcelos, 2012, p.8), através da utilização de procedimentos adaptados aos estilos cognitivos e às necessidades das crianças.

Esta abordagem pedagógica pode ser centrada em problemas e questões que as crianças queiram ver resolvidas, demonstrando assim um perspectiva socio construtivista em que o saber é gerado com a prática e, por isso, todo o trabalho desenvolvido passou por quatro fases: numa primeira fase em conjunto com as crianças definiu-se a questão-problema; numa segunda fase elaborou-se com as crianças uma lista com os registos sobre “o que sabem”, “o que querem saber” e “o que pretendem fazer para saber”; numa terceira fase, elaboraram-se as atividades partindo de propostas feitas pelas crianças, de modo a ir ao encontro das suas necessidades e interesses; e, por último, numa quarta fase realizou-se com as crianças, a divulgação do projeto às famílias e à comunidade educativa e a avaliação do projeto.

CARATERIZAÇÃO PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA

O contexto no qual decorreu a Prática Profissional Supervisionada (PPS) módulo II em jardim-de-infância exerce determinadas funções, dispondo de tempos e espaços próprio em que se estabelece diferentes relações entre os seus intervenientes.

Assim sendo, caraterizar a ação educativa, de forma contextualizada possibilita que se compreenda a complexidade do meio, através da distinção das caraterísticas físicas e materiais particulares, em que “há uma interação direta entre atores que aí desempenham diferentes papéis” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, p.21, 2016), nomeadamente as crianças, as suas famílias e os agentes educativos, estabelecendo formas de relação entre estes que influencia a organização do contexto educativo e, desta forma, perceber em que medida a execução e desenvolvimento do projeto é significativo para esse contexto educativo e para o grupo de crianças.

Considerando a caraterização do contexto disponibilizada em anexo, importa conhecer a pertinência deste projeto, tendo como base a relação estabelecida entre essa caracterização e a ação pedagógica desenvolvida.

Sendo o grupo de crianças caraterizado pela imensa vontade que têm em conhecer o que as rodeia, sendo curiosas e que gostam muito de ajudar e de se desafiarem, a metodologia de trabalho de projeto enquadra-se e é significativo para esse contexto educativo e para este grupo de crianças, visto que esta abordagem pedagógica “pressupõe uma grande implicação de todos os participantes” (Leite, Malpique & Santos, citado por Katz & Chard, 2009, p.9) e procura promover a aprendizagem, baseando-se nos interesses que as crianças demonstram.

Por ser um grupo acostumado a trabalhar por projetos e pelo facto do trabalho de projeto estar presente na prática pedagógica da educadora cooperante, considero que a questão deste projeto centralizou-se nos interesses das crianças, pois foram estas que escolheram o tema sobre o qual queriam pesquisar, com a finalidade de responder à questão central “Como é que o bebé vai parar à barriga da mãe?”.

Considerando que a metodologia de trabalho de projeto caracteriza-se pelo facto das aprendizagens ganharem um significado real, no sentido em que é uma exploração iniciada e vivida pela criança, a implementação desta metodologia num contexto educativo onde é feita a abordagem do modelo curricular High/Scope que assenta no princípio de que as crianças, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos, constroem os seus próprios modelos da realidade, os quais se desenvolvem no tempo em resposta a novas experiências e à exposição a outros pontos de vista, torna-se essencial e relevante.

Assim sendo, a abordagem High/Scope ao orientar-se por princípios curriculares e uma vez que a metodologia de trabalho de projeto é uma metodologia que “exige uma organização complexa do trabalho de grupo” (Rangel & Gonçalves, 2010, p.22), estes dois pressupostos complementam-se, visto que este estabelecimento educativo é caracterizado pela existência de espaços e rotinas que não têm uma organização rígida, podendo ser alteradas “desde que essa alteração seja fruto de uma decisão coletiva, negociada em conjunto” (Rodrigues, 1999, p.7).

Para além disto, considero que este projeto é possível ser desenvolvido neste contexto educativo e para este grupo de crianças, pois a ligação efetiva sólida que existe entre os adultos e as crianças possibilita abordar o tema da reprodução e educação sexual, de forma natural e espontânea, respondendo às perguntas inesperadas e resolvendo situações que podem ser algo embaraçosas (Marques, et al., 2002, p.29).

Ainda que reconheça que a sexualidade pode trazer consigo diversas dificuldades, problemas e desafios para os educadores/as, como por exemplo a insegurança que podem fazer com que um educador/a não leve a cabo um programa nesta área, elaborei na mesma o projeto com este tema, ainda que com alguns receios. Esta veracidade é salientada por Medeiros et al. (2005) que alerta para o seguinte:

“A realidade mostra-nos que alguns educadores ainda têm «receio» em abordar este tema e não podemos esquecer o facto de, ao longo do tempo e em todas as sociedades, a educação sexual ter assumido de uma forma geral um conjunto de normas rígidas consagradas nas religiões, nas políticas, nos costumes e nas leis.” (Medeiros et al., 2005, p.9).

Posto isto, o conhecimento da evolução da sexualidade desde a infância é, portanto, necessário sobretudo para educadores, pais e professores, não impor uma educação sexual moralizadora e científica mas sim para proporcionar às crianças a atenção e a liberdade de se exprimirem através do que estas constroem inconscientemente. As crianças percebem a existência de diferenças entre elas apesar de não as saberem explicar, por isso, cabe ao/à educador/a abordar essas diferenças com o grupo, permitindo a sua compreensão. (Marinheiro, 2015).

FUNDAMENTAÇÃO DO TRABALHO DE PROJETO REALIZADO

Uma das principais funções da sexualidade é perpetuar a espécie através da reprodução. Esta veracidade acontece pela interação dos sistemas reprodutor feminino e masculino. A reprodução é então marcada pela identidade sexual que diferencia o sexo feminino do masculino através de caracteres sexuais (Veiga, Teixeira & Couceiro, 2001). A fim de perpetuar a espécie, o homem produz e emite os espermatozoides (células sexuais masculinas) e a mulher, liberta os oócitos (células sexuais femininas). A produção ou libertação dessas células ocorre nas gónadas – os testículos no homem e os ovários na mulher (Veiga et al., 2011; Veronez, s.d.). Da junção de ambas as células resulta o ovo ou zigoto, que começa a dividir-se, implanta-se no útero e após a nidação - criam-se os anexos embrionários (placenta, cordão umbilical, saco amniótico e líquido amniótico). É através da placenta, por intermédio do cordão umbilical, que o contacto entre a mãe e o feto é assegurado (Martins et al, 2012). A placenta desempenha o importante papel de oxigenar, alimentar e proteger o feto, durante os meses de gestação (Bello et al., 1983).

O desenvolvimento do novo ser é um processo demorado com duração aproximadamente de 9 meses e é durante este tempo que o embrião se desenvolve para se passar a designar como feto. Terminada a gestação, ocorre o nascimento do bebé que constitui o parto com a expulsão do mesmo e dos anexos embrionários/fetais (placenta) (Martins et al., 2012). Para além do parto normal em que o “bebé não precisa de ajuda para sair”, afirmação de uma das crianças, existe também a cesariana (Bello et al., 1983), “cortam e depois tiram o bebé da barriga da mãe e depois cosem e depois secam o bebé” (comentário de uma das crianças).

Posto isto, partindo do pressuposto que a sexualidade não tem apenas uma dimensão biológico-reprodutiva, mas sim muitas outras como, por exemplo, dimensões psicoafectivas, relacionai, sociais, socioculturais e éticas (Marques, Vilar & Forreta, 2002), importa que a abordagem à educação sexual seja feita desde cedo, visto que tal como afirma Cortesão, Silva e Torres (1989) a sexualidade

“é uma dimensão da vida humana demasiado importante para que se deixe ao sabor do acaso ou da crença de que tudo o que diz respeito à sexualidade se faz por aprendizagem intuitiva. Os educadores, quer queiram quer não, têm uma pesada responsabilidade à qual não se podem furtar: têm de refletir, de se preparar para criarem as condições necessárias a que as crianças cresçam em toda a sua plenitude e encarem de uma maneira sã tudo aquilo que diz respeito ao sexo para que se sintam bem consigo próprias para que vão criando

critérios e valores que lhes permitam viverem uma vida com qualidade.”
(Cortêsão, Silva & Torres, 1989, p.41)

Considero que a construção da identidade da criança permite o alargamento e o desenvolvimento de saberes da criança que se articulam diretamente com questões ligadas à saúde e que conduzem para a sensibilização por parte das mesmas, uma vez que o conhecimento dos órgãos do corpo é uma dimensão humana eminente relacional e íntima. Para além disto, o ministério da educação e o ministério da saúde (2000) acrescentam que a sexualidade tem uma vertente emocional e é um elemento essencial na formação da identidade global, do autoconceito, da autoestima e de forma geral, do bem-estar físico e emocional dos indivíduos (Ministério da Educação & Ministério da Saúde, 2000, p. 23). A afirmação de Cunha (2015) reforça as ideias anteriores, considerando que

“a educação sexual é um processo que está intimamente articulado com a educação para a saúde e para os valores. Deste modo, não podemos descurar esta vertente no todo harmonioso que é o desenvolvimento integral da criança, não devendo o agente educativo menosprezar esta perspetiva na construção do seu projeto educativo.” (Cunha, 2015, p.2).

O autor Marques et al. (2002) acrescenta ainda que a educação sexual é um direito das crianças, legalmente intitulado na lei nº Lei nº 60/2009 e Portaria nº 196-A/2010 que clarifica a aplicação da educação sexual em meio escolar. Contudo, apesar desta legislação que enfatizam a promoção da educação para a sexualidade e afetos desde a primeira infância (Cunha, 2015), a referida Lei e a Portaria que a regulamenta, não contemplam o ensino pré-escolar. O mesmo acontece com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), consideradas uma referência para os/as educadores/as de infância no desenvolvimento das suas práticas pedagógicas.

Apesar das OCEPE, não referirem explicitamente a educação sexual, organismos internacionais como a UNICEF, apresentam uma proposta – “Orientação Técnica Internacional sobre a Educação em Sexualidade”, consistente para a elaboração de programas em educação sexual. O documento publicado pela UNESCO (2010) desenha um currículo destinado a crianças e jovens dos 5 aos 18 anos de idade, prolongando-se para a vida adulta.

Desta forma, concordo com a confirmação de Cunha (2015) de que “a educação sexual parece ser condição indispensável para se alcançar o bem-estar e a saúde, encontrando sustentação num quadro jurídico e normativo internacional através da sua promoção e do desenvolvimento em meio escolar” (p.14).

Tendo por base estudos realizados por Cunha (2015), Aguiar (2017), Gonçalves (2017), Cardoso (2017), documentos de organismos internacionais como a UNESCO (2010) e as OCEPE, mais precisamente a área de Conhecimento do Mundo, implementei com crianças de 4-5 anos, um projeto que se enquadra na Educação sexual no Jardim de Infância onde estagiei.

Assim, partindo da questão “Como é que o bebé vai parar à barriga da mãe?”, iniciou-se um projeto sobre concepção, gestação e nascimento, uma vez que na ótica das crianças, estas pretendiam compreender o início do ciclo de vida do ser humano e o seu desenvolvimento. Em grande grupo elaborámos então uma lista sobre as linhas de pesquisa que suscitaram ansiedade de obter as respostas. Eis algumas dessas perguntas:

- “Como é que as sementes fazem os bebés?” (J.)
- “Como é que os bebés saem da barriga? (I., T. e Mo.)
- “Como é que os bebés conseguem sobreviver dentro da barriga sem comida? (La.)
- “Como é que os bebés conseguem ficar na barriga da mãe o tempo todo?” (P. e S.)
- “Como é que a semente vai parar à barriga?” (La. e R.)
- “Onde é que a semente primeiro está?” (Ma.)
- “Onde é que as sementes vivem?” (Le.)
- “Como é que os bebés nascem?” (A.)
- “Como é que a célula que faz o bebé vai parar à barriga da mãe?” (R. e P.)
- “As células estão sempre na barriga da mãe?” (Lu.)

Sendo este o principal objetivo das crianças, na ótica de educadora delineou seguintes os objetivos:

- Desconstruir concepções acerca da fecundação gestação e parto;
- Clarificar ideias sobre o corpo e a sexualidade;
- Escutar e ouvir as crianças no processo da elaboração do projeto, tornando-me cooperadora da construção do conhecimento;
- Estimular o interesse pela pesquisa;
- Incentivar a participação dos pais, fortalecendo a relação escola-família;
- Perceber a diferença entre o nascimento dos seres humanos e de outros animais;
- Aumentar e enriquecer o vocabulário, através de palavras e expressões antes desconhecidas.

Antes de apresentar o projeto desenvolvido com as crianças, importa conhecer, definir e caracterizar a metodologia de trabalho de projeto, referencial metodológico

utilizado. Assim, a partir da fundamentação subjacente procuro definir esta metodologia e identificar as suas características.

Esta abordagem tem como foco principal a motivação intrínseca da criança, isto é, tem por base os interesses e envolvimento da mesma por um determinado tema, partindo do pressuposto que, quando as crianças estão motivadas, “reagem de modo a aumentar a sua própria capacidade para trabalharem de forma independente” (Katz & Chard, 2009, p.23). Desta forma, a criança é vista como “exploradora”, pois esta metodologia implica trabalho de pesquisa bem como tempos de planificação, intervenção e avaliação com a finalidade de responder a problemas encontrados.

Pode-se então definir como característica essencial de um projeto o facto de ser uma investigação onde se procura em grupo responder a perguntas que as crianças formularam, contribuindo para o desenvolvimento da cooperação e oferecendo novas aprendizagens. Considera-se por isso uma “metodologia participativa dos mundos sociais das crianças” (Soares, Sarmento & Tomás, 2005), uma vez que o trabalho de projeto realiza-se em conjunto com os pares implicados e com o/a educador/a.

Esta metodologia acentua a participação ativa das crianças nas várias fases inerentes ao mesmo, tendo como benefício o desenvolvimento da capacidade de participação e iniciativa, num ambiente democrático, onde a criança é levada a “reconhecer que os esforços dos outros contribuem para o nosso bem-estar” e “aprendem a valorizar as diferenças e a encarar essas diferenças como enriquecedoras” (Katz & Chard, 2009, p.14). Enfatizo ainda a afirmação de Siraj-Blatchford e Sylva (citado por Vasconcelos, 2001), “Sustained shared thinking” (p.14), no sentido em que a metodologia de trabalho de projeto implica que a criança encontre no outro um recurso que amplia a sua atividade intelectual, fornecendo a oportunidade de desenvolvimento de um “etos cooperativo” (Katz & Chard, 2009, p.13), onde todos contribuem para a vida do grupo.

Para além disto, esta metodologia caracteriza-se também pelo facto das aprendizagens ganharem um significado real, no sentido em que é uma exploração iniciada e vivida pela criança, e que contribui para o desenvolvimento da competência de aprender a aprender, capacidade metacognitiva que ajuda a criança a “aprender como aprender” (Folque, 2014, p.76), uma vez que contribui para a criança aprender a autorregular a sua aprendizagem, a reconhecer como aprende melhor e a definir quais as suas potencialidades e dificuldades (Silva, 2011). Contudo, é imprescindível que sejam oferecidas à criança oportunidades para participar em diversos projetos para que “aprenda[m] a projetar” (Silva, 2011, p.126).

Envolver as famílias também é um aspeto importante no trabalho de projeto e pode estar ligado às conversas relacionadas sobre o tema ou à contribuição dos

mesmos com informações relacionadas com o projeto. As vivências das crianças são um fator fundamental para o desenvolvimento do projeto, na medida em que contribuem com novos saberes. O envolvimento das famílias promove assim, o entusiasmo e o sentimento de pertença ao projeto, desenvolvendo nas crianças o sentido de responsabilidade e partilha de novos conhecimentos.

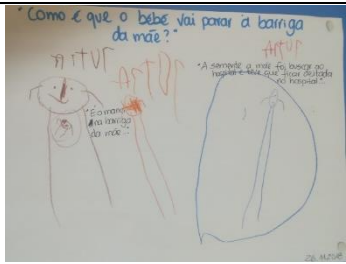


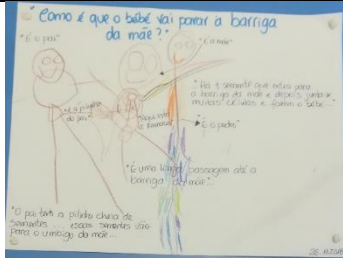


Quanto à sua duração, é de salientar que os projetos devem depender do “tempo de interesse e persistência das crianças” (Silva, 2011, p.125) e, quanto ao espaço, assumem não só a sala de atividades como meio envolvente, mas outras salas, valências e comunidade como potenciais formas de pesquisa e de aquisição de conhecimento, tornando-se estes como o “meio imediato” (Silva, 2011, p.123) de aprendizagem.



Na minha intervenção realizada recorri ao trabalho de projeto, sendo que esta metodologia já era uma prática no jardim de infância onde foi implementado. Desta forma, o projeto desenvolvido dividiu-se em 4 fases: Fase I (definição do problema); Fase II (planificação e desenvolvimento do trabalho); Fase III (Execução) e a Fase IV (divulgação/avaliação), tal como afirma Vasconcelos (2012).

APRESENTAÇÃO DE UM PROJETO DESENVOLVIDO COM AS CRIANÇAS

Durante a fase da definição do problema, foi feito o levantamento das concepções das crianças acerca de “Como é que o bebé vai parar à barriga da mãe?”. Para além disto, foi pedido que estas fizessem um desenho que ilustrasse as suas respostas (tabela 1). As respostas obtidas foram as seguintes:

Tabela 1 – Concepções das crianças sobre “Como é que o bebé vai parar à barriga da mãe?”

Registo Oral	Registo Gráfico	Registo Oral	Registo Gráfico
<p>“A semente a mãe foi buscar ao hospital e teve de ficar deitada.” (A.)</p>		<p>“A semente já estava na barriga da mãe. A mãe foi ao hospital tirar o bebé.” (L.)</p>	
<p>“As sementinhas saem do gabinete do médico... Saem a correr E vão parar à barriga da mãe.” (J.)</p>		<p>“O pai tem a pilinha cheia de sementes que vão para o umbigo da mãe... É uma longa passagem até à barriga da mãe. Há uma semente que entra e depois junta-se muitas células e fazem o bebé.” (P.)</p>	
<p>“O bebé está fora porque a mãe foi ao hospital.” (M.)</p>		<p>“A minha tem uma célula. Tem o bebé na barriga.” (R.)</p>	

<p>“É uma corda que vai ao pipi da mãe... É o pai que tem essa corda e o bebê começa a crescer na barriga da mãe...” (S.)</p>		<p>“As sementes vão para a barriga da mãe, vão a correr e quem chegar primeiro faz o bebê.” (L)</p>	
---	---	---	---

Os desenhos elaborados mostram que as crianças sabem que os bebês se desenvolvem dentro do corpo das suas mães devido a uma possível “semente”. Algumas crianças afirmam que as sementes estão no pai, outras afirmam que essas sementes vão se buscar ao hospital, local onde os bebês nascem. Para além disto, podemos analisar que os bebês são representados “soltos”, sem alusão ao cordão umbilical. Durante esta fase, as crianças expressaram a sua intensa curiosidade relativamente à reprodução.

Tal como afirma Rêgo (1999) citado por Araújo e Mendonça (2012) “muitos assuntos surgem nas conversas espontâneas do grupo, ou no interesse manifesto de algumas crianças e desperta o interesse de todos” (p.2). O autor Barbosa e Horn (2008) também concordam com este pensamento afirmando que “a escolha do tema de um projeto pode advir das experiências anteriores das crianças, de projetos que já foram realizados ou que ainda estejam em andamento e das próprias indagações que as crianças colocam.” (P.54).

Tendo consciência de que este seria um tema que pudesse causar perplexidade às crianças, isso não se verificou, pois, curiosamente, as crianças revelaram evidências de conhecimento sobre o assunto, expressando alguns conhecimento que tinham, nomeadamente a noção de que os bebês nascem pela vagina da mãe grávida, ainda que com as incertezas nos seus comentários.

A partir desta clarificação sobre a motivação das crianças, demos início à fase II do projeto – planificação e desenvolvimento do trabalho, sobre o que queriam saber e como queriam saber. Os instrumentos de pilotagem surgem como um auxílio indispensável na organização, gestão e apresentação do projeto. Quando perguntei ao grupo o que já sabem sobre o tema, as respostas começaram a surgir de forma original:

- “Quando eu era bebé eu estava na barriga da mãe.” (Mo.)
- “Eu saí do pipi da mãe.” (La.). “Eu também!” (Lu.)

- “Eu e a T. nascemos pela barriga da mãe.” (J.)
- “Eu e o A. nascemos do pipi e o D. da barriga da mãe.” (S.)
- “Eu nasci no hospital.” (La.)
- “A semente que está na barriga do pai é que vai fazer o bebé.” (L.)
- “Os pais não têm bebés.” (A.)
- “As sementes estão dentro da pilinha do pai, precisamos de ir ao hospital e é uma longa passagem até ao umbigo da mãe.” (P.)
- “As coisas que a mãe come vão para o bebé.” (Ma.)
- “Na barriga da mãe há muitas células e depois faz o bebé.” (R.)
- “A semente que chegar primeiro à barriga da mãe é quem faz o bebé.” (I.)
- “As mães quando têm os bebés nas barrigas não podem conduzir.” (I.)
- “Os bebés quando nascem são muito pequenos.” (A.)

Acreditando que todas as crianças têm saberes, lancei uma questão fundamental para o decorrer do projeto: “Onde vamos procurar?” Prontamente as crianças sugeriram as seguintes informações:

- “Podemos pesquisar no computador e perguntar a alguém” (La.).
- “Podemos pesquisar na televisão, no telemóvel (T.) e nos livros.” (A.).
- “Podemos perguntar aos pais e às mães que tiveram bebés há pouco tempo.” (Le. e I.).

Desta forma, as estratégias e os recursos a utilizar, decididas pelo grupo, para poder responder à questão foram: envolver a pesquisa em livros, na internet e outros meios de comunicação. As crianças também quiseram envolver a participação da família e de outras pessoas especialistas na área da Educação em Sexualidade.

Após o esclarecimento das ideias sobre a forma como as crianças pretendiam descobrir a resposta à questão deu-se início à execução do projeto. Esta foi a fase de desenvolvimento do estudo, uma das etapas de pesquisa através das experiências diretas, em que se recolhe, se organiza, se seleciona e se regista a informação e em que se faz ainda o tratamento de dados. Foi uma fase de intensa produção cultural, tal como revela a descrição na seguinte nota de campo:

O R. trouxe um dicionário de imagens do corpo humano. Perguntei-lhe se queria que visse com ele durante este tempo o seu livro. Ele aceitou. Assim que começámos a ver o livro, várias crianças juntaram-se, curiosas, para verem o que estávamos a ver. À medida que as imagens apareciam

perguntava o que era: “São as sementes.” (R.). “Sabem como se chamam estas sementes?” “Não!” (Disseram as crianças). “Estas sementes que parecem uns girinos chamam-se espermatozoides e estão na pilinha do pai e esta semente está na barriga da mãe e chama-se óvulo.” (Disse-lhes eu). “Sim, e depois juntam-se e a célula divide-se em duas.” (R. apontando para a outra imagem). “Isso mesmo e depois divide-se em quantas?” (Eu) “Em 4!” (T.). “Depois em 8 e depois em muitas!” (R.) “Depois transforma-se no bebé.” (L.). As crianças iam descobrindo à medida que iam vendo as imagens e iam compreendendo o processo. “Vês P. afinal eu e tu tínhamos razão!” (R.). (nota de campo do dia 28 de novembro de 2018)

A fase de execução do projeto iniciou-se com a pesquisa e recolha de informação através de diferentes tipos de documentos, livros e registos: enciclopédias, dicionários de imagens, livros com informação científica e livros de histórias.

A leitura da história “A mamã pôs um ovo” de Babette Cole fez com que surgissem vários comentários, provocando uma conversa em grande grupo:

- “As mães têm um bebé na barriga, não é um ovo!” (Ma.).
- “Isso era estranho, andarem com um ovo” (M.).
- “Os bebés não são feitos na panela!” (I.).
- “Os bebés não são para comer.” (La.).
- “Se os bebés fossem feitos de lesmas e caracóis eram malcheirosos” (P.) “e tinham ranho e eram fedorentos.” (M.).
- “Os dinossauros nem existem.” (T.) “e arranham os bebés” (La.) “comiam os bebés” (T.) “Se fossem carnívoros comiam.” (R.).
- “As formigas é que vivem debaixo das pedras” (Mo.).
- “Se pusermos uma semente num vaso, nasce uma flor e não um bebé.” (Mo.).
- “A mãe põe uma semente na boca e nasce o bebé, mas não se compra.” (M.).
- “É no hospital que se compra a semente.” (A.).
- “A semente já está dentro do pai.” (Le.).
- “A mãe pôs ovos para nós nascermos” (S.).
- “As sementes do pai são os espermatozoides.” (A.).
- “Os ovos são os óvulos” (Ma.).
- “Os espermatozoides estão nos tomatinhos do pai” (Ma.) “depois vão pela pilinha e pelo pipi e juntam-se aos óvulos.” (J.).
- “Não sabemos se é um menino ou uma menina, mas aquele espermatozoide vão juntar-se ao óvulo e formar um bebé.” (Ma.).
- “A J. e a T. são 2 espermatozoides num 1 óvulo.” (P.).
- “O bebé devia ter saído cheio de sangue.” (R.).

- “O bebé saiu pelo pipi porque não é precisou de ajuda.” (P.).

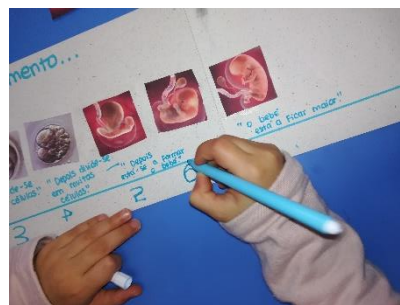
Esta conversa permitiu que todo o grupo ficasse um pouco mais esclarecido sobre a questão, consolidando o que já tinham descoberto sobre o modo como os bebés são feitos.

Num dos pequenos grupos, algumas crianças decidiram fazer a representação gráfica da história “A mamã pôs um ovo” de Babette Cole, desenhando a parte mais significativa para elas. Associada ao domínio da escrita, abordagem à escrita, enriqueceram o registo com recorte de letras de forma a escreverem a palavra bebé, mãe e pai:



Figura 1. Ilustração da história “A mamã pôs um ovo”

A do friso consistiu em factos históricos linha na qual se o tempo cronológico.



construção cronológico situar os sobre uma apresenta

Para a realização desta atividade decidiu-se então, fazer uma pesquisa de imagens que mostrassem o desenvolvimento embrionário desde o nascimento até ao seu nascimento, associando a área da matemática, durante a qual foram explorados diferentes conceitos e competências (recorte, ilustração, ordenação e número).

Figura 2. Friso cronológico: da célula ao nascimento

Posteriormente, as crianças visionaram alguns vídeos sobre a reprodução humana (fecundação e gestação), intitulado “Fecundação” de Ricardo Biólogo que permitiu clarificar alguns conceitos.

Tal como foi estabelecido com as crianças, a partir das suas ideias, marcamos a visita do pai de uma das crianças e de uma especialista em genecologia para virem à nossa sala, descrita na seguinte nota de campo:

O pai da I. veio à sala falar sobre o projeto “Como é que o bebé vai parar à barriga da mãe?”. “Olá a todos! Venho mostrar-vos o quê que acontece quando o espermatozoide entra no útero que está na barriga da mãe.” (Pai da I.). O Pai da I. trouxe uma aplicação no tablet para mostrar todo o processo. “Aqui são as trompas de Falópio parecem uma flor. Normalmente entre um espermatozoide, mas no caso da T. e da J. entraram dois.” (Pai da I.). O Pai da I. colocou o som do coração de um bebé. Depois desta apresentação, a professora de Inglês

A3 o
e o
com

vez



colocou numa folha o símbolo de um ovo e o símbolo de um ovo com um X, animais que nascem dos ovos e animais que não nascem dos ovos. À cada criança classificou as imagens dos 13

animais da história visualizada no dia anterior como considerava que nasciam, dos ovos ou da barriga. As respostas foram corrigidas com a visualização de imagens reais dos animais mamíferos e dos animais ovíparos e os seus ovos. De seguida, o pai da I. mostrou algumas imagens e as crianças ficaram a compreender que os animais que nascem da barriga da mãe chamam-se vivíparos e são mamíferos e os animais que nascem de ovos são ovíparos e podem ser reptéis, aves, peixes e anfíbios. (Nota de campo do dia 6 de dezembro de 2018)

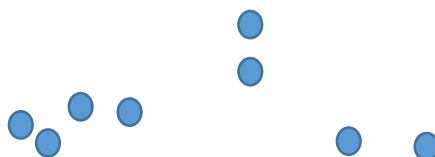
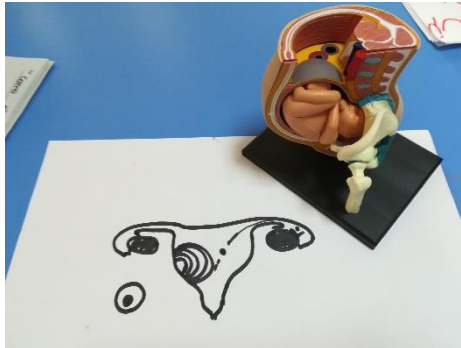


Figura 3. Visita do pai da I. à sala de JI

Desta forma, as crianças conseguiram expandir o estudo para animais mamíferos, “nascem da barriga da mãe” e, posteriormente, daqueles que nascem dos ovos. Agrupámos e classificámos as imagens recolhidas durante a pesquisa realizada entre o pai de uma das crianças, ovíparos dos vivíparos.



crianças conseguiram o conhecimento dos aqueles que também mãe” e, posteriormente, dos ovos. Agrupámos e imagens recolhidas realizada entre o pai de dividindo os animais

Figura 4 e 5. Classificação dos animais vivíparos/ovíparos

Após a visita da médica, foi feito o levantamento, em grande grupo, do que é que as crianças aprenderam, tendo-se registado o que disseram:

- “O óvulo fica no útero da mãe.” (L.)
- “O óvulo sai do ovário e vai por aqui e fica preso aqui e depois sai.” (T.).

Figura 6. trazido pela Desenho médica - “O bebé pelo umbilical.” (A.).



Estrutura médica / feito pela

come cordão

-
é eu o



“Como
bebé

nasce?” (Médica).

- “Cortam e depois tiram o bebé da barriga e depois cosem e depois secam o bebé.” (I.).

- “E vai para a mãe mamar.” (L.).

- “Os bebés precisam de ajuda para nascer.” (S.).

- “Os bebés que precisam de ajuda são os que nascem da barriga da mãe.” (P.).

A fase de execução terminou com a leitura da história “Como é que ele foi parar aí dentro?” de Ilan Brenman com o auxílio de pedras pintadas com os elementos essenciais da mesma e que a partir da questão do livro “então como é que ele foi parar aí dentro?” originou uma conversa em grande grupo:

- “Com uma semente do pai.” (Ma.).

- “Os espermatozoides.” (L.).

- “E o óculo.” (T.).

- “Fazem uma corrida e entra no óvulo, mas a cauda cai.” (L.).

- “A cauda parte-se.” (Ma.).

- “O espermatozoide entra no óvulo e a célula transforma-se em 2, em 4, em 100, em 1000 e infinitas. Fica presa uma parte à barriga e cresce.” (P.).

- “Fica preso e com o cordão umbilical.” (A.).

- “Quando estão prontos para nascer estão de barriga para baixo.” (T.).

- “E se não estiver, precisa de ajuda dos médicos para nascer.” (L.).

- “Ela deu-lhe um abraço porque ela lhe deu a resposta. Ela era como nós, também não sabíamos a resposta.” (La.).



Figura 7 e 8. Leitura da história “Como é que ele foi parar aí dentro?”

De seguida, as crianças ordenaram as imagens da história e recontaram-na a um adulto que fazia o seu registo. Este momento possibilito-lhes contrastar as ideias

iniciais (“o que sabíamos antes”) com as descobertas realizadas (“o que sabemos agora”).

A divulgação do projeto foi um momento de ânimo para o grupo envolvido, pois foi a fase que retratou o conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças. Organizou-se então uma sistematização visual do trabalho, através da construção de um livro que integrou as pesquisas, atividades e descobertas realizadas pelas crianças ao longo do projeto. Esta construção foi antecipadamente planeada e organizada, os “papéis” foram distribuídos, nomeadamente quem pintava a capa e escrevia os títulos dos capítulos do livro.



Figura 9 e 10. Construção do livro do projeto

As crianças decidiram ainda fazer um teatro, apresentando a história “De como em vez de uma são duas!” que construíram em conjunto sobre a mãe natal grávida de duas gémeas aos pais durante a festa de natal. Apresento, de seguida, um dos excertos dramatizados no consultório:

- Filha natal – Obrigada por me terem deixado vir à consulta com vocês! Preciso mesmo de perguntar uma coisa ao médico!
- Mãe natal – Uma coisa? Que coisa?
- Filha natal – É uma coisa que eu ainda não sei a resposta!
(Entra o médico e a enfermeira)
- Médico e enfermeira – Boa tarde!
- Enfermeira – Pronta para a ecografia?
- Pai natal – Sim, vamos lá ver como está a nossa bebé!
- Filha natal – Posso fazer uma pergunta?
- Médico – Claro que sim! O que queres saber?
- Filha natal – Eu queria saber por que é que a barriga da minha mãe está tão grande...
- Médico – Vamos descobrir então! Preparada? Ouve lá...
(Música do coração a bater)

- Filha natal – Mas que já sei que a mãe está grávida! Só que nos livros diz que quando a barriga está assim tão grande é porque o bebé está quase pronto para nascer e o pai disse que ainda faltam 2 meses!
- Enfermeira – Olha ali para o ecrã da ecografia! O que vês?
- Filha natal – Parecem duas cabeças!
- Enfermeira – A tua mãe está grávida de gémeas!
- Filha natal – Gémeas?
- Médico – Sim, são duas meninas!
- (...)



Figura 11. Dramatização da história de “Como em vez de uma são duas!”

Esta dramatização foi feita à comunidade educativa e às famílias que retratou algumas aprendizagens realizadas pelas crianças durante a elaboração do projeto.

No final da sua realização, passou-se então ao momento de avaliação. Este foi realizada segundo duas perspetivas. Por um lado, numa perspetiva longitudinal, a avaliação vai-se desenvolvendo ao longo de todo o processo de realização do projeto em que se avalia o trabalho realizado, a intervenção de todos os elementos do grupo e o nível de entreajuda. Por outro lado, numa perspetiva social, a avaliação é realizada quando os intervenientes comunicam o que aprendem e recolhem as reações dos seus pares.

Assim sendo, a avaliação foi feita em grande grupo e de forma individual, em que cada criança disse o que aprendeu, o que mais gostou e o que menos gostou. A maioria respondeu que tinha gostado muito e revelaram facilidade em dizer o que tinham aprendido com o projeto:

- “Não sabia que havia uma longa passagem.” (R.).
- “Não sabia que haviam tantos espermatozoides.” (L.).
- “Primeiro os espermatozoides fazem uma corrida e vão parar ao óvulo e depois juntam-se em 2, depois em 4 e depois em infinitas e depois faz-se o bebé, cresce e nasce. (T.).
- “Descobri que o bebé cresce dentro da barriga e não sabia que a semente entrava no pipi da mãe.” (P.).
- “Descobri como é que os bebés nascem.” (M).
- “Os médicos cortam a barriga da mãe, tiram o bebé e depois cosem.” (T.).
- “Descobri que os bebés comem pelo cordão umbilical.” (A.).



Através do processo de avaliação, o grupo percebeu o nível de entreaduda que existiu entre os seus membros, bem como ter consciência quer dos objetivos delineados no início da realização do projeto, quer do grau de compleição desses objetivos. É um momento de reflexão e de partilha de opiniões de uma riqueza significativa:

- “Eu gostei mais da Sofia ter cá vindo ensinar coisas.” (L.).
- “Eu gostei que o pai da I. viesse cá.” (Le.).
- “Eu gostei de descobrir como é que os espermatozoides vão parar ao óvulo da mãe.” (Ma.).
- “Gostei mais de fazer o friso cronológico.” (I.).
- “Gostei de pintar o livro dos bebés.” (J.).
- “Gostei do vídeo, de ver os espermatozoides a entrar no óvulo. (M.).
- “Gostei da história “Como é que ele foi parar aí dentro?” (La.).

Posto isto, tal como afirmam, Formosinho e Andrade (2001), “Quando as crianças têm oportunidade de refletir em comunicação tornam-se narradoras do sentir, do pensar, do fazer, da vida.” (p.82).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Trabalho de Projeto na Educação Pré-Escolar é uma ação pedagógica, centrada em problemas, que procura construir um plano entre o educador e as crianças, tendo como objetivo traçar linhas condutoras que vão ao encontro das motivações e inquietudes concretas da realidade e das vivências das crianças e do

grupo. Este plano cruza várias áreas do currículo, desde a linguagem à matemática, às artes e às ciências.

A questão inicial “Como é que o bebê vai parar à barriga da mãe?” possibilitou às crianças construir conceitos e formularem teorias sobre a sexualidade. Constatámos sobretudo a pertinência do trabalho de projeto para a exploração deste tema relativamente ao qual as crianças têm tanta curiosidade e perplexidade. Em vez de se confrontarem com as frequentes respostas evasivas ou com as censuras dos adultos, as crianças deste grupo puderam debater os seus pontos de vistas e teorias, construindo saberes coletivos e pessoais, indispensáveis para o seu desenvolvimento psicosssexual.

As experiências mencionadas ao longo do relatório comprovam a importância de revermos a nossa prática. Considero que foi gratificante perceber o quanto as crianças e as famílias se envolveram no projeto. Os pais colaboraram com materiais, nomeadamente alguns emprestaram livros e aceitaram participar e dar o seu contributo presencialmente.

Para além disto, durante todo o projeto houve feedback das famílias que iam contando as conversas que as crianças iam tendo em casa, os conceitos de que se tinham apropriado. Inclusive uma das mães descobriu pouco tempo depois que estava grávida e fez questão de partilhar a notícia com a educadora.

As crianças comprovaram a sua condição como cidadãos pensantes, capazes de construir saberes junto com os adultos da sala e ao longo do projeto notou-se que iam utilizando linguagem científica. Verificou-se, ainda, que passaram a utilizar o que aprenderam, no seu quotidiano, nomeadamente, em conversas entre pares, no “faz-de-conta” (recriando situações de partos).

Saliento ainda que, através do trabalho de projeto, é possível chegar-se à construção de um currículo adequado do ponto de vista do pleno desenvolvimento das crianças. Esta abordagem engloba os conhecimentos adquiridos até ao momento, as capacidades de cada um, a sensibilidade emocional, moral e estética, para além de lhes possibilitar uma melhor compreensão das suas experiências, através de questões e de dificuldades encontradas. O trabalho de projeto implica uma grande participação ativa das crianças, envolvendo-as desde a planificação à divulgação do próprio projeto.

Enquanto mediadora deste processo com crianças, acredito que esta metodologia deve estar presente na educação de infância, uma vez que consiste em valorizar os saberes de cada criança. Desta forma, é importante que o/a educador/a adote uma postura de investigador, em conjunto com as crianças, para responder às questões inicialmente colocadas, tornando-o uma “fonte de conselhos e opiniões”

(Katz & Chard, 2009, p.103) que permite auxiliar as crianças na aquisição de novas informações e conhecimentos. Importa ainda referir que o/a educador/a deve “preparar-se para o imprevisto” (Allet, citado por Silva, 2011, p.121) para conseguir responder às necessidades e interesses das crianças. Assim, o educador deve escutar e reagir às crianças, no sentido que lhes proporcionar aprendizagens significativas, aliado a um “perguntar holístico” (Silva, 2011, p.128), que deve conduzir a prática pedagógica do mesmo. O/a educador/a deve por isso questionar-se permanentemente (Guedes, 2011), pois é esta reflexão constante que promove a compreensão nas crianças de serem elas próprias os agentes ativos das suas aprendizagens, tornando o/a educador/a num “criador de possibilidades” (Rinaldi, citado por Vasconcelos, 2011, p.15), num “provocador” (Vasconcelos, 2011, p.15), que permite “aprendizagens expansivas” (Engestrom, citado por Vasconcelos, 2011, p.15).

REFERÊNCIAS

Bello, P., Dolto, C, Schiffmann, A. (1983). Contraceção, gravidez e aborto. Lisboa: Dom Quixote.

- Cortesão, I., Silva, M. & Torres, M. (1989) – Educação para uma sexualidade Humanizada: Guia para professores e pais. Porto: Edições Afrontamento.
- Cunha, M. (2015). Olhares de pais e vivências de filhos: uma abordagem da educação sexual em contexto pré-escolar. Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Guedes, M. (2011). *Trabalho em Projectos no Pré-Escolar*. Escola Moderna, 5(40), 5-12.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança (6.ª ed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Katz, L.G. & Chard, S.C. (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância (2.ª ed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Marinheiro, A. (2015). *A sexualidade infantil e o conhecimento do corpo em jardim de infância*. Instituto Politécnico de Setúbal: Setúbal
- Marques, A. M., Vilar, D. & Forreta, F. (2002). *Os afetos e a sexualidade na educação pré-escolar: Um guia para professores e formadores*. Lisboa: Texto Editora.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*. Inovação, Investigação em Educação, 2(2). EDUSER: revista de educação, 49-65.
- Ministério da Educação, Ministério da Saúde, APF & CAN. (2000). *Educação sexual em meio escolar: Linhas orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação e Ministério da Saúde.
- Ministério da educação (2016). *Orientações para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação
- Portugal. Lei nº 60/2009 de 6 de agosto de 2009. *Diário da República*, nº 151- I Série A (pp. 5097). Lisboa: Assembleia da República.
- Pozuelos Estrada, F. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: Descripción, investigación y experiencias*. (1ª edição). Morón de la Frontera (Sevilla): I.G.M. Grafidós.
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2010). *A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica*. Da Investigação às Práticas, 1(3), 21-43.
- Rodrigues, A.P. (1999). *Planeamento de projectos*. Escola Moderna, 6, 5-14.
- UNESCO. (2010). Orientação técnica internacional sobre educação em sexualidade - uma abordagem baseada em evidências para escolas, professores e educadores em saúde. Consultado em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183281por.pdf>
- Vasconcelos, T. (2001). *Agir de acordo com o nosso consenso interior: Narrativas auto-biográficas de alunas da Formação Inicial como dispositivos pedagógicos*

de construção da profissionalidade. Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional, 3(1), 25-43.

Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira"*. Da Investigação às Práticas, I(3), 8-20.

Veiga, L., Teixeira, F. & Couceiro, F. (2001). *Menina ou menino - Eis a questão*. Lisboa: Plátano.

ANEXOS

**ANEXO A. CARATERIZAÇÃO PARA A AÇÃO EDUCATIVA
CONTEXTUALIZADA**

O contexto no qual decorre a Prática Profissional Supervisionada (PPS) módulo II em jardim-de-infância exerce determinadas funções, dispondo de tempos e espaços

próprio em que se estabelece diferentes relações entre os seus intervenientes. Esta abordagem assenta no pressuposto de que “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive.” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, p.21, 2016).

Caraterizar a ação educativa, de forma contextualizada possibilita que se compreenda a complexidade do meio, através da distinção das caraterísticas físicas e materiais particulares, em que “há uma interação direta entre atores que aí desempenham diferentes papéis” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, p.21, 2016), nomeadamente as crianças, as suas famílias e os agentes educativos, estabelecendo formas de relação entre estes que influencia a organização do contexto educativo.

Nesta perspetiva, compreender a realidade permite “adequar, de forma dinâmica, o contexto do estabelecimento educativo às caraterísticas e necessidades das crianças e adultos, tornando-se, ainda um instrumento de análise para que o educador possa adaptar a sua intervenção às crianças e ao meio social em que trabalha” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, p.22, 2016), uma vez que possibilita compreender melhor cada criança que não é “isolada nem é impermeável aos contextos onde se move, nem os contextos são imunes” (Tomás, 2008, p.391) a esta que se define pelas suas caraterísticas pessoais, cultura e saberes já adquiridos, apoiando-se na maneira como se relaciona com os outros e com o meio social e físico.

Desta forma, para um real conhecimento de cada criança e do grupo, torna-se necessário conhecer todo o contexto que as rodeia, o meio que envolve o estabelecimento educativo, o seu contexto socioeducativo, a equipa educativa e o ambiente educativo, de forma a responder melhor às caraterísticas e necessidades das mesmas.

Para a realização deste tópico – caraterização para a ação educativa contextualizada, os dados foram obtidos através da observação e sites oficiais do estabelecimento educativo e ainda do questionamento informal e formal de alguns agentes educativos, nomeadamente da educadora cooperante e da coordenadora pedagógica.

2.8. Meio envolvente

A organização educativa na qual se realiza a Prática Profissional Supervisionada (PPS) módulo II está situada na freguesia de Carcavelos e Parede,

pertencente ao Concelho de Cascais. Esta é uma zona periférica da grande Lisboa e localiza-se numa zona residencial. Esta organização educativa acolhe, na sua maioria, crianças residentes na área envolvente, ainda que, maioritariamente, a sua deslocação da área residencial para a escola seja feita via automóvel, dada à sua proximidade e fácil acessibilidade a meios de transportes urbanos e ferroviários.

O facto da organização educativa estar inserida numa zona residencial e de pouco tráfego automóvel permite que haja tranquilidade no que diz respeito ao ambiente sonoro, pelo que os momentos de atividades no exterior não são caracterizados pela poluição sonora característica da grande cidade de Lisboa, por exemplo.

Para além disto, a organização educativa, em seu redor, dispõe de diversos espaços atrativos, verdes e de lazer, inúmeros serviços locais, como os bombeiros, a PSP e os correios, estabelecimentos de restauração, outros estabelecimentos de ensino e ainda uma grande proximidade da praia. Em contrapartida, devido às caracterizações das suas imediações, nomeadamente por ser uma zona urbanística central, não oferece uma proximidade com espaços culturais, como os museus e os monumentos, ainda que a sua acessibilidade não seja dificuldade, visto que esta freguesia é privilegiada pela sua localização de fácil acesso tanto ao centro da cidade de Lisboa, como aos centros turísticos e de lazer de Cascais e Sintra.

Conhecer o meio envolvente ao estabelecimento educativo permite, não só um conhecimento do seu contexto cultural e socioeconómico, mas também conhecer as possibilidades de articulação da prática com a comunidade, tornando possível um levantamento das potencialidades de articulação com os recursos mais próximos para a sua eventual pertinência.

2.9. Contexto Socioeducativo

A análise do Site do estabelecimento educativo em questão permitiu perceber que este foi idealizado e construído de raiz, tendo sido inaugurado em 2006, com “o objetivo de proporcionar um espaço de qualidade e excelência, a todos os níveis” (Site). Este é um estabelecimento educativo particular e com fins lucrativos cujo público é caracterizado por famílias de nível socioeconómico médio-alto.

Sendo este pensado e organizado “em função dos interesses e necessidades das crianças, valorizando e respeitando a sua individualidade” (Site), o seu projeto pedagógico é orientado para “a progressiva autonomia da criança, o seu sucesso escolar e a futura cidadania” (Site), sendo que “o objetivo é sempre um envolvimento

global com vista à inclusão e à cidadania”, afirmação reforçada na entrevista pela coordenadora pedagógica.

Desta forma, os seus principais objetivos passam pela criação de um ambiente agradável e de promoção de bem-estar para todos – às crianças para que se “sintam seguros e sejam capazes de fazer coisas competentes” (Coordenadora Pedagógica – Anexo 1), à equipa educativa e às famílias permitindo, assim, estabelecer as múltiplas relações entre os adultos e as crianças e, conseqüentemente, a realização de um projeto comum – a aprendizagem – que visa o desenvolvimento mental, físico, social e emocional das crianças, apostando numa aprendizagem ativa no envolvimento das famílias, da comunidade e no empenho dos educadores.

Perfazendo um total de 7 salas, estes estabelecimentos educativo inscrite crianças desde os 3 anos até aos 6 anos de idade, dispondo, assim, de duas valências: Creche e Jardim de Infância (JI), sendo que em ambas as valências é feita uma abordagem ao modelo curricular High/Scope, que tem como princípios metodológicos a aprendizagem ativa e o desenvolvimento de indicadores chave, tal como afirmam os autores Hohmann e Weikart (2011).

Relativamente a este modelo pedagógico, importa ainda referir que este tem subjacentes componentes fundamentais como “proporcionar à criança quer um ambiente físico estimulante para trabalhar e brincar, quer uma rotina diária consistente que comporte o processo de planear-fazer-rever, interações positivas entre adulto e criança e ainda a avaliação diária da criança baseada no trabalho de equipa” (Site).

Este estabelecimento educativo dispõe de um Regulamento Interno, que se encontra afixado à entrada, acessível à consulta de todos. Existe ainda um Plano Anual de Atividades (PAA) disponível no site oficial do estabelecimento educativo, acessível a todos os pais, com acesso restrito, em que se encontra definidas todas as datas festivas e organizadas do ano letivo vigente e um Projeto Curricular de Sala (PCS) elaborado pela educadora de cada uma das salas, onde são apresentadas, essencialmente, as finalidades pedagógicas para cada grupo de crianças.

Para além dos princípios do modelo pelo qual o estabelecimento se rege e dos documentos oficiais existentes, a observação do desenvolvimento de cada criança é feita através do *Child Observation Record* (COR), publicado em 1992 pela High/Scope Press, pelo que a avaliação da criança é feita através da observação e registo ao longo do tempo, por parte da educadora, auxiliar e também das famílias, consistindo-se, assim, numa avaliação para a ação.

2.10. Equipa educativa

A direção do estabelecimento educativo é assumida por um elemento que exerce funções gerais de direção, existindo também um elemento que assume a coordenação pedagógica. Para além destes dois elementos, existe uma técnica que exerce funções administrativas.

Relativamente à equipa educativa do estabelecimento onde se realiza a PPS, para além dos elementos da direção referidos no parágrafo anterior, existem 7 educadoras, 8 auxiliares de ação educativa, sendo que duas delas são auxiliares polivalentes, uma cozinheira, uma empregada de limpeza e 6 professores de atividades extracurriculares – inglês, mindfulness, ginástica e judo, yoga, dança e filosofia, sendo que as últimas 4 atividades referidas são opcionais. Cada sala dispõe de uma educadora e uma auxiliar, mas, tal como referido anteriormente, existe ainda duas auxiliares polivalentes que apoiam, principalmente a sala de creche e JI, nos momentos de higiene, refeições e sempre que necessário em qualquer outro momento, nomeadamente a falta de um elemento da equipa educativa. É de referir também que cada educadora acompanha o grupo, referencialmente, desde o berçário até aos 5 anos e a auxiliar vai mudando a cada ano letivo.

A equipa educativa que constitui este estabelecimento educativo é caracterizado por ser quase totalmente feminina (havendo apenas dois elementos do sexo masculino, o professor de ginástica e de judo e o professor de filosofia). Outra característica de destaque permanente no dia-a-dia é a relação harmoniosa existente entre todos os elementos que compõe este estabelecimento educativo, que segundo a coordenadora pedagógica, diariamente, existe trabalho de parceria entre as educadoras, “através da troca de ideias, partilha de problemas, procura de soluções. Mensalmente em reuniões de equipa e sempre que necessário.” (coordenadora pedagógica). Para além disto, salienta que o trabalho cooperativo entre a equipa pedagógica ocorre “em sala diariamente porque partilham todas as tarefas, planeamos juntas, tiram registos, observam. Em equipa temos as reuniões anuais, trimestral existe a reunião de auxiliar comigo.” (Coordenadora pedagógica).

Considero que a promoção do ambiente educativo neste estabelecimento é “familiar”, o que permite um bom funcionamento das atividades diárias, visto que o facto de toda a equipa conhecer todas as crianças que frequentam o estabelecimento educativo, pois sempre que se verifica necessário o apoio de outro elemento da equipa numa determinada ocasião, esse apoio fica facilitado, devido a essa mesma familiaridade que as crianças criam com todos os adultos que trabalham na mesma, não estranhando essa presença não regular no contexto.

A educadora, com um horário das 09h00 às 17h00, é responsável pelo grupo, que realiza o projeto pedagógico da sala, planeia, avalia e reformula as atividades desenvolvidas no horário do tempo letivo, “através da observação diária e do acompanhamento individualizado de cada criança, a educadora planifica as atividades, tendo em conta as necessidades e interesses das crianças” (Projeto Curricular de Sala, p.4). A auxiliar de ação educativa, com um horário rotativo (09h00 às 18h00, 09h30 às 18h30 ou 10h00 às 19h00), “coopera nas observações, registos diários e planificações das atividades de sala, bem como na sua execução, nas rotinas de cuidados e na organização e higiene do ambiente e materiais da sala.” (Projeto Curricular de Sala, p.4). Tanto a Auxiliar como a Educadora são elementos de referência para a criança, pelo que procuram ser tão ativas e envolvidas como as próprias crianças da sala.

Ainda relativamente à equipa da sala, destaca-se o trabalho em equipa em todos os momentos da rotina diária, promovendo um real contexto de cooperação, boa comunicação, disponibilidade e coordenação entre si, sendo que todo o ambiente de aprendizagem é pensado em conjunto “através de reuniões regulares de equipa de sala, de modo a torná-lo rico, estimulante, securizante e flexível, permitindo interações e atividades que potenciem a ocorrência de indicadores chave do desenvolvimento de uma forma espontânea.” (Projeto Curricular de Sala, p.4). Esta proximidade entre os elementos da equipa, tanto na partilha de ideias, de necessidades, de informações relativas às crianças ou à instituição, concordando com Post e Hohmann (2011), é imprescindível para a criação de ambientes de aprendizagem ativa seguros e adequados.

2.11. Ambiente educativo

Os conceitos de ambiente e espaço podem ser facilmente confundidos e utilizados como sinónimos, no entanto o conceito de espaço é um conceito mais restrito, que diz respeito apenas ao “espaço físico, ou seja, os locais caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração” (Forneiro, 1998, p.23) e que se define, segundo Barbosa (2006), “nas relações com os seres humanos por ser organizado simbolicamente pelas pessoas responsáveis pelo seu funcionamento e também pelos seus usuários.” (p.119).

A consulta do perfil específico de um educador de infância promulgado no Decreto-Lei 241/2001 refere que “o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Capítulo II). Desta forma, compreende-se o motivo pelo

qual o significado de ambiente educativo não se assemelha ao significado de espaço, pois se assim fosse eram descuradas outras importantes dimensões necessárias para perspetivar o processo educativo de forma integrada.

Considerando a afirmação anterior, é fundamental que o educador conheça e reconheça, assim como pense nas necessidades específicas que as crianças apresentam, de forma a criar “um ambiente de qualidade, promotor do seu desenvolvimento e aprendizagem” (Portugal, 2000, p.89). Neste sentido, tal como reforça Zabalza (1992), o importante é que sejam criados ambientes educativos ricos e estimulantes que permitam e potenciem o desenvolvimento global das crianças.

Assim sendo, é compreensível que os ambientes educativos propícios ao desenvolvimento global das crianças sejam repletos de *affordances*, isto é, de possibilidades e oportunidades de exploração de objetos e ações, que permitem às crianças obter conhecimento sobre o seu mundo e o funcionamento do seu corpo, aprendendo as características das coisas e os resultados de certas ações.

Considerando as afirmações anteriores e tendo como referência os princípios do modelo highscope, elabora-se, de seguida, uma caracterização do ambiente educativo da organização educativa da organização educativa onde é realizado o estágio da PPS.

Destacando, primeiramente, a caracterização do espaço físico, este é composto por um edifício principal com 3 andares e cave, espaço exterior com parques (um para creche e outro para o jardim de infância), horta e ainda um pequeno anexo que constitui uma sala da valência de jardim de infância. No edifício principal existem, ao todo, seis salas de atividades, uma das quais o berçário (com as suas particularidades – sala de atividades, copa, dormitório), sendo três delas de creche e as outras três de jardim- de infância. Para além disto, existem também duas casas de banho para as crianças, um ginásio, uma cozinha, um refeitório, uma sala de pessoal e um gabinete de direção/coordenação.

A organização educativa abre às 07h30 e encerra às 19h30, sendo que o período de funcionamento das atividades letivas é entre as 9h e as 17h.

No que diz respeito, especificamente à caracterização da sala de atividades onde se realiza a PPS, é importante começar por referir a organização do espaço físico.

A sala é organizada por áreas, sendo elas:

- A área dos blocos, onde a criança explora conceitos de construções e estruturações, como a lateralidade, tamanho, quantidade, comprimento, distância, movimento e equilíbrio, possibilitando a classificação, seriação e, mais uma vez, a representação criativa;

- A área da casa, onde a criança explora o faz de conta através do jogo simbólico, cujos materiais são essencialmente, roupas e adereços, utensílios de cozinha reais e outros brinquedos que simbolizam experiências vividas no quotidiano familiar que as rodeia;

- A área das artes é uma área de exploração e criatividade onde a criança pode experimentar diferentes materiais e técnicas de expressão plástica, desenvolvendo a imaginação, criatividade e o sentido estético;

- A área dos jogos é uma área onde as crianças poderão desenvolver atividades de pequenos grupos relacionadas com a exploração de jogos de matemática, de conhecimento do mundo e desenvolver assim o raciocínio lógico, a motricidade fina, o reconhecimento de adjetivos que permitem classificar, seriar, agrupar e contar, bem como reconhecer características do mundo natural. Fornece materiais de origem natural, assim como utensílios que permitam a observação e exploração de experiências científicas (lupas, diferentes recipientes graduados, pipetas, tubos de ensaio);

- A área dos livros, onde as crianças experimentam o contacto com os livros e a iniciação à escrita; estabelecem diálogo em momentos de grande grupo; partilham as suas explorações e experiências; criam as suas próprias histórias, recorrendo a vários tipos de fantoches;

- A área da escrita proporciona o contacto com a escrita e a leitura através de diversos materiais relacionados com as letras e os números (pedras com letras e números, letras e números de madeira, papel pautado e quadriculado, esferográficas, lápis de grafite, cartão pontilhados, etc.). Pretende-se que as crianças se sintam motivadas a realizar, de forma autónoma, brincadeiras que envolvam a linguagem escrita para diversos fins e com várias intenções;

- A área do computador, onde as crianças introduzem as novas tecnologias, através da manipulação do computador que lhes permitem contactar com a internet e jogos educativos, promovendo assim a motricidade fina e o contacto com a escrita, através das letras e dos números.

Existe ainda, um espaço destinado aos momentos de grande grupo: onde se realizam jogos de música, movimento, histórias em grupo e onde as crianças partilham as suas explorações.

Esta sala é caracterizada por uma boa luminosidade natural, devido às suas múltiplas janelas, sendo que numa delas possibilita que as crianças possam ver o exterior, nomeadamente o parque, sempre que assim o desejarem. É de referir ainda que existe uma bancada com um lavatório dentro da sala e armários de arrumação de materiais. As janelas da sala são decoradas com as produções das crianças, existindo

para cada um espaço próprio para o efeito, referenciado com o símbolo e o nome escrito graficamente de cada um, para que facilmente, consigam identificar onde estão afixadas as suas produções.

Em relação à organização das áreas da sala, os materiais estão na sua maioria à disposição e acesso das crianças, etiquetados e arrumados em móveis de baixa altura, possibilitando às crianças a sua manipulação autonomamente e, assim, permitir potenciar uma aprendizagem ativa. Saliento, inclusive a existência de armários etiquetados para que cada criança coloque as suas produções, assim como as suas capas (Escrita, Matemática, Jornal de Sala e Inglês) de forma organizada. Por questões de segurança, alguns materiais são guardados dentro dos armários, ficando apenas acessíveis para os adultos.

Posto isto, considero que é importante que exista um espaço onde as crianças podem arrumar os desenhos e não só de forma autónoma que a maior parte do material se encontre acessível às crianças. Num currículo High-Scope “um amplo espaço desta natureza torna-se condição necessária (...) para que a aprendizagem que nele emerge seja um suporte central das aprendizagens curriculares” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.84).

Relativamente à organização do tempo da sala de atividades, que constitui também parte do ambiente educativo, importa evidenciar o horário da Rotina diária da sala, apresentando na tabela seguinte:

Tabela 1. Horário da Rotina Diária

		2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
9h00 – 9h15	Acolhimento / Quadro das mensagens					
9h15 – 10h35	Planear- Fazer- Arrumar-Rever					
10h35 – 10h50	Grande Grupo	Música 11h15 – 11h45	Ginástica 11h20 – 12h00			Mindfulness
10h50 – 11h20	Tempo de Exterior					
11h20 – 12h00	Pequenos Grupos			Inglês (Grupo das flores) 11h20 – 12h00	Inglês (Grupo das luvas) 11h20 – 12h00	
12h00 –	Higiene /					

13h00	Almoço					
13h00 – 15h30	Repouso / Higiene	Natação 14h15 – 15h00	Dança 14h30 – 15h30	Judo 15h15 – 16h00	Yoga 14h30 – 15h15	Natação 15h00 – 15h45
15h30 – 15h45	Grande Grupo				Filosofia 15h30 – 16h15	
15h45 – 16h15	Pequenos Grupos					
16h15 – 16h45	Lanche					
16h45 – 18h00	Tempo de Exterior					

Neste contexto, esta rotina diária mantém-se semelhante ao longo de todo o ano letivo, sendo que esta, ainda assim, pode ser sujeita a alterações, consoante as necessidades do grupo ou da quipá educativa do estabelecimento. De seguida passarei a descrever os vários momentos referidos na tabela anterior:

- O acolhimento e a leitura do quadro das mensagens consiste num momento de exposição oral e escrita de acontecimentos, experiências ou conhecimentos perante o grupo. A escrita de mensagens de diversas formas (desenhos, símbolos, letras, objetos, fotos) permite que as crianças com diferentes níveis de literacia possam “ler”, decifrando as mensagens e participando nas discussões. Segundo o Projeto Curricular de Sala, é uma oportunidade para as crianças reconhecerem letras e palavras e para os adultos introduzirem jogos de linguagem e literacia, tais como rimas e lengalengas. O quadro das mensagens ajuda as crianças a fazerem uma previsão do seu dia e reforça um sentido de comunidade antes das crianças prosseguirem com o momento seguinte do dia.

- A sequência do Planear- Fazer- Arrumar-Rever permite às crianças expressar as suas intenções, pô-las em prática através de pequenos projetos diários ou mesmo no seguimento de atividades ou projetos já em curso na sala, bem como refletir sobre o que fizeram explorando as diferentes áreas da sala e os respetivos materiais, previamente escolhidos pelos adultos tendo em conta as necessidades e interesses próprios destas idades.

- O tempo de grande grupo proporciona às crianças vivências sociais com todo o grupo, de uma forma generalizada e caracteriza-se por atividades conjuntas de música, movimento e relaxamento, dinamizadas pelo adulto, mas planeadas tendo em conta os interesses das crianças.

- O tempo em pequeno grupo encoraja as crianças a explorar e a experimentar materiais novos ou familiares selecionados pelos adultos, contando com o seu apoio

na realização das atividades (previamente planificadas pelos adultos da sala em equipa).

De destacar também é o facto de, semanalmente, as crianças frequentaram atividades que decorrem no horário das atividades pedagógicas, sendo estas orientadas por professores com formação específica na área correspondente.

Assim sendo, é possível concluir que a rotina da sala está bem estabelecida, permitindo às crianças saberem aquilo que acontece em cada momento, esperando sempre por aquilo que vai acontecer a seguir. Isto ajuda-as a sentirem-se seguras e confortáveis na sala. Segundo Formosinho (1996, citado em Glória, 2012, p.11) “a rotina da pré-escola é constante, e estável, e previsível pela criança”, que espera, conhece o que antecedeu, o tempo da rotina em que está naquele momento e as suas finalidades.

2.12.Crianças

A base de todo o trabalho está no verdadeiro conhecimento do grupo de crianças com que se trabalha e, como tal, é necessário ter acesso a informações de diferentes níveis. Neste sentido, foi minha intenção conversar com a equipa educativa sobre as crianças do grupo, assim como consultar as fichas de inscrição para reunir informações gerais sobre todas as crianças e as suas famílias. Paralelamente, considero que a observação atenta por parte do/a educador/a constitui-se como forma mais eficaz de conhecer cada criança e o grupo, os seus interesses e motivações, assim como as suas dificuldades. O autor Dewey, citado por Oliveira-Formosinho, Costa e Azevedo (2009), refere que “a observação constante e cuidadosa dos interesses é da maior importância para o educador” (p.44), para que este tenha capacidade de concretizar propostas adequadas ao grupo e adaptadas às motivações e necessidades das crianças.

O grupo da sala onde é realizado a PPS é um grupo composto por 13 crianças compreendidas entre os 4 e os 5 anos de idade. Este grupo caracteriza-se por ser maioritariamente feminino, integrando 9 crianças do sexo feminino e 4 do sexo masculino. Todas as crianças do grupo já frequentava o estabelecimento nos anos anteriores, inclusive algumas delas acompanha a educadora desde o berçário.

O grupo de crianças caracteriza-se pela capacidade de coesão, de participação e de responsabilidade, revelando terem a perceção do outro, transferindo-lhes o sentimento de pertença a este grupo, pelo que se pode observar a grande amizade, apoio e cumplicidade que existe entre todos.

Para além disto, o grupo caracteriza-se também pela imensa vontade que têm em conhecer o que as rodeia, são crianças curiosas e gostam muito de ajudar e de se

desafiarem. Gostam de brincadeiras e jogos em grande grupo, com movimento, e são bastante receptivos a explorações novas, aderindo facilmente às propostas iniciadas pelos adultos da sala.

Relativamente à autonomia, é um grupo bastante autónomo quanto às rotinas e à resolução de conflitos interpessoais. A par disso, revelam uma grande capacidade reflexiva e utilizam-na para explicar os seus pontos de vista, apesar de terem alguma dificuldade em respeitar a vez do outro. Ainda assim brincam bastante com os pares e verifica-se claramente a escolha intencional de pequenos grupos para determinadas brincadeiras. Apesar da grande capacidade que possuem para revolver os seus conflitos interpessoais, revelam alguma dificuldade em resolvê-los de forma independente, pelo que pedem ajuda aos adultos para mediar a situação de conflito.

Sendo um grupo com interesses e motivações, este interessa-se especialmente pelas brincadeiras de “faz-de-conta” e por construções. Para além desta motivação, interessam-se bastante pelas atividades relacionadas com movimento e pelas construções na área dos blocos. Durante a prática foi muito interessante observar as brincadeiras cada vez mais complexas, consequência da crescente reflexão das crianças, que se baseavam em testes de equilíbrio e simetria com os blocos de madeira da área dos blocos. A emergência da escrita é também uma motivação revelada pelo grupo de crianças, que demonstra uma grande capacidade em encontrar a/s letra/s do seu nome ou de pessoas significativas para eles (mãe, pai, irmãos) em vários contextos.

De uma forma geral, foi minha preocupação criar relações verdadeiras com todas as crianças com o objetivo de manter interações de qualidade, tendo como premissa o seu desenvolvimento global, quer cognitivo, quer social, emocional e motor.

