

CONCEÇÃO DE INFÂNCIA E DE CRIANÇA -
UM OLHAR DAS EDUCADORAS DE INFÂNCIA
NA RELAÇÃO QUE ESTABELECEM COM A
PRÁTICA PEDAGÓGICA

Cátia Delgado

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

2021-2022

| | ' ' | | ' ' |

CONCEÇÃO DE INFÂNCIA E DE CRIANÇA- UM OLHAR DAS EDUCADORAS DE INFÂNCIA NA RELAÇÃO QUE ESTABELECEM COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Cátia Delgado

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

Orientadora: Professora Doutora Maria Fernanda Sampaio

2021-2022

| ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Concluindo uma etapa tão importante da minha vida, não posso deixar de agradecer a todas as pessoas que me acompanharam, que me apoiaram, e que sempre acreditaram que eu era capaz de chegar até aqui. Peço desculpa, desde já, ao leitor/a pela extensão, mas não posso deixar de reconhecer quem esteve ao meu lado.

Aos meus pais, que me incentivaram a seguir o meu sonho e me apoiaram durante todo o percurso, dando-me a mão em todos os momentos. Obrigada por me reconfortarem nos períodos mais difíceis e por todas as palavras de força. Agradeço-vos a vossa constante ajuda nos diversos trabalhos manuais, a darem a vossa mais sincera opinião sobre o que escrevia, ou a encontrarem os mais variados materiais para incluir nas atividades a realizar nos contextos socioeducativos. Obrigada por tudo o que me ensinaram e que levo comigo para a vida. Acima de tudo, obrigada por todo o amor que me dão, por acreditaram mais em mim do que eu própria. Palavras nunca serão suficientes. Sou uma sortuda por vos ter a meu lado.

Aos meus afilhados Inês e João. Desde que chegaram encheram a minha vida de amor e alegria. Foi ao ver-vos descobrirem, explorarem e deslumbrarem-se com o mundo que vos rodeia, que encontrei o meu caminho na área da educação. Obrigada por me darem força em todos os momentos, e por dizerem: *“Madrinha, se precisares de ajuda nós falamos com a nossa educadora”*. Agradeço-vos pela vossa bondade e por compreenderem quando não conseguia ir brincar convosco. Sou eternamente grata por ser vossa madrinha.

À Vera, a minha prima e irmã do coração. Obrigada por acreditares sempre em mim, por seres a pessoa que mais me dá na cabeça, mas que festeja e está presente em todas as minhas conquistas. Agradeço-te por todas as tuas palavras de incentivo, que chegaram sempre no momento certo, por todas as vezes que te apercebias que não estava bem e me deixavas desabafar, refletindo-se em áudios infundáveis, que ouvias sempre. Foste a pessoa que mais me ajudou a desconstruir os meus “problemas” e a simplificar a minha vida. Este caminho não seria o mesmo sem ti. Muito obrigada!

Aos meus primos Rubén e Tiago, à minha madrinha Ângela, à minha afilhada Carolina e à minha prima Marta. Obrigada pelas vossas palavras de alento e pela vossa compreensão nos momentos em que não tive presente. Encorajaram-me sempre a seguir o meu sonho. Obrigada!

À minha família, obrigada por nunca me deixarem cair, mesmo longe encontraram sempre uma maneira de me apoiar. Sou uma sortuda por fazer parte desta família.

Ao meu avô Abílio e ao meu avô Adelino. Nada me faria mais feliz do que vos ter aqui a meu lado para festejarem o fim desta etapa. Espero que estejam orgulhosos, onde quer que estejam.

Às minhas melhores amigas, a Joana e a Beatriz. Caminhamos juntas há 10 anos e sou grata por vos ter a meu lado. Obrigada pela amizade, por nunca duvidarem de mim, encorajando-me a lutar pelos sonhos que ambiciono concretizar. Agradeço-vos por todo o apoio, por ouvirem, interminavelmente, as minhas angústias e preocupações referente aos trabalhos da faculdade, ao meu percurso. Obrigada por lerem os meus trabalhos, só para me reconfortar.

À Ana Cláudia e à Marta Maria, que foram duas pessoas que conheci na ESELX e que levo para a vida. Não sei como teria sido este percurso sem vocês. Obrigada pela amizade que perdura, pelo constante apoio, pela compreensão quando não conseguia avançar num trabalho, porque tinha o “*complicômetro*” ligado, pela confiança, pela cumplicidade e por estarem presentes nos momentos mais stressantes e difíceis deste caminho. Agradeço-vos as recorrentes gargalhadas, as noitadas na ESELX a trabalhar, em que rimos e chorámos com o stress, pela partilha de angústias e por festejarmos juntas todas as conquistas. Recordarei as brincadeiras, e não me esquecerei de todas as vezes que despenderam do vosso tempo para me ajudar e ouvir. Fui muito feliz na ESELX com vocês, obrigada!

À Margarida Vicente e à Jéssica, já eramos amigas na Licenciatura, mas fortalecemos a nossa amizade no Mestrado. Obrigada pela vossa amizade e por estarem sempre presentes durante as fases mais complicadas, encontrando sempre as palavras certas para me ajudar a continuar, e a não duvidar de que iria conseguir. Obrigada por

toda a paciência e por toda a vossa compreensão, quando as minhas dúvidas eram transpostas no trabalho que realizávamos. Sou-vos muito grata pela quantidade de vezes que leram as minhas reflexões e capítulos do meu relatório, por me incluírem nos vossos grupos de trabalho e por todo apoio. Agradeço-vos toda a vossa bondade para comigo.

À Maria João e à Margarida, que me apoiaram, transmitindo sempre a segurança de que iria conseguir ultrapassar os obstáculos. Agradeço-vos por me ouvirem e pelos vossos conselhos.

À minha companheira de estágio, a Rita. Quando comecei a PPSI ainda não tinha experienciado um estágio tão longo e estava nervosa, mas tu partilhaste as tuas vivências em contexto, e disponibilizaste-te para conversar sempre comigo. Obrigada pelos teus sábios conselhos, por toda a ajuda, força que me deste e dás e pela amizade. Foste a melhor companheira de estágio que poderia ter.

À querida Sara e Teresa. Obrigada por me acolherem na sala 5, por serem um exemplo a seguir. Cresci muito ao vosso lado, saí da minha zona de conforto e adquiri um conjunto de experiências e valores que levo comigo para o futuro. Agradeço-vos por se terem disponibilizado a conversar e a refletir sobre a minha ação, ajudando-me a melhorar. Sou-vos muito grata por todos os momentos vividos, pela confiança que depositaram em mim, ao longo da PPSI, e por tudo o que aprendi.

À Joana e Andreia, um obrigada por me acolherem no PE1-B, por serem um exemplo a seguir. Evolui muito ao vosso lado enquanto estagiária, desafiei-me a propor novas experiências e a refletir constantemente sobre a prática, aprimorando diversas competências. Obrigada por me ajudarem em todos os momentos e pela disponibilidade. Sou agradecida pelas experiências que vivi e pelas aprendizagens que realizei convosco.

Agradeço a todas as crianças que se cruzaram comigo, que me receberam nas suas salas, que me incluíram nas suas brincadeiras, partilharam os seus sorrisos, abraços. Aprendi muito com vocês e guardo-vos a todas no meu coração. Sem vocês nada disto era possível.

À educadora Raquel, que me encorajou a seguir este caminho, que conversou comigo, partilhou as suas experiências, textos e documentos, para que pudesse analisar alguns elementos da prática. Muito obrigada por todo o apoio!

A todas as organizações socioeducativas, que me abriram as suas portas e me receberam como elemento integrante da equipa. Muito obrigada!

Agradeço a si, professora Maria Fernanda Sampaio. Obrigada por me ter acompanhado na PPSI e na PPSII, por ter refletido comigo, apoiando e contribuído para que conseguisse chegar até aqui.

Por fim, agradeço a todos os professores da ESELX, que me acompanharam ao longo destes 5 anos. Sou muito grata por tudo o que aprendi.

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), do 2º ano do Mestrado de Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. Neste, apresento a minha intervenção pedagógica, bem como todo processo reflexivo que esteve inerente, no contexto de Jardim de Infância (JI), com um grupo de crianças de 3 anos, de outubro de 2021 a fevereiro do ano vigente.

A problemática da investigação surgiu de uma reflexão realizada com a educadora cooperante sobre a minha ação, que incidiu nas minhas conceções de infância e de criança. Verifiquei que a conceção que predominava não correspondia à que pretendia que vigorasse. Assim, estive num constante processo de desconstrução e reflexão.

Neste processo, o interesse em aprofundar o tema das conceções de infância e de criança e a sua relação com a prática foi crescendo resultando na investigação desenvolvida. Integrou as quatro educadoras do Jardim de Infância do contexto socioeducativo em que estive inserida, visando (I) Caracterizar as conceções de infância e de criança na visão das educadoras; (II) Analisar as narrativas de educadoras em relação à relação que estabelecem entre a conceção de infância, de criança e a prática pedagógica.

Em termos metodológicos, a investigação assume uma abordagem qualitativa, tendo-se optado pelo estudo de caso. Utilizou-se duas técnicas de recolha de dados: a observação participante e as entrevistas. Da investigação apurei que a maioria das educadoras daquele contexto apresentam conceções assentes na criança enquanto ser competente e capaz. Esta conceção é transposta na prática ao existir tempos e espaços para a participação das crianças no quotidiano. Para além disso, apresentam a intrínseca relação entre as conceções e a prática pedagógica, e sobre a infância reconhecem a ação das crianças.

Palavras-chave: Crianças, Infância, Conceções; Prática Pedagógica, Educadoras de Infância

ABSTRACT

This report is part of the Supervised Professional Practice II (PPSII) of the second year of the Master's Degree in Pre-School Education at the Faculty of Education of the University of Lisbon. In this, I present my pedagogical intervention, as well as the entire reflective process that was inherent to it, in the context of Kindergarten (JI), with a group of 3-year-old children, from October 2021 to February of 2022.

The question of the research emerged from a reflection with the cooperating teacher about my action, and it was focused on my conceptions of childhood and child. I realized that the prevailing conception did not correspond to the one I wanted to prevail. Thus, I was in a constant process of deconstruction and reflection.

In this process, the interest in deepening the question about the conceptions of the childhood and the child grew and its relation with the practice resulted in the developed research. This included the four kindergarten teachers from the socio-educational context where I was inserted, aiming at (i) characterizing the kindergarten teachers conceptions of childhood and child; (ii) To analyze the educators' narratives in relation to the relationship they establish between the conceptions of childhood, child and pedagogical practice.

In methodological terms, the investigation takes a qualitative approach, having opted for a case study. Two data collection techniques were used: participant observation and interview. From the research I found that most educators in this context have concepts based on the child as a competent and capable being. This concept is transposed into practice when there are times and spaces for the children to participate in everyday life. Furthermore, they present the intrinsic relationship between conceptions and pedagogical practice, and about childhood, they recognize the actions of children.

Keywords: Children, Childhood, Conceptions; Pedagogical Practice, Early Childhood Educators

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DA PRÁTICA.....	3
2.1. Meio Envolvente	4
2.2. Organização Socioeducativa	5
2.3. Equipa Educativa	7
2.3.1. A equipa que integra a organização.....	7
2.4. Famílias do PE1-B	9
2.5. Crianças do PE1-B.....	12
2.6. Ambiente educativo da sala PE1-B.....	17
2.6.1. Espaço	17
2.6.2. Organização do Tempo	21
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI.....	23
3.1. Intenções para a ação	24
3.1.1. Com as crianças... ..	24
3.1.2. Com as famílias.....	28
3.1.3. Com a equipa educativa... ..	29
3.2. Processo de intervenção da PPS em JI	29
3.3. Avaliação	32
4. INVESTIGAÇÃO EM JI.....	35
4.1. Identificação e fundamentação da problemática	36
4.2. Revisão da Literatura.....	37
4.2.1. Evolução da conceção de infância e de criança	37
4.2.2. A conceção de criança enquanto ator social.....	38
4.2.3. A infância como construção social	41
4.3. Roteiro metodológico e ético.....	42
4.3.1. Técnicas de recolha de dados	43

4.4. Apresentação dos dados	45
4.5. Discussão dos dados.....	52
4.5.1. Conceção de infância e de criança	53
4.5.1.1. Conceção de infância	53
4.5.1.2. Conceção de criança.....	53
4.5.2. Relação com a prática pedagógica	55
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO	57
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
REFERÊNCIAS	66
ANEXOS	74
ANEXO A	75
Portefólio da PPSII	75
ANEXOS B	77
Avaliação	77
ANEXO C	79
Tabela das profissões das famílias.....	79
ANEXO D	81
Planta da sala	81
ANEXO E.....	83
Tabela da rotina	83
ANEXO F	85
Agenda semanal.....	85
ANEXO G	87
Carta de apresentação e consentimento informado	87
ANEXO H	90
Roteiro ético	90
ANEXO I.....	99
Guião de entrevista	99
ANEXO J.....	104

Análise de conteúdo das entrevistas	104
ANEXO k	138
Análise de conteúdo das observações.....	138
ANEXO L.....	148
Entrevistas das educadoras de infância	148
ANEXO M.....	189
Observações.....	189
ANEXO N	204
Consentimento informado portefólio da criança	204

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Tema: Caracterização Profissional das educadoras de infância, Categoria, Subcategoria.....	45
Tabela 2 – Tema: Caracterização das concepções de infância e de criança, Categoria, Subcategoria.....	48
Tabela 3 - Tema: Caracterização da participação das crianças, Categoria, Subcategoria	50
Tabela 4 – Tema: Caracterização da participação das crianças, categoria e subcategoria das observações.....	51

Lista de abreviaturas

CDC – Convenção sobre os Direitos da Criança

JI – Jardim de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PEE – Projeto Educativo de Escola

PPSII – Prática Profissional Supervisionada – Módulo II

PS – Projeto de Sala

S.I. – Sociologia da Infância

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | ' ' |

O presente relatório é realizado no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada – Módulo II (PPSII), que pertence ao plano de estudo do 2º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Neste trabalho irei apresentar o percurso ao longo da PPSII, que incluí o meu processo de intervenção e de reflexão, na valência de pré-escolar. Importa referir que o contexto socioeducativo que integrei é uma organização socioeducativa, que pertence à rede privada, situada na freguesia do Parque das Nações, na sala do PE1-B, com treze crianças de 3 anos. Tendo a prática no mesmo, decorrido no período entre outubro de 2021 a fevereiro do ano vigente.

O relatório encontra-se organizado em 5 capítulos. No primeiro capítulo apresento a **caracterização reflexiva do contexto socioeducativo**, que inclui o meio envolvente, a organização socioeducativa, a equipa educativa, as famílias do PE1-B, as crianças do PE1-B e o ambiente educativo, recorrendo às observações, às notas de campo, à consulta documental e às conversas informais. O segundo capítulo é referente à **análise reflexiva da ação**, que corresponde às intenções que delinee para as crianças do PE1-B, as suas famílias e a equipa educativa, que tiveram em conta as particularidades de cada, basearam-se nas notas de campos, nas reflexões realizadas e nas conversas informais. Para completar, elaborei o processo de intervenção da PPSII e a avaliação das intenções. No que diz respeito ao terceiro capítulo, **investigação em JI**, irei apresentar a problemática que surgiu no contexto, de uma reflexão com a educadora cooperante sobre a minha ação e as minhas conceções de infância e de criança. Assim, a investigação incide nas conceções de infância e de criança na visão das quatro educadoras e na relação que estabelecem com a prática pedagógica. Este capítulo contempla a identificação da problemática, a revisão da literatura associada ao tema, o roteiro metodológico e ético que estiveram na base da investigação, a apresentação e a discussão dos dados recolhidos. Relativamente à **construção da profissionalidade docente enquanto educadora de infância**, irei descrever o meu percurso até aqui, o que aprendi, os valores, princípios e técnicas que privilegiei e o que pretendo integrar na minha prática enquanto educadora de infância. Por fim, seguem-se as **considerações finais**.

2. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DA PRÁTICA

| ' ' | | ' ' |

2.1. Meio Envolvente¹

O/A educador/a necessita de conhecer as particularidades e as potencialidades do meio envolvente, uma vez que através do mesmo é possível proporcionar vivências e experiências significativas às crianças (Ferreira, et al., 2011). Deste modo, neste subcapítulo irei caracterizar o meio que envolve a organização, onde realizei a minha Prática Profissional Supervisionada II.

A organização socioeducativa situa-se numa das mais recentes freguesias do concelho de Lisboa: o Parque das Nações. No período anterior à sua requalificação, o espaço estava direccionado para o “uso industrial e portuário”, no entanto, o facto de a Expo 98 se realizar na zona oriental de Lisboa contribuiu para que um projeto de requalificação fosse colocado em prática, possibilitando a inovação e modernização desta área de Lisboa. Atualmente, considera-se que foi convertida na “nova centralidade urbana e multifuncional de Lisboa” (site da junta de freguesia, 2021).

Ao posicionar-me do lado de fora da organização socioeducativa consigo perceber que a mesma localiza-se numa zona urbana, que é essencialmente residencial, constituída por diversos prédios que se destinam à habitação. A população que aí reside caracteriza-se por ser jovem, visto que os habitantes encontram-se na faixa etária abaixo dos 65 anos e, “em que 40 por cento apresenta ter cursos superiores” Assim sendo, a maioria da população pertence à classe alta. (PEE, 2021-2022, p.5).

No que diz respeito à rede de transporte considero que é boa, visto que nas proximidades se encontram diversas paragens de autocarro, além de que a estação intermodal, a Gare do Oriente, localiza-se a 15/20 minutos, se for a pé, da organização socioeducativa. À frente da organização, encontram-se entre 2 a 3 lugares de estacionamento de carros, que são reservados para as famílias das crianças.

As possibilidades de contemplação e exploração são inúmeras. Nas proximidades existem diversos serviços. A organização encontra-se relativamente perto da Marina de Lisboa, de jardins e parques. Para além disso, está rodeado de várias áreas de recreação e lazer, como: o pavilhão do conhecimento, o teatro de Camões, o Oceanário, entre outros.

¹ Subtópico mais explanado no portefólio da PPSII – (Anexo A)

Considero que a organização se encontra muito envolvida com o meio e com diversas instituições, especialmente, as vocacionadas para ajudar a população. A organização também recolhe bens materiais para entregar a organizações que necessitem, e encontra-se sempre ativa nas iniciativas que lhe propõem.

2.2. Organização Socioeducativa ²

Cada organização socioeducativa é única, uma vez que apresenta singularidades que a distingue de outras. Assim, qualquer educador/a tem de conhecer a organização que integra, comprometendo-se a agir em conformidade com os valores que defende e, tendo conhecimento das várias dimensões que engloba. Neste subcapítulo, irei caracterizar a Organização Socioeducativa.

Realizei a minha PPSII numa organização que pertence à rede privada com fins lucrativos, sendo uma instituição de educação particular, que iniciou funções em 2005, após uma busca incessante por um espaço que tivesse as condições necessárias para prestar uma educação de qualidade às crianças que a iriam frequentar. É uma organização que apresenta as seguintes respostas sociais: Berçário, Creche e Jardim de Infância. As crianças que a frequentam têm idades compreendidas entre os 4 meses e os 6 anos.

Relativamente à identidade da organização salienta-se a sua visão, missão, valores e o lema. A visão da organização está focada nas crianças e na forma como se defende o seu ser, o estar e a infância; nas famílias, na parceria e confiança que estabelecem com elas, de forma a contribuir para o bem-estar e sucesso dos seus educandos. A missão definida é “oferecer cuidados e educação de infância de elevada qualidade”. Os valores estipulados e, que regem a ação de todos os elementos que integram o Estabelecimento Educativo, são os seguintes: “Transparência; Partilha, Profissionalismo; Respeito; Responsabilidade; Solidariedade” (PEE, 2021-2022, p.4).

A organização apresenta um lema, que está relacionado com os 4 pilares que foram definidos como “bases da educação pela Comissão internacional sobre a Educação para o século XXI” (1996). O lema preconizado é: “Estimular a curiosidade, promover o aprender fazendo, valorizar a diferença, inspirar atitudes e valores” (PEE, 2021-2022, p.4).

² Este subtópico encontra-se aprofundado no portefólio da PPSII -Anexo A

Quanto aos recursos físicos, as instalações da organização foram construídas de raiz, para que a mesma correspondesse a diversos critérios que iriam possibilitar um estabelecimento educativo pensado para as crianças e para a qualidade da sua educação. A organização “ocupa a totalidade de um edifício”. No piso térreo encontra-se a recepção, os gabinetes da direção e do staff, que incluem uma zona de descanso, os cacifos, equipamentos para guardarem ou prepararem refeições ligeiras; as zonas de utilização comum - WC. Neste piso também se encontram: 6 salas de Creche e 4 de Jardim de Infância, a sala polivalente e a de isolamento e, ainda um atelier.

As nomenclaturas dos grupos de crianças advêm dos transmitidos pela empresa americana. Em relação à sala do Berçário “tem incorporados a copa do leite e a zona da mudança de fraldas” (PEE, 2021-2022, P. 5). As restantes apresentam autonomia, “em termos de instalações sanitárias e de preparação e serviço das refeições ligeiras (snack da manhã e lanche), partilhando cada duas uma casa de banho e uma copa, situadas entre elas e com portas de acesso por/para ambas as salas”, possibilitando a supervisão da sala (PEE, 2021-2022, p. 5).

O recreio encontra-se na cobertura do edifício. É um espaço com grandes dimensões e, que possibilita uma panóplia de experiências através dos equipamentos disponibilizados e das diferentes zonas preparadas. No recreio, existe um espaço destinado à horta, onde cada sala tem o seu canteiro, protegido por uma vedação.

No estabelecimento educativo em análise existem opções relativamente ao modo de funcionamento e organização, que são consideradas específicas do mesmo. A seguir, nomeio algumas dessas particularidades, que constam no PEE (2021-2022, p.9): salas homogéneas; o menor número de crianças por sala; a permanência da equipa educativa com as crianças das 9h30 até às 16h30; a educadora acompanha as atividades curriculares, que terminam às 17h; entre outros.

As atividades curriculares que a organização proporciona são: o inglês por uma professora exterior, a “Expressão Motora, Artística e Musical”, que são asseguradas pelo pessoal do quadro (PEE, 2021-2022, p.6). Para além disso, a organização ainda fornece atividades extracurriculares como: o judo, ballet, dança criativa, natação, piano e inventors, sendo algumas lecionadas nas instalações da organização e outras fora da mesma.

A organização socioeducativa apresenta dois princípios, que sustentam a prática educativa: i) “Ir ao encontro das necessidades educativas”; ii) “Promover aprendizagens ativas” (PEE, 2021-2022, p.7). Quanto ao posicionamento pedagógico, a organização é influenciada por pedagogias, modelos, abordagens e movimentos, tais como: a Pedagogia Diferenciada; a Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner; a Metodologia de Trabalho de Projeto; a Creche revê-se em alguns dos princípios da abordagem HighScope; o Pré-Escolar apresenta alguns traços do Movimento da Escola Moderna (MEM); a Educação Artística é valorizada pela organização.

Um dos principais objetivos estabelecidos pela organização pressupõe que “as crianças sejam felizes connosco”. Os restantes objetivos são influenciados pelos pilares referidos anteriormente: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser. Definiu-se objetivos com os pais e famílias, que perspetiva a existência de uma relação de proximidade baseada na confiança, na transparência, na honestidade e na entreajuda. Para além disso, delinearão-se objetivos com as colaboradoras, que se focam no seu bem-estar, no seu crescimento pessoal e profissional (PEE, 2021-2022, p.10).

2.3. Equipa Educativa ³

2.3.1. A equipa que integra a organização

É fundamental que a educação de infância permaneça no seio de uma equipa colaborativa, que trabalhe para alcançar os objetivos delineados e para proporcionar uma educação de qualidade centrada no bem-estar, felicidade e plenitude de todas as crianças. Irei apresentar, de seguida, a equipa educativa que integra a Organização Socioeducativa, focando-me, posteriormente, na equipa educativa que me acolheu, a da sala do PE1-B.

O quadro pessoal da organização é composto pela diretora, 1 psicóloga educacional, 1 rececionista/ telefonista; 1 educadora por sala, o que neste momento perfaz um total de 7 educadoras. As duas salas do Berçário partilham a educadora; 1 auxiliar de ação educativa por sala, correspondendo a um total de 9 auxiliares de ação educativa. A professora de inglês integra o extraquadro, sendo o inglês uma atividade curricular, que é destinada ao Jardim de Infância. As restantes atividades curriculares são oferecidas pelo pessoal do quadro. As crianças são apoiadas por uma equipa de terapeutas de

³ Este subtópico encontra-se mais desenvolvido no Portefólio da PPSII – Anexo A

desenvolvimento e da fala, consoante as necessidades sentidas. No entanto, não existe qualquer ligação contratual. Já a equipa da cozinha que confeciona as refeições é composta por uma cozinheira e uma ajudante de cozinha, estando associadas a uma empresa contratada, contudo, considera-se a existência de uma relação de proximidade com as funcionárias da organização (PEE, 2021-2022, p. 6).

No PEE (2021-2022), consta uma das especificidades da organização, que é direcionada para o convívio de todo o pessoal docente e das crianças, as *Sharings*. Em tempos normais realizar-se-ia semanalmente, no entanto, em consequência da pandemia COVID-19 não ocorre com a frequência definida. Não obstante, tive oportunidade de assistir a momentos que juntaram parte das equipas e das crianças da organização (Cf. Nota de campo nº 4, registo 1, 29 de outubro de 2021 e nota de campo nº 16, registo 3, 22 de novembro de 2021).

A articulação entre salas é uma realidade presente na organização, visto que as educadoras preparam experiências comuns para os grupos. Para além disso, as crianças, quando terminam uma atividade ou preparam a comunicação do projeto, selecionam a sala e o grupo, com ou a quem gostariam de apresentar o que realizaram e dirigem-se à sua sala, ou à sala ⁴polivalente para o fazerem.

Semanalmente, as educadoras com a diretora e a psicóloga educacional reúnem-se para refletirem, para delinearem um caminho conjunto com as crianças, partilhando ideias, experiências e expondo dúvidas.

2.3.2. A equipa da sala PE1-B

A colaboração e uma positiva relação focada no respeito, honestidade e entreajuda entre a equipa educativa incentiva à existência de tempos centrados na análise, na reflexão, na partilha dos temas referentes às crianças, às suas características, às famílias, às experiências que se promovem, ao ambiente educativo, entre outros. Ambiciona-se

⁴ “A sala do lado, construiu um livro, a partir de uma música que aprenderam na sessão de “Expressão Musical” e decidiram apresentar à sala do PE1-B. Como o grupo do PE1-B finalizou a sua maquete do nevoeiro no dia anterior, decidiu apresentá-la ao grupo que os visitava” (Nota de campo nº 7, registo 5, 5 de novembro de 2021)

proporcionar o bem-estar das crianças, e das suas famílias, a sua integração e a participação no seu processo educativo (Gonçalves, 2012).

A equipa da sala do PE1-B é composta pela educadora J. e pela auxiliar de ação educativa A., que se encontra a realizar o Mestrado em Educação Pré-Escolar. As duas profissionais têm uma relação baseada na confiança, no respeito e na transparência. Trabalham colaborativamente, para alcançar os objetivos traçados e para proporcionar significativas experiências ao grupo de crianças. Existe espaço para que as duas profissionais proponham momentos importantes para as crianças, estando sempre apoiadas uma pela outra (cf. Nota de campo nº7, registo 4, 5 de novembro de 2021), refletindo em conjunto sobre todos os aspetos referentes às crianças, às suas especificidades, às famílias e ao ambiente educativo. É importante ressaltar que a auxiliar A. acompanha o grupo de crianças desde o Berçário, enquanto que é o primeiro ano que a educadora se encontra com o grupo.

No Projeto de sala (2021-2022), é apresentada a metodologia norteadora da prática da equipa educativa: o Movimento da Escola Moderna (MEM) e a abordagem Reggio Emilia. A intencionalidade educativa é influenciada também pelos “trabalhos e as pesquisas de reconhecidos teóricos de desenvolvimento infantil e de Educação de Infância”, bem como pela utilização da Metodologia de Trabalho de Projeto (p.10). Para além disso, no planeamento atende-se aos interesses e necessidades das crianças, às partilhas das famílias, baseando-se no que está expresso nas OCEPE (2016), de forma a desenvolver “as várias inteligências” (PS, 2021-2022, p.17). As linhas orientadoras da prática são comuns e existe concordância no caminho que fazem com as crianças, sendo notável nos vários momentos do quotidiano.

2.4. Famílias do PE1-B⁵

As crianças, quando iniciam o seu percurso institucional não são desprovidas de experiências e culturas. Assim, é necessário ter em consideração as suas vivências e visar uma ação que as integre (Ferreira, 2004). As famílias, pela sua qualidade de instituição social e, por serem quem melhor conhece os seus educandos, são um parceiro indissociável da organização. É importante conhecê-las, sendo crucial que a equipa

⁵ Este subtópico encontra-se aprofundado no Portefólio da PPSII – Anexo A

educativa apresente abertura para as conhecer, de forma a atender às suas diferenças e especificidades, libertando-se de possíveis concepções e expectativas pejorativas que comprometam a representação que têm de cada família (Mata & Pedro, 2021). Assim, irei fazer uma pequena referência ao que consta no PEE (2021-2022) e, de seguida focar-me-ei nas famílias da sala do PE1-B.

No PEE (2021-2022), encontra-se expresso a intenção de toda a equipa em integrar as famílias no processo educativo dos seus educandos, de constituir-se como aliado e parceiro de cada uma. Considero que uma das preocupações da organização é a de proporcionar um contato diário entre a equipa educativa e a família de cada criança. Uma dupla constituída por uma educadora e auxiliar de ação educativa está encarregue de realizar a abertura e o fecho da organização, em sistema rotativo, de forma a que as famílias que entregam as crianças de manhã, ou que as recebem ao final do dia tenham a oportunidade de se cruzar com a educadora e/ou auxiliar de ação educativa do seu educando, pelo menos uma vez por semana.

Os dados que apresento sobre as famílias da sala do PE1-B resultam da consulta do PS (2021-2022), das conversas informais que presenciei e/ou tive com a equipa educativa, bem como das observações, que transponho para as minhas notas de campo.

O local de residência das crianças e das suas famílias, segundo o que me foi transmitido pela equipa educativa da sala, situa-se nas proximidades da organização educativa. Quando nos dirigimos ao exterior, a educadora refere que as crianças conhecem a zona e que estão habituados a frequentar os jardins e os parques infantis. Relativamente à nacionalidade das famílias, a maioria são portuguesas, à exceção de quatro crianças, cujo um dos seus progenitores apresenta nacionalidade estrangeira, como é possível verificar no excerto da Nota de Campo nº 8, registo 4, 8 de novembro de 2021:

“a educadora referiu que a mãe do T. é húngara e que o pai do Ma é italiano, sendo que as crianças estão a aprender, em simultâneo, a língua materna dos dois progenitores. Para além disso, a mãe da C1 é brasileira e o pai da M.S tem origens indianas.”

No que concerne às habilitações literárias das famílias, grande parte frequentou o ensino superior, sendo que desempenham cargos que carecem desse nível de instrução

(Cf. Anexo C). As famílias apresentam um nível socioeconómico alto.

No que diz respeito às famílias, apenas uma é monoparental e as restantes são nucleares. Existem cinco crianças, que têm irmãos na organização. Das oito crianças que ainda não foram referidas, apenas uma criança é que não tem irmãos, sendo que as restantes identificam os irmãos em fotografias e/ou nas vivências que partilham.

Vivemos num tempo marcado pela pandemia COVID-19 e, consequentemente pela impossibilidade de as famílias entrarem na organização, de observarem e estarem com os seus educandos em contexto de sala. Considero que existe um esforço de toda a comunidade educativa para colmatar esta adversidade, através dos meios a que recorrem e, da forma como os implementam.

A equipa educativa apresenta uma relação positiva com os pais firmada na confiança, honestidade, transparência, entreajuda e na partilha. Constatei através de conversas com a equipa educativa, que as famílias comunicam e partilham o que decorre em casa (Cf. Nota de campo nº 20, registo 2, 29 de novembro de 2021). Considero que a organização socioeducativa promove uma relação com as famílias, em que privilegia a comunicação. As famílias também contactam a equipa através dos meios que lhe são disponibilizados: via e-mail e através do contato telefónico da organização socioeducativa. Este ano, a equipa educativa começou a utilizar a plataforma *Growappy*, onde, diariamente são elaboradas publicações, que contêm um registo escrito das atividades realizadas pelas crianças e, encontra-se inerente as intencionalidades da educadora. Todas as publicações são acompanhadas de registos fotográficos (PS, 2021-2022, p.19). A utilização desta plataforma possibilita que as famílias “presenciem” o que as crianças estiveram a realizar, podendo acompanhar o seu dia na organização. Na mesma, a educadora transmite informações sobre algum momento a decorrer na organização, solicita o apoio das famílias, para as mais diversas atividades e estas podem partilhar os diferentes recursos (cf. Nota de campo nº 1, registo 4, 25 de outubro de 2021).

Saliento que existem momentos formais definidos, como é o caso das reuniões. Ao longo do ano, prevê-se a realização de 3 reuniões: a primeira, para dar a conhecer o projeto de sala e outras informações, ocorre entre o final de setembro e o início de outubro e destina-se a todas as famílias do grupo. Já as restantes reuniões são de carácter individual, tendo o objetivo de “partilhar informações sobre as competências da criança com base no

Perfil de Competências” de cada criança à sua família. Apesar destas reuniões, isto não invalida que sejam marcadas conversas e/ou reuniões sempre que existir necessidade de uma das partes (PS, 2021-2022, p.19).

No que diz respeito ao envolvimento das famílias, acredito que do que observei, elas propõem e partilham fotografias de receitas, obras, que desencadeiam experiências significativas para as crianças. A constante partilha das famílias e das crianças é notável no momento da reunião da manhã de segunda-feira, em que apresentam diversificados recursos para comunicarem as suas experiências de fim-de-semana. Por vezes, as fotografias do fim-de-semana são enviadas via e-mail. Quando é pedido às famílias, para colaborarem com o seu educando na realização de algo para a sala, ou para alguma atividade em específico, de um modo geral, a resposta é imediata. No entanto, existem famílias que se encontram mais distantes.

2.5. Crianças do PE1-B

É fundamental que a prática da equipa educativa tenha em atenção as características de cada criança do grupo, e o caminho já percorrido nos seus contextos familiares (Ferreira, 2004). Além disso, o/a educador/a deve conhecer os interesses, as motivações, as necessidades, as vontades e integrá-las na sua ação, para se adequar ao grupo. Deve-se promover a participação das crianças, o respeito pelos seus direitos e pelos seus ritmos (Portugal, 2009).

Para ir ao encontro das crianças e privilegiar uma ação contextualizada, numa primeira instância irei fazer referência ao género, ao percurso institucional, à nacionalidade e idade. A partir das minhas observações e das notas de campo, irei apresentar os interesses, necessidades e motivações das crianças. Para suportar a caracterização, irei recorrer ao PS (2021-2022), bem como às conversas informais que presenciei e participei com a equipa educativa.

O grupo de crianças do PE1-B é constituído por treze crianças, sendo oito do sexo feminino e cinco do sexo masculino. Quanto à idade, existe homogeneidade, visto que todas as crianças têm três anos, sendo que a última a completar foi o T., em outubro. Existe uma diferença de oito meses entre a criança mais velha e a mais nova (PS, 2021-2022, p.4). Na organização socioeducativa, uma das suas particularidades é a existência

de salas homogêneas, sendo que todas as salas são compostas por crianças da mesma faixa etária (PEE, 2021-2022, p.9).

Todas as crianças apresentam nacionalidade portuguesa, sendo que um dos progenitores de quatro crianças são estrangeiros (cf. Nota de campo nº8, registo 4, 8 de novembro de 2021). Quanto ao percurso institucional, a maioria permanece no mesmo grupo desde o Berçário e, no ano anterior pertenciam a uma das salas dos Twadlers. O Ma. integrou o grupo, quando regressaram do período de confinamento do ano anterior. Das quatro crianças que integram o grupo este ano, três já frequentavam a organização no ano transato, pertencendo a outros grupos. A M1, a C2 e o T integravam o grupo do Part-time. O P1 ⁶entrou este ano, no início de dezembro, sendo que estava inserido numa organização no ano anterior.

A nível social, todas as crianças estabeleceram uma relação com os adultos e com os seus pares. Referente aos adultos da sala, as crianças reconhecem-nos e mantêm com eles uma relação positiva, de respeito, de afetividade, apresentando estarem felizes quando se reconectam com eles no dia seguinte, e se dirigem para a sala. Quando necessitam recorrem aos adultos da sala para os ajudarem, e/ou, diariamente confidenciam as suas vivências, que posteriormente, partilham com o grupo. Já com os pares, a relação é muito positiva e, apesar de existirem relações já firmadas, para as novas crianças do grupo existiu espaço para se integrarem e participarem nas suas conversas e brincadeiras. No geral, as crianças brincam com os seus amigos nas diferentes áreas, sendo que não permanecem sempre em interação com os mesmos, apesar de existirem preferências. Por iniciativa própria, as crianças elaboram prendas, ou trabalhos para oferecerem a todos os elementos do grupo. Nos momentos que propiciam a afetividade, as crianças não excluem nenhum amigo e abraçam-se, expressando carinho pelo outro (cf. nota de campo nº 17, registo 1, 23 de novembro de 2021).

⁶“*No circle time, as crianças aperceberam-se que se encontrava o novo amigo, o P1, que é o mais recente elemento do grupo. A educadora apresentou-o e referiu que ele conhece o MA. Depois, a M.C, a V, a P. disseram que o P1 ainda não as conhecia*”.(Nota de campo nº 22, registo 1, 3 de dezembro de 2021).

Todas as crianças são muito autónomas, especialmente no momento da higiene e da alimentação. Nenhuma das crianças do grupo utiliza fralda, sendo que dirigem-se à casa de banho, quando necessitam. Quanto à alimentação, as crianças comem sozinhas e arrumam a loiça e os talheres, quando terminam a refeição, colocando-os no respetivo lugar. Para além disso, dirigem-se, autonomamente, ao posto das cozinheiras para repetirem a refeição. A equipa educativa incentiva a autonomia das crianças, mas ajudam-nas quando necessitam. Na sala, as crianças conhecem o espaço que foi preparado para/ com elas, deslocando-se e selecionando as áreas onde querem estar.

No que diz respeito ao desenvolvimento físico-motor, as crianças deslocam-se pelo espaço da sala, da organização, do recreio, apresentando necessidade de correrem, especialmente, no recreio. Disponibilizam-se diversos equipamentos no recreio, como bicicletas, carros, entre outros, dos quais as crianças já têm um bom controlo e equilíbrio. Nas saídas ao exterior, as crianças brincam nos parques e nos jardins, desafiando-se e experimentando novas possibilidades de utilizar o seu corpo (cf. Nota de campo nº 14, registo 3, 17 de novembro de 2021).

Já ao nível da motricidade fina, as crianças gostam de realizar os jogos de enfiamentos de diferentes peças, puzzles, o jogo da memória, entre outros (cf. Excerto da Nota de campo nº 11, registo 2, 12 de novembro de 2021). Gostam de explorar a plasticina, recorrendo aos materiais cortantes, apresentando um bom controlo e utilização. Na realização dos desenhos livres, é visível que a maioria das crianças já seguram corretamente nos materiais riscadores, que se reflete nalguns momentos do quotidiano, como quando marcam a presença no mapa, e utilizam os variados materiais nas suas explorações. Algumas crianças apresentam fragilidades na manipulação da tesoura, no entanto, ao adicionar-se um espaço, onde podem permanecer a recortar diferentes tipos de papel, elas exercitam este movimento, adquirindo um maior controlo na sua utilização. As crianças gostam de brincar na área das construções, onde criam as suas brincadeiras e/ou estruturas, mobilizando a diversidade de materiais aí existente, recorrendo a brinquedos com rodas, que também se encontram nesta área. Na área da natureza, apercebo-me que utilizam vários elementos aí presentes recolocando-os de diferentes formas, atribuindo-lhes novos sentidos. Observando o grupo e relendo o PS (2021-2022), constato que as crianças têm uma profunda necessidade e interesse nas propostas, que

visam a exploração sensorial (cf. Nota de campo nº24, registo 4, 7 de dezembro de 2021), sentindo-se muitos satisfeitos quando estão a explorar diferentes materiais, especialmente, quando estes potenciam a utilização de todo o seu corpo.

No domínio da linguagem apercebo-me que as crianças gostam de comunicar e de partilhar, especialmente, as vivências do fim de semana, ou as novidades. Por vezes, perdem-se no discurso, ou não comunicam consoante o que está a ser discutido, talvez por desconcentração, sendo que é um dos pontos demarcados como necessidade no PS (2021-2022) e que é notável em alguns momentos. Algumas “revelam alguma dificuldade em expressar os seus interesses e ideias”, apesar de considerar que estão a evoluir neste sentido (PS, 2021-2022, p. 4), expressando pedidos e desejos. Para além disso, a maioria já consegue formular frases complexas. No seu discurso recorrem a repetição das conjunções coordenativas copulativas (e), determinantes e das conjunções subordinativas temporais (depois). Em relação ao vocabulário, elas integram no seu repertório palavras cada vez mais complexas, sendo que as mobilizam nos diversos momentos do quotidiano. Existem duas crianças que, apresentam mais fragilidades neste domínio, visto que formulam frases curtas, não conseguem manter um discurso e, por vezes, necessitam de apontar para objetos, mapas e outros, para comunicarem. No entanto, pelo que foi referido anteriormente, as crianças que apresentam mais dificuldades a comunicar são as que estão expostas a mais do que uma língua. As crianças gostam muito de ouvir histórias, nos momentos da manhã e, quando trazem histórias para partilhar ficam entusiasmadas por ouvi-las. Por vezes, também escolhem as que querem ouvir (cf. Nota de campo nº13, registo 1, 16 de novembro de 2021). É notório que as crianças, especialmente, nos tempos propícios à comunicação, revelam dificuldade em respeitar a vez dos amigos, querendo falar de imediato, sendo esta uma necessidade, que é realçada no PS (2021-2022), p.19. Em relação à emergência da escrita, destaco que já se encontram atentas à palavra escrita, seja, quando a equipa está a escrever, na observação das letras dos seus nomes⁷, nos

⁷ *O. J. M veio ter comigo e mostrou-me a letra M e disse-me que era do seu nome, apontando para o cartão, sendo que de seguida encontrou o J e referiu que também compunha o nome”* (Nota de campo nº 15, registo 3, 19 de novembro de 2021).

passeios a pé, em que reparam nos sinais e têm curiosidade em decodificar o que está escrito nos diversos cartazes, sinais e quais as letras que constam em cada, ou o que representam.

No domínio da Matemática, as crianças fazem a contagem até 10, apesar de algumas já ultrapassarem esta quantidade. Identificam alguns números, sendo notável no momento da manhã quando colocam o número do dia. A maioria, na contagem de objetos, consegue fazer a sua correspondência a um termo, no entanto, algumas repetem a contagem. Das observações realizadas, a maioria das crianças ainda se encontra a desenvolver o princípio de cardinalidade, porque não identificam que o último termo é referente ao número total de objetos (Castro e Rodrigues, 2008). Não obstante, algumas já conseguem. Em diversos momentos, procedem à contagem dos objetos da sala e, quando se apercebem da quantidade total de um conjunto de objetos, ou de outros dirigem-se à reta numérica para retirar o cartão, apresentando-o, de seguida ao grupo (cf. Nota de campo nº19, registo 3/4, 26 de novembro de 2021). Identificam figuras geométricas e reconhecem-nas nos objetos da sala, encontrando-se a adquirir outros conceitos matemáticos através das vivências no quotidiano.

As crianças são muito atentas e nas saídas ao exterior questionam sobre o que estão a observar, desencadeando diferentes inferências. Apresentam interesse pelos animais sendo constatável nos passeios ao exterior, nas interações na área da natureza, que potenciam diálogos sobre o que observam nos cartões dos animais (cf. Nota de campo nº 22, registo 4, 3 de dezembro de 2021). Saliento que as crianças gostam muito de brincar na área da casinha, com a multiplicidade de materiais aí presentes, bem como ao jogo dramático (P.S, 2021-2022, p.16). Atribuem diferentes funções aos materiais e reproduzem interpretativamente as suas vivências em casa e na escola, interpretando-as e dando um novo sentido (Ferreira, 2006). Para além disso, gostam muito de cantar e de se movimentar, sendo que têm um amplo repertório de canções, conseguindo-as cantar do princípio ao fim.

Em síntese, as crianças estão predispostas a novas aprendizagens, e muito atentas ao que as rodeia, sendo evidente nas saídas ao exterior. Elas também são muito participativas, sendo-lhes solicitada a opinião sobre o que querem fazer e como (cf. Nota

de campo nº 3, registo 3, 27 de outubro de 2021), respeitando a sua opinião em relação à participação num projeto, ou numa atividade.

2.6. Ambiente educativo da sala PE1-B⁸

O ambiente educativo proposto para as crianças deve transmitir segurança, conforto, potenciar a descoberta e, uma multiplicidade de experiências significativas. Segundo Zabalza (1998), “O ambiente é um educador à disposição tanto da criança como do adulto, mas só será isso se estiver organizado de um certo modo. Só será isso se estiver equipado de uma determinada maneira”, (p.239). Tendo em conta a citação anterior, considera-se que o ambiente educativo necessita de estar sob constante análise, uma vez que a sua organização influencia as oportunidades que estão a ser proporcionadas às crianças, bem como o estabelecimento de interações.

2.6.1. Espaço

Às crianças deve ser fornecido um espaço que possibilita uma diversidade de oportunidades coincidentes com os seus interesses e necessidades, impelindo a realização de uma panóplia de brincadeiras e atividades, que possibilitem o contato com diferentes materiais e a interação entre os pares (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). O espaço da sala do PE1-B encontra-se organizado em 8 áreas (Cf. Anexo D), que foram delineadas e estruturadas antes do início do ano letivo, a partir da reflexão da equipa educativa, que teve em conta as características das crianças e as intenções para o grupo.

Na organização, mais especificamente na sala, todos os materiais e o mobiliário encontram-se à altura das crianças, para que consigam alcançar facilmente os diversos materiais e selecionar as áreas que pretendem explorar. Destaco que os móveis estão etiquetados, com as palavras escritas e a respetiva imagem do material, facilitando a arrumação dos materiais e privilegiando o contato com a escrita. Ao olhar para a sala, apercebo-me que as paredes vão sendo preenchidas com as partilhas das crianças, ou com os vários registos do que as mesmas realizam em sala. Importa salientar que cada sala é apetrechada de uma casa de banho, copa, e zona dos materiais, que é compartilhada com a sala do lado (PEE, 2021-2022). Não existem restrições quanto ao número de crianças

⁸ Está mais desenvolvido no Portefólio da PPSII – Anexo A

por área, à exceção do Atelier de Luz. Posto isto, irei apresentar as 8 áreas da sala:

A área da biblioteca encontra-se ao lado da porta de entrada da sala, sendo que é constituída por um expositor com livros de diferentes tipos de texto e temáticas, uma cadeira e almofadada, para que as crianças estejam confortáveis a folhear os livros.

A área do jogo simbólico/ dramático localiza-se ao lado da biblioteca, sendo separada por um pequeno fantocheiro e um móvel que contem diversos objetos reais. Ao lado da cozinha, encontra-se uma caixa com diferentes tipos de tecidos e roupas, bem como uma estrutura com cabides e vestuário. Existe também uma cama de bebé, diferentes bonecos, um colchão e um espelho (Cf. Na nota de campo nº 22, registo 2, 3 de novembro de 2021). No centro da área, há uma mesa com três cadeiras, aqui é estimulada a interpretação de diferentes papéis, a interação entre pares, o desenvolvimento da imaginação e expressividade através da representação (PS, 2021-2022, p. 5).

Círculo cromático, que é o “espaço central” da sala. É delimitado por dois móveis: um que separa esta área, da área da natureza e o outro do qual as crianças encontram diversas caixas organizadas por cores, que contém peças soltas e/ou brinquedos, que se denomina de brincalhão (Cf. Nota de campo nº 22, registo 2, 3 de dezembro de 2021). Nas paredes desta área, encontramos os instrumentos de pilotagem: mapa de presença, mapa das tarefas, o espaço para colocar o dia da semana e o diário de grupo. De acordo com Garcia (2010), os instrumentos de pilotagens são importantes ao concederem a regularização, gestão de grupo, intensificando o sentido de pertença já existente, especialmente, através do mapa de presenças e do diário de grupo. O diário de grupo é considerado uma forma de lhes oferecer um meio de serem exercidos os seus direitos, uma vez que as crianças podem registar o que gostaram, não gostaram e o que gostariam de realizar na semana seguinte, para depois discutirem em grupo, viabilizando um momento cooperativo, em que cada criança pode falar sobre a semana (Garcia, 2010). O espaço do circle time é amplo e possibilita o movimento livre, a construção em altura com as peças/ brinquedos que as crianças têm acesso e a deslocação com os diferentes materiais (PS, 2021-2022, p.5).

Jogos: Constituído por um móvel de prateleiras com diversos tipos de jogos e puzzles, que apresentam uma variada complexidade e pretendem potenciar “concentração

e a aquisição de competências relacionadas com a motricidade fina e com o raciocínio lógico-matemático” (PS, 2021-2022, p.5). As crianças realizam os jogos na mesa, que se encontra próxima do móvel. (cf. Excerto da nota de campo nº 22, registo 2, 3 de dezembro de 2021).

Área da Natureza, localiza-se ao lado do círculo cromático e é delimitado por um móvel com prateleiras, que contem diversos cestos que guardam uma panóplia de elementos naturais. Existem também diversos cartões com informações de animais, imagens de animais, letras magnéticas, números magnéticos e cubos de madeira de vários tamanhos. Esta área não é restrita à natureza, visto que neste espaço “fomentamos a linguagem e escrita e, a matemática”, recorrendo ao quadro magnético, ao contato com as letras e números e a sua colocação no quadro, entre outros. Saliento que os cartões com os nomes das crianças também se encontram nesta área, bem como nas três mesas da sala. A escolha da integração das áreas de conteúdo nesta área, relaciona-se com o facto de serem transversais e considerar-se que devem estar incluídas no mesmo espaço (P.S., 2021-2022, p. 6). O chão é revestido por relva artificial e as crianças nesta área têm visibilidade para o exterior, sendo que uma das paredes da sala é um vidro (janela), o que permite a sua contemplação (cf. Nota de campo nº22, registo 4, 3 de dezembro de 2021). Na parede desta área, encontra-se um espaço destinado às partilhas das crianças e junto a esta área, encontra-se uma mesa com uma caixa com diversos papéis e duas tesouras, que surgiu ao perceber-se a fragilidade das crianças a segurarem e manipularem as mesmas.

Arte: É composto por um móvel com prateleiras, na qual se encontram “diferentes superfícies”, materiais riscadores, cola, plasticina e os materiais cortantes, as crianças, realizam estas atividades nas mesas da sala (cf. nota de campo nº22, registo 2, 3 de dezembro de 2021). Esta área “possibilita a expressão de sentimentos e ideias de forma não verbal e o relacionamento de desenhos com objetos familiares; desenvolve a coordenação óculo-manual e a motricidade fina” (P.S, 2021-2022, p. 6).

Área das construções: Esta área é constituída por um móvel com prateleiras, em que contém diversas caixas e/ou cestos com diferentes tipos de materiais: trapilho, paus, pedras, rolos de esponja, brinquedos com rodas, entre outros (cf. Nota de campo nº 23, registo 4, 6 de dezembro de 2021). Do lado direito encontra-se o mapa dos aniversários, que foi construído com a colaboração das crianças e do lado esquerdo uma caixa com

legos e um pote com areia. Como consta no PS (2021-2022), esta área “permite o aprofundamento dos conhecimentos sobre formas, tamanhos e relações espaciais”, entre outros (p.6).

Atelier de luz: é composto por diversos materiais que potenciam a investigação e a “luz, sombra e cor” e no qual as crianças podem estar mais isoladas (P.S, 2021-2022, p.6).

O espaço não se cinge às áreas da sala, sendo que a equipa educativa privilegia outros espaços da organização, como a sala polivalente, o recreio e o refeitório. Para além disso, a exploração do espaço envolvente encontra-se definido na agenda semanal do grupo, uma vez que as crianças se deslocam ao exterior, se possível, de duas em duas semanas e, alternadamente vão à horta da organização.

Com a ajuda das crianças⁹ alterou-se o espaço como descrito anteriormente. A educadora, na reunião da manhã conversou com as crianças e questionou-as sobre o espaço da sala, as áreas que gostariam que permanecessem e as que fossem modificadas e de que forma. Considero que a equipa educativa deu oportunidade para que as crianças se expressassem, visto que foram escutadas e todas as suas opiniões sobre o espaço foram tidas em consideração. Deste modo, as visões e interesses das crianças contribuíram para as mudanças ocorridas na sala. Filipe, Silva e Gomes (2021), salientam que “a criança aprende a participar e a ser protagonista ativa da sua vida e aprendizagem se tiver oportunidade de experimentar processos de participação e de decisão democrática e, consequentemente, os efeitos das decisões.” (p.60). As crianças participaram na reflexão do espaço em que habitam e ajudaram a realizar as mudanças do mesmo, tendo a oportunidade de vivenciarem o processo da alteração do espaço, consoante os seus interesses e opiniões.

⁹“No circle time, a educadora perguntou às crianças se gostariam de alterar a sala, e quais as áreas que gostariam de alterar, ou de retirar. A M.C disse que gostava de brincar com as peças do brincahã (...). Durante todo o processo de alteração do espaço, as crianças ajudaram a equipa educativa a levar os materiais para os locais que tinham acordado e/ou colocavam em cima da mesa” (Nota de campo nº 30, registo 2, 10 de janeiro de 2022).

2.6.2. Organização do Tempo

Segundo Rodrigo e Garms, (2007), é fundamental delinear uma rotina diária organizada, que inclua os ritmos da criança, os seus interesses e necessidades, e que proporcione estabilidade e segurança, de modo a antecipar os momentos que se seguem. Na organização do tempo, para além dos ritmos privilegia-se também os tipos de atividade e a forma como se organiza o grupo nas mesmas, potenciando uma multiplicidade de experiências e oportunidades na sala. A organização também contempla as intenções da educadora para o grupo e integra as características do grupo (Silva, et al., 2016).

Para a sala do PE-1 definiu-se uma rotina diária tipo (cf. Anexo E) que pretende a existência de diversos momentos: Das 8h00 às 9h30, está previsto o momento de **Acolhimento**; A partir das 9h30, denomina-se o tempo de **Circle Time/ Reunião da manhã**; A seguir, por volta das 10h00/10h15 é o tempo da **Higiene/ Snack da manhã**; O momento seguinte pretende a realização de **diferentes atividades**, entre o período das 10h15 às 11h15, que constam da agenda semanal (cf. Anexo F). Às 11h15 encontra-se previsto que as crianças se dirijam ao recreio; O tempo de **Almoço** ocorre no período do 12h00 ao 12h45; Do 12h45 à 13h, as crianças realizam a sua **Higiene**, preparando-se para o tempo que sucede, o **Descanso** (13h às 15h15); Quando as crianças acordam segue-se o tempo da **Higiene/lanche**, que ocorre entre as 15h15 e as 16h; Das 16h15 às 17h é o tempo reservado para as **atividades curriculares e/ou exploração ativa da sala**. A seguir, as crianças podem dirigir-se para as atividades extracurriculares, se as frequentarem, ou realizar atividades livres/ recreio ou brincam na sala polivalente (PS, 2021-2022, p. 7-8).

É importante salientar que a equipa educativa estruturou uma agenda semanal, que pretende proporcionar às crianças uma panóplia de atividades, em que a participação delas é incentivada e as suas propostas são indutoras de experiências. Assim, como se encontra referido no PS. (2021-2022), a agenda semanal serve como mote no planeamento, sendo flexível. Posto isto irei apresentar as atividades privilegiadas na agenda semanal (cf. Anexo F).

À segunda-feira está previsto Provocações na abordagem da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, partindo das partilhas das crianças (cf. Nota de campo nº1, registo

3, 25 de outubro de 2021). Neste dia da semana também se privilegia o tempo de exploração ativa das áreas da sala, de forma a ser “promotora do brincar livre e orientado sempre acompanhado pela equipa,” (PS, 2021-2022, p.8). Este tempo também é destinado à reflexão da equipa educativa sobre o espaço e os materiais, como se pode melhorar, para potenciar novas vivências e adequar ao grupo de crianças (cf. Nota de campo nº8, registo 1, 8 de novembro de 2021). O período entre as 16h15 e as 17h está destinado à exploração ativa das áreas da sala.

Às terças-feiras, as atividades podem destinar-se ao Domínio da Educação Artística, “que tem em como objetivo contactar com a obra de arte promovendo conhecimentos das várias áreas do saber”, através de um método adotado pela organização socioeducativa (PS, 2021-2022, p. 8). Para além disso, também se pode promover a realização de um projeto, ou a continuidade do mesmo e a atividade Curricular deste dia é “Expressão Motora”.

Para as quartas-feiras existem duas possibilidades de exploração da natureza: as idas ao exterior /horta da organização, que potenciam o “Contato com a Natureza” (PS, 2021-2022, p.9). A “Expressão Musical” é a atividade curricular que se encontra definida para este dia da semana.

Às quintas-feiras, privilegia-se atividade de Animação Cultural/Culinária, e/ou de Provocações na abordagem à Matemática. A atividade curricular destinada ao grupo é a Educação Artística, que ocorre entre as 15h45 e as 16h45.

Já à sexta-feira, as atividades pensadas para este dia correspondem ao Atelier de Atividades Experimentais, em que se propõe experiências a este nível (cf. Nota de campo nº25, registo 3, 10 de dezembro de 2021). A atividade curricular deste dia é o inglês, que se realiza no período da manhã, das 11h30-12h00.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

|' '' | | ''

3.1. Intenções para a ação

Para orientar a ação do/a educador/a definem-se intencionalidades, que vão ao encontro do grupo de crianças em questão. Desta forma, as intenções devem contemplar os interesses, as necessidades, as vontades e a singularidade de cada criança do grupo (Silva et al, 2016).

É necessário proceder a uma análise reflexiva do contexto, permitindo ao/a educador/a conhecer as particularidades do contexto socioeducativo em que está inserido/a. Na qualidade de estagiária e de futura educadora de infância privilegiei uma observação e reflexão pormenorizada do contexto que integrei na PPSII, que se encontra no capítulo anterior. Tendo em conta as singularidades apresentadas no tópico anterior delineei um conjunto de intenções com o grupo de crianças que me acolheu, o PE1-B, com as suas famílias e com a equipa educativa.

3.1.1. Com as crianças...

É fundamental para as crianças a existência de relações afetivas com as figuras de referência que as acompanham no dia a dia. As crianças do Jardim de Infância, à semelhança das de Creche, necessitam de atenção e de estabelecer relações de confiança e proximidade. As relações que se estabelecem influenciam o bem-estar das crianças, a sua predisposição para interagir com o meio que as rodeia, com os seus pares, e a imagem de si. Em concordância com o referido anteriormente, Portugal (2009) refere que “as crianças que desenvolvem uma auto - imagem positiva e sentido de competência e valor próprio são aquelas que experienciaram ao longo da infância relações calorosas e amor incondicional” (p.46). A forma como as crianças se percecionam e o seu bem-estar está relacionado com a qualidade das relações que vivenciaram ao longo da sua infância. Posto isto, as relações afetivas e de confiança têm um impacto na criança e no seu desenvolvimento, tornando-se inegável a importância das interações e a necessidade de estas serem de qualidade. Assim, a minha primeira intenção é a de Estabelecer uma relação afetiva e de confiança assente no respeito.

A partir do momento em que fui acolhida na sala do PE1-B, uma das minhas preocupações foi a de construir uma relação positiva e afetiva com cada criança. Adotei uma postura atenta e responsiva, em que privilegiei a transmissão de afetos. As minhas aproximações respeitaram sempre o tempo e o espaço de cada uma, não pressionando as

interações. Apresentei-me sempre disponível para conversar com as crianças e para responder às suas questões, dando-me a conhecer e conhecendo-as. Intevi nas suas brincadeiras, quando assim o permitiram e questionei-as sobre o que estavam a realizar. Interagi com elas, sendo complacente com o que sentiam e me transmitiam. Penso que o facto de adotar uma escuta ativa possibilitou que aos poucos me vissem como uma figura de referência, pois recorriam a mim, quando necessitavam de ajuda e de ser reconfortadas. Confidenciavam as suas experiências, recebiam-me calorosamente de manhã, além de que partilhavam comigo as suas questões e descobertas, sendo integrada nas suas conversas e brincadeiras.

A seguinte intenção é indissociável da primeira, uma vez que, para estabelecer uma relação afetiva com as crianças é primordial conhecer cada uma na sua plenitude. Assim sendo, a segunda intenção passou por Conhecer e respeitar a individualidade de cada criança. As relações e interações que estabelecemos com elas devem estar assentes no respeito pela sua individualidade. Na declaração de Salamanca (1994), destaca-se que” cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias” (p.8), sendo essencial respeitá-las. Deste modo, é essencial que se adote uma postura atenta, de forma a compreender aquilo que as crianças transmitem verbalmente, bem como o que revelam através da comunicação não verbal, permitindo conhecê-las e adequar a sua ação a cada uma (Parente, 2012).

Considero que durante o tempo em que permaneci na sala do PE1-B adotei uma postura atenta, que visava conhecer e respeitar a individualidade e as características que são inerentes a cada criança. A escuta ativa esteve presente, dando-me oportunidade para descodificar as suas comunicações verbais e não verbais, de forma a aprofundar o meu conhecimento e adequar a minha ação a cada uma. Penso que consegui estabelecer uma relação única com cada criança, que se traduziu na integração nas suas brincadeiras, nos pedidos para as reconfortar, ajudar, entre outros. Individualmente, consegui chegar a cada uma, tendo mais dificuldade nos momentos de grande grupo, uma vez que nem sempre consegui incentivar a participação de todas as crianças, contemplando as suas individualidades. Não obstante, considero que a minha atitude para com todas foi de respeito e de inclusão.

Considero que as duas intenções apresentadas complementam-se com a terceira,

na medida em que visam respeitar e valorizar os direitos das crianças, de participarem em tudo o que lhes diz respeito. Posto isto, a intenção delineada é a de valorizar as diferentes formas de participação das crianças no dia a dia, concedendo-lhes voz ativa. As crianças são “atores sociais”, que apresentam diversos direitos invioláveis, que devem ser viabilizados ao lhes ser concedido espaço e oportunidade para os exercerem no dia a dia (Cunha & Fernandes, 2012). As crianças devem participar ativamente em tudo o que lhes diz respeito, inclusive no seu processo educativo, que deve ser partilhado com o adulto (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). A par do que foi referido anteriormente, Tomás (2007b) salienta que participar é “influir [diretamente] nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental” (p.49), ou seja, as crianças têm ação e o direito de vivenciar o processo de participar, negociar e tomar decisões.

Considero que a seguinte intenção também se alia às anteriores, visto que pretende incidir nos interesses, vontades e necessidades das crianças, ao promover diversas propostas significativas. Assim sendo, a quarta intenção, que esteve sempre presente na minha ação incide na promoção de variadas propostas significativas que privilegiem os interesses, vontades, necessidades das crianças, e que contribuam para o seu desenvolvimento. Durante os meses em que estive a realizar o estágio tentei incluir todas as crianças, privilegiando os seus interesses e necessidades, de forma a proporcionar-lhes condições para se espantarem, explorarem e aprenderem. Não obstante, considero que as propostas têm de ser mais ricas e mais criativas, para que, como refere Malavasi e Zoccatelli (2013), “promover o prazer da estupefação e do espanto, acreditando que o conhecimento não procede (...) linearmente, ou seja, de modo determinado e determinante” (p.8).

Pretendi, estar “numa situação de contínua aprendizagem”, mantendo-me atenta e observadora, “em condições para acolher as solicitações e necessidades cognitivas das crianças” (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p.8). Acredito que ainda me encontro a aprimorar as minhas capacidades para avaliar o grupo e proporcionar-lhes oportunidades significativas, bem como abranger uma das mais importantes, o brincar.

Ainda é importante destacar que, segundo Portugal (2009), a criança “como aprendiz ativo significa reconhecer a sua necessidade incessante de novas experiências” (p.49) Assim sendo, é importante manter o “ímpeto exploratório”, que alimenta a

necessidade de aprender, sendo fulcral que seja alargado a “todos os domínios da realidade” (p.54). Para finalizar, a mesma autora destaca que “é tarefa do adulto envolver as crianças nas atividades, procurando compreender o que é que realmente as mobiliza” (p.65).

A última intenção interliga-se com as restantes, na medida em que é importante oferecer ambientes, em que perdura um clima de respeito e de cooperação. Posto isto, a última intenção pressupõe a promoção de um clima democrático e de cooperação. Vasconcelos (2015) destaca que a criança não se encontra no centro, mas que o centro corresponde a uma “rede intrincada e complexa de interações de que as crianças fazem parte” (p.27). Entendo que a criança se encontra imersa em interações e relações que se tecem em comunidade. A família é a “instância matriz da socialização na vida das crianças”, no entanto podem existir as que não adotam uma postura centrada na cidadania (Vasconcelos, 2007, p.112).

O Jardim de Infância, tal como refere Vasconcelos (2007), é um lugar propício ao desenvolvimento da cidadania, no qual a criança pode experienciar a “vida democrática”. As crianças são descentralizadas do centro para se colocar “um entre outros”, vivenciando oportunidades para participar, dar a sua opinião, respeitar e cooperar com os outros, ou seja, estar em comunidade, exercendo o seu papel como cidadã (p.112). Esta intenção era também valorizada pela equipa educativa. Assim sendo, era constatável que as crianças participavam ativamente, sendo-lhes concedida voz ativa, além de que era proporcionado um estar em comunidade, no qual elas vivenciam o que era decidir em grupo, respeitar as opiniões dos outros e, cooperavam com o outro. À semelhança da equipa educativa tentei promover um espaço em que vigorava o estar em comunidade, que implicava cooperar e falar em grupo, de forma a promover a democracia na sala. Contudo, ainda tenho de melhorar o meu papel enquanto promotora de espaços de cidadania, mas é meu objetivo que integre a minha ação.

É importante referir que todas as intenções elaboradas estiveram sempre em análise e reflexão, de forma a que fossem adaptadas ao grupo em questão.

3.1.2. Com as famílias...

A família é considerada o primeiro contexto a que as crianças pertencem, portanto, quem melhor as conhece. Deste modo, é essencial que se estabeleça uma relação de parceria entre a escola e a família, que prioriza a integração da criança (Ferreira, 2006). Torna-se importante destacar que, segundo Mata & Pedro (2021), “as famílias desempenham um papel central no apoio à aprendizagem e que são parceiros dos profissionais” (p.8).

Face à situação pandémica COVID-19 que vivemos, as famílias encontram-se impossibilitadas de entrar na sala, assim as interações com as mesmas foram praticamente inexistentes. No entanto, com o apoio da equipa educativa, penso que consegui estabelecer um contato indireto, que privilegiava a comunicação e possibilitava que estivessem a par do que era realizado com as crianças. A educadora cooperante inclui-me na elaboração do link diário para as famílias, a qual permitia que acompanhassem o quotidiano em sala, sendo divulgado na plataforma Growappy.

A primeira intenção proposta é a *de estabelecer uma relação de confiança, em que predomina a comunicação*. As famílias têm de se sentir confortáveis com a equipa educativa que acolhe e cuida dos seus educandos, assim sendo parece-me que é fundamental que exista uma relação de confiança, que esteja assente na transparência e na comunicação entre ambas as partes. A comunicação é uma das formas mais eficazes de “promover a colaboração das famílias e até a construção de parcerias”, além de que possibilita uma facilidade em “desenvolver relações de confiança”, visto que existe uma melhor compreensão entre ambas as partes, bem como uma abertura (Mata & Pedro, 2021, p. 34). Considero que a primeira intenção se relaciona com a seguinte, na medida em que é crucial que as famílias sejam contempladas na ação do/a educador/a. Além do facto de serem convidadas a participarem e a envolverem-se no quotidiano das crianças, motivando-as. Posto isto, a segunda intenção passa por *promover a participação das famílias no quotidiano das crianças e, por conseguinte, nas experiências propostas*.

Apesar dos constrangimentos enfrentados, consegui promover a participação das famílias de forma passiva, através de pedido de materiais, ou ao utilizar algumas das obras e/ou receitas partilhadas pelas famílias nas experiências propostas.

3.1.3. Com a equipa educativa...

Acredito que é importante estabelecer intenções com a equipa educativa, uma vez que é necessário que exista um trabalho assente na confiança, na cooperação e no diálogo, que se reflete na qualidade dos ambientes e das propostas proporcionadas às crianças.

Assim sendo, a primeira intenção que pretendi estabelecer foi a de criar uma relação positiva firmada no respeito, no diálogo e na partilha. Considero que para uma ação de qualidade é necessário a existência de uma relação entre a equipa. Deste modo, tentei desde logo comunicar com a equipa educativa, apresentando-me disponível para conhecer a dinâmica do grupo e da mesma. Fui incluída nas reflexões da equipa sobre os temas referentes às crianças e a tudo o que as envolve. Existiu partilha de conhecimentos e, recebi diversos inputs de ambas as profissionais, que me permitiram adaptar e refletir sobre a minha prática. A educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa sempre se prontificaram a responder às minhas dúvidas e a ajudarem-me nos vários momentos do dia, em especial, a pensar em propostas e a implementá-las. Contei com o apoio delas em todos os momentos e, penso que posso referir que consegui estabelecer uma relação positiva com a mesma.

A seguinte intenção está relacionada com a anterior, na medida em que na colaboração entre equipa é necessário que exista constante diálogo e partilha, bem como tempo para refletir (Lima & Fialho, 2015). Posto isto, a minha segunda intenção passa por “Colaborar ativamente com a equipa educativa, apresentando sempre uma postura de disponibilidade e presença. Tentei ajudar e colaborar em todos os momentos do dia a dia, uma vez que considerava ser importante estar envolvida em tudo o que era referente às crianças, pois só assim é que se estabelece uma ação, focada no bem-estar das mesmas. Volto a salientar que a partilha e a reflexão foi uma constante, visto que era um ponto privilegiado pela equipa e que possibilitou, não só adequar a prática ao grupo, como melhorar a minha.

3.2. Processo de intervenção da PPS em JI

Numa primeira instância apresentei uma postura atenta ao contexto, às crianças e às práticas que coexistiam na sala e na organização, de forma a assimilar as dinâmicas, as rotinas e os caminhos adotados. Nas primeiras semanas, a equipa educativa

disponibilizou-se para conversar comigo, contextualizando o grupo de crianças, os seus percursos (institucional e familiar) e explicitando a organização do ambiente educativo. As observações, as conversas informais, as interações, o estreitamento de relações, bem como o crescente envolvimento no quotidiano contribuíram para a minha integração no contexto socioeducativo. Recorri à consulta dos documentos da organização, para conhecer as dinâmicas, os valores e princípios defendidos. Já a leitura do PS (2021-2022) visou um aprofundamento do grupo de crianças, das metodologias norteadoras da ação da equipa educativa, bem como das intenções intrínsecas à organização do ambiente educativo.

Nas minhas notas de campo, contemplei os momentos mais pertinentes do dia a dia, que apoiaram a construção de um caminho para a intervenção, no sentido em que relatava, refletia sobre o vivido e centrava o meu olhar em conhecer cada criança do PE1-B. A elaboração das reflexões propiciou o confronto da prática com a teoria, uma vez que partia do que presenciava e/ou do que despertava interesse durante a semana e fundamentava com autores de referência, apresentando uma postura crítica sobre os diversos temas que podem decorrer ou influenciar o quotidiano com as crianças. Enumerava também as minhas fragilidades, tomando consciência do caminho que tinha de percorrer, comprometendo-me a evoluir e a melhorar. Indo ao encontro do referido anteriormente, Silva (2013) refere que “a prática profissional . . . exige um confronto permanente entre teoria e prática, um questionamento da teoria a partir da prática e da prática a partir da teoria, que passa por uma atitude de reflexão crítica” (p.295).

A primeira proposta de atividade surgiu na terceira semana da PPSII. Nas semanas seguintes, fui incentivada pela equipa educativa a propor com mais frequência. Progressivamente, fui apresentando mais propostas e intervindo com mais regularidade. A educadora cooperante reviu as minhas planificações, promovendo reflexões sobre os materiais a utilizar, as intenções, as propostas, como incentivar a participação das crianças, integrando a sua voz. Algumas atividades foram planeadas com a educadora cooperante, principalmente, as referentes à exploração de obras de arte através do método VTS (View Thinking Strategies). Considero que proporcionei uma diversidade de atividades, que abrangeram as áreas presentes nas OCEPE (Silva et al, 2016). Não obstante, considero que tenho de sair mais da minha zona de conforto na preparação de

experiências, bem como proporcionar o contato com outros espaços de exploração, em vez de cingir-me à sala, visto que existe uma multiplicidade de oportunidades em tudo o que as rodeia.

Importa referir que as atividades propostas tiveram sempre em conta os interesses, as vontades e as necessidades das crianças, sustentando o seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem. Potenciava a descoberta, a exploração autónoma e concedia-lhes espaço para escolherem e participarem, assumindo-as como “[coprotagonista[s] da construção dos conhecimentos”. Privilegiei a escuta ativa e a observação, para “acolher as solicitações e necessidades cognitivas das crianças” (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p. 8). De acrescentar que desenvolveram o projeto do arco-íris, com o meu apoio. Assim, partindo da curiosidade das crianças por este fenómeno e tendo o aval delas, empreendemos um projeto, que contou com a participação ativa de todas.

No final de cada implementação, a educadora cooperante disponibilizava-se para efetuar a avaliação da mesma. Deste modo, eu refletia sobre a minha ação e a atividade em si, atendendo às intenções, à minha postura, ao envolvimento e participação das crianças. A educadora enriquecia a reflexão, apresentando o seu feedback, que elencava os aspetos a melhorar, sugestões e a forma como as crianças se envolveram. Todas as reflexões foram fundamentais para o meu crescimento profissional e pessoal. O tema da investigação advém de uma reflexão com a educadora sobre a minha conceção de infância e de criança e o confronto entre a que queria que prevalecesse e a que era espelhada na minha ação. Estive em permanente processo de desconstrução de conceções, de forma a consolidar com a que queria que predominasse, a de crianças capazes, competentes, participantes e detentoras de diversos direitos. A forma como as perspetivamos, de acordo com Cardona et al., (2021), influencia a “a autoimagem que as crianças vão construindo sobre si próprias” (p.50). Logo, é essencial que esta imagem seja continuamente avaliada, para coincidir com a de um ator social, competente e participante. Acrescendo a tudo, realço que a educadora cooperante dispôs-se a conversar comigo sobre os temas alusivos à educação, promovendo um espaço de partilha e reflexão.

O caminho não é estanque, uma vez que me encontro num constante processo de aprendizagem. Considero que ainda tenho um longo percurso a trilhar, assim destaco

algumas fragilidades que estiveram sob análise e desenvolvimento: mobilização de mais estratégias para os momentos de transição; a imobilização nos momentos imprevisíveis, que são essenciais, uma vez que podem potencializar experiências significativas e importantes para as crianças; é necessário ser mais coerente e clara nos diálogos com elas; rentabilizar melhor o tempo, de forma a conceder-lhes espaço significativo para brincarem livremente na sala ou no exterior; Incentivar a participação das crianças, bem como a inclusão de todas, porque só faz sentido se a voz delas estiver presente e se forem todas envolvidas ; acredito que é fundamental explorar o meio envolvente, alargando os espaços e as experiências que lhes ofereço. Assim, pretendo privilegiar o maior contato com o exterior, aproveitando o meio que os rodeia.

Finalizo, destacando que respeitei as rotinas, os tempos e espaços das crianças. As atividades foram propostas em momentos que elas se encontravam predispostas a participar, além de que foi sempre respeitada a vontade delas, na medida em que nunca foram impostas experiências que elas não pretendessem realizar. Acrescento que o apoio da equipa educativa foi imprescindível e que cresci com os inputs dados pela mesma.

3.3. Avaliação¹⁰

De acordo com Cardona (2007), “é através da avaliação que este pode recolher informações que lhe permitem reformular as suas intervenções, podendo esta ter vários tipos de incidência, consoante as diferentes áreas de atuação”, ou seja, a avaliação possibilita a reflexão sobre a intervenção e, conseqüente adequação ao contexto (p. 10).

A observação foi uma técnica primordial utilizada durante a PPSII, que possibilitou recolher informações sobre o contexto. Parente (2012), realça que “[realizar] observações significativas e escutar as crianças torna possível aos adultos conhecerem e aprenderem mais sobre cada criança e assegurar que estão bem colocados para planear” (p.6). Deste modo, um olhar atento, visa conhecer as crianças e garantir que as experiências propostas, bem como a ação vai ao encontro daquele grupo de crianças, ao integrar as suas expressões. A contínua reflexão e análise da ação conduziram a uma readaptação da mesma, que abrange o observado e o escutado. Da observação deve

¹⁰ Para consultar a avaliação do portefólio da criança (cf. Anexo B).

resultar “um processo intencional e sistemático, que implica registros, que possam ser posteriormente analisados, interpretados e refletidos”, situando-os no tempo e espaço (Silva, 2013, p.152).

As intenções que delineei no ponto 3.1 (com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa) são avaliadas, tendo em conta se foram ou não concretizadas na prática, e de que forma. As estabelecidas com as crianças, de uma forma geral foram concretizadas. Relativamente à primeira, as interações que estabeleci com as crianças do PE1-B, progrediram, conforme conhecia e me dava a conhecer, tecendo relações positivas e afetivas com todas. As crianças incluíram-me nas suas brincadeiras, chamavam-me quando necessitavam, bem como partilhavam comigo as suas experiências e interesses (cf. Nota de campo nº 4, registo 4, 29 de outubro de 2021). Debruçando-me sobre a segunda intenção considero que consegui chegar a todas as crianças, atendendo à unicidade de cada uma. Contudo, nos momentos de grande grupo, apresentei mais dificuldade em fazê-lo, mas trabalhei sempre para encontrar estratégias para as integrar, uma vez que é fundamental caminhar com todas, abraçando as características de cada uma (cf. Nota de campo nº 22, registo 4, 3 de dezembro de 2021). Já no que se refere à terceira intenção pretendi valorizar as diversas formas de participação das crianças, escutando as suas vozes e as diversas formas de comunicação, concedendo espaço e tempo, para o fazerem (cf. Nota de campo nº 26, registo 4, 13 de dezembro de 2021). Relativamente à quarta intenção, acredito que foi alcançada, uma vez que implementei diversas experiências, que contemplaram os interesses, motivações e necessidades das crianças, sendo que considero que contribuíram para o seu desenvolvimento. Não obstante, parece-me que ainda tenho de ser mais criativa nas propostas, preparar ambientes enriquecedores ou que derivem das suas descobertas, possibilitando o deslumbramento pelo que os rodeia, o contato com uma panóplia de materiais (cf. Nota de campo nº35, registo 3, 18 de janeiro de 2022). A quinta intenção foi concretizada, visto que proporcionei diversos momentos em que as crianças tiveram de decidir em grupo, respeitando as opiniões e as perspetivas dos outros. Considero que tenho de me afastar mais de cena, dando-lhes espaço para se ajudarem nos diversos momentos do dia (cf. Nota de campo nº 47, registo 1, 3 de fevereiro de 2022; Nota de campo nº42, registo 2, 27 de janeiro de 2022).

Referente às duas intenções delineadas com as famílias, considero que não foram totalmente cumpridas, visto que ainda perduravam restrições, que impossibilitavam a sua entrada nas salas. Todavia, com o apoio da equipa educativa consegui estabelecer um contato indireto com as famílias, com vista a conhecerem os meus objetivos na prática e o que era realizado com as crianças. A educadora envolveu-me na elaboração dos links diários, que visavam o relato do quotidiano em sala, bem como as intenções inerentes às experiências proporcionadas. Para além disso, através da plataforma foi possível realizar pedidos de materiais e de recursos para prosseguir com as atividades, promovendo uma participação passiva.

No que concerne às duas intenções que defini com a equipa educativa, acredito que foram alcançadas. Relativamente à primeira intenção, considero que consegui estabelecer uma boa relação com a equipa educativa. Tentei manter-me sempre disponível para ajudar em todos os momentos. Nas conversas informais, apresentava as minhas inquietações, as minhas dúvidas, interesses no que era realizado, partilhava também as minhas intenções e as atividades que pensava/iria propor. Para além disso, a equipa educativa realizava diversas reflexões sobre os vários momentos e a minha ação, que contribuíram para o meu crescimento profissional. Tendo em conta a segunda intenção, disponibilizei-me a ajudar nos diversos momentos do quotidiano, participando nas decisões e nos processos que eram desenvolvidos (cf. Nota de campo nº 17, registo 2, 23 de novembro de 2021).

4 . INVESTIGAÇÃO EM JI

| ' ' | | ' ' |

4.1. Identificação e fundamentação da problemática

Nas primeiras semanas da PPSII, numa saída ao exterior, apresentei uma ação de excessiva proteção com as crianças. Na sequência deste momento, fui confrontada pela educadora cooperante sobre minha concepção de criança. Apercebi-me que a concepção que queria que predominasse, a de criança competente e capaz ainda não estava consolidada. Deste modo, a concepção assente no facto de as crianças precisarem de estar sob a alçada de um adulto era a que vigorava, refletindo-se na minha prática.

A reflexão com a educadora cooperante desencadeou um maior interesse pelas concepções que construí e a incessante necessidade de as repensar, uma vez que impactavam a minha ação com as crianças. Corroborando a afirmação anterior, Tomás (2017), refere que “as imagens sociais produzidas acerca da infância e das crianças exprimem determinadas concepções sociais e culturais, o que influencia a forma como se trabalha com/para/sobre elas” (p.13). Assim, as minhas concepções passaram a estar sob constante análise e o meu foco durante a prática, além de privilegiar uma ação que incidisse nos interesses, nas necessidades, nas motivações e na escuta das crianças, incidiu na desconstrução de antigas concepções e a consolidação da que queria que prevalecesse. Realço que a concepção de infância e de criança que dizia que tinha, na realidade não correspondia à que ecoava na minha prática. Folque et al. (2015), reforçam que “o modo como o adulto conceptualiza a infância e as crianças interfere objetivamente nos modos como se relaciona com ela e potencia, ou não, a participação das mesmas nos seus mundos de vida” (p.18).

A pertinência e o interesse pelo tema sobre as concepções de infância e de criança e a sua relação com a prática pedagógica incentivou-me a desenvolver a minha investigação, tendo como participantes as quatro educadoras de infância de Jardim de Infância do contexto socioeducativo, onde realizei a minha PPSII. Pretendia conhecer as concepções de infância e de criança que vigoravam naquele contexto educativo e a relação que as educadoras de infância estabelecem entre as suas concepções e a prática pedagógica. Posto isto, a presente investigação apresenta os seguintes objetivos: (I) Caracterizar a concepções de infância e de criança na visão das educadoras; (II) Analisar as narrativas de educadoras em relação à relação que estabelecem entre a concepção de infância, de criança e a prática pedagógica.

Saliento que realizei observações em contexto às quatro salas de Jardim de Infância, de forma a completar as narrativas sobre a relação que estabelecem com a prática pedagógica.

4.2. Revisão da Literatura

4.2.1. Evolução da concepção de infância e de criança

Ao longo da história assistiu-se a uma evolução nas concepções de infância e de criança. De acordo com Matta (2001), a visão de crianças que perdurou durante séculos perspectivava-as como pequenos adultos. Eram consideradas seres “pequenos, frágeis e menos inteligentes” (p.27), que integravam o mundo adulto, quando já apresentavam capacidades para sobreviverem sem os cuidados dos seus progenitores. Acredita-se que até ao século XIII, a infância não era representada nas obras de arte, refletindo a desconsideração e/ou a inexistência “de um lugar para a infância nesse mundo” (Ariès, 1986, p.50). O sentimento de infância e a curiosidade pelas crianças revelou-se no decurso dos séculos XVII e XVIII, sendo que a educação começou a ser pensada para as crianças a partir desta altura.

As diversas transformações na sociedade, o crescente interesse pelas crianças e pela infância, nos séculos seguintes, influenciou a forma como eram conceptualizadas. Pinto (1997), destaca que surgiram diversos movimentos e modelos decorrentes de várias áreas, que contribuíram para a construção de concepções de crianças enquanto seres passivos, incompletos, que careciam de proteção (Oliveira-Formosinho, 2007; Matta, 2001). A par com as várias mudanças, a família deixou de ser a única instituição dedicada à educação das crianças, com o surgimento de espaços educativos, que visavam responder às necessidades da sociedade. Posteriormente, a função educativa das mesmas foi valorizada. (Cardona, 2011; Sarmiento & Marques, 2006).

Sarmiento (2007), salienta que a infância e as crianças permaneceram invisíveis durante vários séculos, culminando na existência de “concepções historicamente construídas sobre as crianças e dos modos como elas foram inscritas em imagens sociais” (p.26). As imagens sociais de criança e as concepções da infância permaneceram vinculadas à ausência e à “negatividade constituinte”, perpetuando a visão de crianças enquanto seres incompletos, assentando-as em perspectivas adultocêntricas (Sarmiento,

2005). Não obstante, na década de 60 do século XX assistiu-se a uma viragem na forma como as crianças e a infância eram perspectivadas, resultante de “uma revolução epistemológica e teórico-metodológica”, que se opôs à conceção de criança “enquanto objeto e ser passivo”, tal como refere Tomás e Fernandes (2014, p.14). Este processo iniciou-se com a “desocultação das crianças na história” e com o posterior desenvolvimento da Sociologia da Infância na década 80, como é referido pelas autoras mencionadas anteriormente. A S.I. surgiu em Portugal no final da década de 90, “como uma área de conhecimento científico que toma por objeto a infância e as crianças e é constituída a partir das condições sociais de produção de conhecimento científico” (Tomás & Trevisan, 2021, p.7).

4.2.2. A conceção de criança enquanto ator social

Tomás (2014), defende que se tem vindo a lutar por uma “mudança de paradigma, que considera as crianças atores sociais e a infância como categoria social do tipo geracional”, que exclui a “ideia de considerar o grupo das crianças como um grupo homogéneo” (pp.134-135). Este pressuposto advém do contributo de diversas ciências, incluindo da Sociologia da Infância. As crianças são “seres plenos com vez e voz, fundamentalmente nos processos que lhe dizem respeito, afirmando o seu direito a serem estudadas de per si e não apenas a partir do que os adultos pensam sobre elas” (Tomás & Fernandes, 2014, p.14). Elas têm voz, competência e capacidades, sendo essencial criar espaços para que possam exercer os seus direitos (Tomás & Gama, 2011). É também fundamental lembrar que elas não são “desprovidas” de experiências, como refere Ferreira (2004), visto que já apresentam vivências, que devem ser valorizadas e tidas em conta na prática. Debruçando sobre o facto de as crianças já apresentarem percursos e experiências diferentes, implica considerar que cada uma é única, assim a ação tem de ser diferenciada (Cardona et al, 2021; Silva et al, 2016).

A Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC, 1989) abriu portas a que se perspetivasse as crianças como seres participantes e concedeu-lhes diversos direitos: políticos, civis, económicos, sociais e culturais, reconhecendo-as como cidadãs (Unicef, 2019). Também Tomás (2007), considera que elas já participavam em casa, mas que as conceções que vigoravam eram incompatíveis com essa assunção. Revisitando o que foi definido na Convenção ressalva-se que desde a sua aprovação, os direitos ainda não se

efetivam na prática, uma vez que as crianças são desconsideradas de participar no quotidiano, de dar a sua opinião, de serem ouvidas, de negociar, de serem incluídas no que lhes diz respeito (Tomás & Fernandes, 2011; Tomás & Gama, 2011). A “criação, a promoção, a implementação de tempos e espaços” (Tomás, 2014, p.137), para legitimar o papel de cidadãs é essencial para o cumprimento deste exercício, no entanto, ainda não são viabilizados nos contextos frequentados pelas crianças. Deste modo, para a concretização dos direitos é fundamental que elas tenham uma intervenção ativa no quotidiano e que sejam escutadas (Tomás & Fernandes, 2011).

De acordo com Tomás & Gama (2011), as “escolas continuam ainda caracterizadas pela concepção da criança como um receptor passivo de conhecimentos e experiências dos adultos e que se encontra num processo de transição” (p.4). No seguimento desta ideia, é possível constatar que existem paradigmas que resistem e encontram-se espelhados na ação com as crianças. De acrescentar, que as crianças continuam a ser percecionadas “dentro de parâmetros de um estado minoritário, como um período etário onde os indivíduos requerem proteção porque sabem menos, têm menos maturidade, menos força e menos experiência, em comparação com os adultos” (Tomás, 2011, p.86), ou seja, são submetidas à ação dos adultos porque apresentam ter menos capacidades. Posto isto, Tomás (2007) salienta que “reciclam-se velhos-novos paradigmas e imagens da infância (...) responsáveis pelo processo de invisibilidade das crianças e da sua realidade social” (pp. 122-123). Os quatro paradigmas enunciados pela autora supracitada são os seguintes: “(i) paternalismo, propriedade e Domesticação; (ii) Proteção e controlo; (iii) Periculosidade; (iv) biologização, Genetização e medicalização”. Caracterizam-se pela subjugação das crianças ao controlo das famílias e/ou da sociedade, traduzindo-se em conceções de seres incapazes, frágeis, recetoras, em que é inexistente o espaço para participarem e para serem escutadas (pp.123-126). O paradigma que se defende é firmado na conceção de crianças enquanto “atores sociais, participativos” (Tomás, 2014, 137).

As crianças são cidadãs no presente, contribuindo para a construção da cidadania e da democracia nos contextos em que estão inseridas, sendo assim importante “envolvê-las, informá-las, consultá-las e ouvi-las” no que lhe diz respeito, participando no seu quotidiano (Ferreira, 2004, pp. 415-416; Vasconcelos, 2015). Os bebés e as crianças são

cidadãs e agentes ativos, apesar de serem constantemente marginalizadas. A concepção predominante deve assentar no respeito pelos direitos e pela criança enquanto ser ativo e capaz (Tomás, 2017).

Sarmento (2015), acrescenta que a “criança pequena é um pequeno cidadão, mas um pequeno cidadão não tem pequenos direitos, tem plenos direitos”. Assim, a “Educação é o lugar de afirmação de cidadania plena da criança.” (pp.82-83), sendo imprescindível conceder às crianças a possibilidade de experienciarem uma vida democrática nos contextos que integram, assumindo os seus direitos (Vasconcelos, 2007).

Nas interações e relações entre a escola e as famílias, as crianças deveriam ser incluídas, uma vez que percecionam as experiências dos contextos sociais que frequentam e os diferentes papéis aí existentes, reproduzindo-os interpretativamente. Elas interpretam, consoante os seus valores e interesses e atribuem novos sentidos ao mundo que as rodeia, intervindo no mundo dos adultos e construindo o seu (Ferreira, 2006). Na mesma linha de pensamento, Veiga e Ferreira (2017), destacam que ao brincar, “as crianças não somente comunicam e demonstram os seus saberes, fazeres e sentires como os reelaboram expressando os seus interesses, opiniões, críticas e sugestões acerca do mundo. “(p. 16).

Relativamente à reprodução interpretativa, Corsaro (2000), refere que as crianças são seres ativos, que se apropriam da cultura que as circunda e interpretam-na, contribuindo criativamente para a produção e alteração das culturas (p. 92). Deste modo é possível afirmar que elas intervêm na realidade em que estão inseridas, sendo “produtoras das suas próprias culturas, as culturas da infância” (Tomás & Fernandes, 2014, p.15). Relativamente a este conceito, Sarmento (2003), define-o como “a capacidade das crianças em construírem de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação” (p.3-4). Defende-se que as crianças participam no mundo que as rodeia, em interação com os outros, atribuindo significados que diferem dos adultos, dado que apresentam formas próprias de interpretar o mundo, (Corsaro, 2000; Sarmento, 2003). Importa salientar que as crianças são atores sociais, que têm competência e capacidade para exercerem os seus direitos (Tomás, 2014; Sarmento, 2015).

É essencial desconstruir as concepções de crianças e de infância assentes em perspetivas adultocêntricas, uma vez que o paradigma vigente deve percecioná-las enquanto atores sociais, participantes e cidadãos. Posto isto, as crianças têm de ser realmente incluídas no seu quotidiano e, por conseguinte, torna-se essencial a criação de espaços e tempos, que propiciem a participação (Tomás & Gama, 2011).

Tomás (2014), ressalva que “as imagens sociais produzidas sobre a infância e sobre as crianças exprimem visões do mundo e que essas visões se materializam e influenciam as práticas educativas e sócio-pedagógicas” (p.130). Tendo em conta o impacto das visões construídas na prática denota-se que é primordial repensá-las, porque “criança não é um mero recetor das influências a que está sujeita, é também um ator em continuo desenvolvimento e com opinião própria e pontos de vista e interpretações sobre si e sobre o mundo” (p.137).

Nas OCEPE, de acordo com Silva et al (2016) são apresentados fundamentos e princípios norteadores da prática educativa. Incidindo num dos princípios: “Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo”, salienta-se que as crianças são sujeitos ativos do seu processo, por isso é essencial “partir das experiências e valorizar os seus saberes e as competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (p.9). Para além disso, é imprescindível que as crianças sejam escutadas e participem em tudo o que lhes diz respeito. Compete ao educador/a apoiar as crianças, caminhar com elas, privilegiando a “escuta ativa e participante que coloca o adulto, por sua vez, numa situação de contínua aprendizagem e que, ao mesmo tempo, torna-o num atento e pontual observador” (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p.8; Silva et al, 2016).

4.2.3. A infância como construção social

A infância foi desconsiderada ao longo da história e as imagens de crianças que persistiam correspondiam à invisibilidade que as envolveu, percecionando-as como seres incompletos (Pinto, 1997). A partir das alterações de paradigma, alicerçadas no quadro teórico da Sociologia da Infância, a infância preconiza-se como um período importante na vida humana, que todos os indivíduos vivenciam, apresentando características próprias. De acordo com Sarmento (2005), a S.I contribuiu para “[resgatar] das [perspetivas] biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e

desenvolvimento humano, e psicologizantes”, que desvalorizam as condições de existência e as representações elaboradas ao longo do tempo “sobre as crianças” (p. 363). A infância como categoria geracional assenta na constante mudança, na medida em que os sujeitos se apropriam, interpretam, atribuem-lhe sentido e contribuem criativamente para a produção de cultura (Corsaro, 2000; Sarmento, 2005). Acresce que o aspeto geracional não se caracteriza apenas “pela entrada e saída dos seus actores concretos, mas por efeito conjugado das acções internas e externas dos factores que a constroem e das dimensões de que se compõem” (Sarmento, 2005, p.366).

A infância é também marcada pela heterogeneidade reflexo da diversidade, que influencia a existência de diversas experiências de infâncias, desencadeadas pelas diferentes condições sociais e influenciada por outros fatores (Sarmento, 2005). Afirma-se que existe uma pluralidade de infância inscritas na história condicionadas pelos contextos e géneros, que se relacionam com as “diferentes possibilidades de ser criança”, visto que estão integradas em diferentes realidades originadas pelas condições em que vivem e por fatores como a geografia, a etnia, entre outros. Indo ao encontro do referido, considera-se que a infância enquanto “categoria social e estrutural” é influenciada por “especificidades temporais, culturais, locais e históricas das diferentes sociedades em análise” (Tomás & Trevisan, 2021, p.5-6; Pinto, 1997). É importante salientar que as crianças influenciam o mundo adulto, uma vez que reinterpretam o mundo e contribuem criativamente para a produção de cultura, em interação com os seus pares e adultos (Pinto, 1997; Corsaro, 2000).

Concluo, atendendo ao apresentado anteriormente, que a infância não é uma categoria “universal, natural e homogénea e de significado óbvio” (Pinto, 1997, p. 63), pelo contrário é uma categoria social geracional própria que é afetada por várias especificidades, que viabilizam a existência de múltiplas infâncias e representações de crianças (Pinto, 1997; Tomás, 2014).

4.3. Roteiro metodológico e ético

O tema da investigação decorreu de uma reflexão com a educadora cooperante sobre as minhas conceções, que se traduziu na consciencialização das mesmas e do seu efeito na minha prática. Posto isto, pretendi colocar em ação a investigação, cujo a

problemática é – concepções de infância e de criança na visão das quatro educadoras e na relação que estabelecem com a prática pedagógica, com o intuito de compreender a relação entre as concepções e a prática pedagógica das educadoras de infância, bem como conhecer as concepções vigentes. Assim, estabeleci os seguintes objetivos: (i) Caracterizar as concepções de infância e de criança na visão das educadoras; (ii) Analisar as narrativas de educadoras em relação à relação que estabelecem entre concepção de infância, de criança e a prática pedagógica.

Apresentarei as opções metodológicas selecionadas para este estudo. A investigação apresenta uma abordagem de natureza qualitativa. O investigador encontra-se no contexto, a interpretar a realidade, focando-se nos processos que se encontram em desenvolvimento e que são referentes ao objeto de estudo (Godoy, 1995; Meirinhos & Osório, 2010). É fundamental priorizar “a transparência, a coerência, a honestidade e o equilíbrio”, para “construir uma investigação rigorosa.” (Gonçalves, 2010, p.41). O método adotado baseia-se em princípios do Estudo de caso. De acordo com Yin (2001) “Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real” (p.32), visando “compreender em profundidade uma situação concreta” (Vasconcelos, 2016, p.77). Deste modo, o tema surgiu na organização socioeducativa, visando caracterizar a concepção de infância e de criança das educadoras de Jardim de Infância deste contexto, bem como a sua relação com a prática pedagógica. Considera-se que é um Estudo de Caso descritivo, na medida em que se procura retratar quais as concepções das educadoras.

Para Meirinhos e Osório, 2010, a triangulação dos dados torna-se vantajosa, na medida em que “permite obter, de duas ou mais fontes de informação, dados referentes ao mesmo acontecimento, a fim de aumentar a fiabilidade da informação” (p.60).

4.3.1. Técnicas de recolha de dados

A entrevista foi a principal técnica adotada, visto que era fulcral conhecer o percurso das quatro educadoras de infância, no que diz respeito à construção das suas concepções de infância e de criança, e a relação com a prática pedagógica. Pretendi caracterizar as concepções vigentes e perceber como se relacionavam com a prática pedagógica. De acordo com Minayo & Costa (2018), as informações provenientes da

entrevista são subjetivas, porque atendem à história de cada entrevistado, “[constituindo] uma representação da realidade sob a forma de ideias, crenças, opiniões, sentimentos, comportamentos, e ação, ou seja, sobre modos pensar, sentir, agir” (p.141). Assim, realizei uma entrevista semiestruturada às quatro educadoras de infância de Jardim de Infância. Agendei um momento para aplicar a entrevista, que fosse pertinente para cada uma. Não recorri fielmente ao instrumento de recolha de dados, o guião de entrevista, porque adaptei-me a cada entrevistado. Procedi à realização das transcrições, submetendo-as à análise de conteúdo. De acordo com Vala (1986), a análise de conteúdo é uma técnica de tratamento/ análise dos dados, que possibilita organizar as informações recolhidas, para perceber o ocorrido no contexto, ou o expressado pelos indivíduos. É a análise de conteúdo que viabiliza “apreender o significado das respostas obtidas” (p. 107), para proceder a uma análise com rigor e coerente. Na elaboração da análise de conteúdo norteiei-me pelas 3 fases propostas por Bardin (1977). De acrescentar que as conversas informais com as educadoras de infância contribuíram para a caracterização das concepções. Para além disso, as pesquisas bibliográficas possibilitaram privilegiar caminhos sustentados, em relação à prática.

Privilegiei a observação participante como técnica de recolha de dados. Pareceu-me pertinente realizar uma observação em cada sala do Jardim de Infância, no momento da reunião da manhã. Pretendia verificar se a participação era incentivada e/ou se a voz das crianças se encontrava presente no quotidiano. Na observação participante, o investigador enquanto participante analisa “fenómenos e acontecimentos” no contexto (Meirinhos e Osório, 2010). Decorrente da observação surgem os registos, que suportam o que se observou no contexto. Para Parente (2012), “efetuar observações e registar o que se vê e o que se sentes propicia a recolha de evidências”. Deste modo, o que se observa deve ser escrito em registos, “com suficiente detalhe” (p.7), para que possa ser lido, interpretado e compreendido. Importa realçar que este estudo não foi uma investigação realizada com as crianças, visto que se centrava nas quatro educadoras, nas suas concepções, bem como na relação que apresentam com a prática pedagógica.

Na realização da minha investigação tive sempre em atenção a minha ação com as crianças e a equipa educativa. Regi-me, atendendo aos princípios invioláveis, que visam garantir o respeito, o compromisso, a colaboração com os demais intervenientes,

que integram a organização socioeducativa e pela própria organização. Durante o processo investigativo e de prática, os princípios estiveram sempre presentes, baseando-se nos dez princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças (Tomás, 2011); na carta de princípios éticos para a ética profissional (APEI, 2012), bem como na legislação em vigor. Em anexo, (cf. Anexo H) apresentarei o roteiro ético, que expressa de forma mais explanada o compromisso e a como efetivá-lo na investigação e na prática.

4.4. Apresentação dos dados

No presente subcapítulo, analisar-se-á as entrevistas das quatro educadoras de infância do contexto socioeducativo que integrei na PPSII, tendo em conta a análise de conteúdo das entrevistas (Cf. Anexo J). Para uma melhor organização dos dados, procedi à elaboração de três tabelas, em que constam os 3 temas provenientes da análise: i) Caracterização do percurso profissional; ii) Caracterização das concepções de infância e criança; iii) Caracterização da participação das crianças, as respetivas categorias e subcategorias, que irão guiar a apresentação e discussão dos dados. Abordarei com maior profundidade algumas categorias e subcategorias. Para além disso, efetuar-se-á a análise das observações realizadas às quatro salas de Jardim de Infância, atendendo à análise de conteúdo das mesmas (cf. Anexo K.), relacionando com o tema: Caracterização da participação das crianças. À semelhança das entrevistas, construí uma tabela em que apresento o tema, as categorias e as subcategorias.

Tabela 1

Tema: Caracterização Profissional das Educadoras de Infância, Categoria, Subcategoria

Tema	Categoria	Subcategoria
Caracterização Profissional das Educadoras de Infância	Formação académica (Inicial)	Licenciatura
		Mestrado
	Formação contínua	Especializações
	Percurso Profissional	Tempo de serviço
	Perceção da profissão	Educadora de infância
	Modelos pedagógicos	Identificação/inspiração
		Influência dos modelos

Nota. Fonte Própria

Fazendo uma breve caracterização do percurso profissional das quatro educadoras que participaram nesta investigação, partindo da tabela 1, apresentar-se-á de forma sucinta as 5 categorias que aí constam. No que diz respeito à Formação inicial, as quatro educadoras referem que frequentaram a Licenciatura em Educação Básica. Duas mencionaram que têm o Mestrado em Educação Pré-Escolar e uma o Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo. Relativamente à Formação contínua, duas educadoras (E.3 e E.4) referem que frequentam as formações do MEM e uma específica, que fez uma Pós-Graduação. As quatro educadoras apresentam um percurso profissional distinto, como é o caso do tempo em que exercem funções¹¹ – “há cerca de 5 anos” (E1.); “9 anos” (E.2); “7 anos” (E.3); “há 13 anos.” (E.4.). Importa referir que o tempo em que se encontram a trabalhar na organização também difere, uma educadora está há doze anos, enquanto as outras três (E.1; E2 e E.3) integram a equipa educativa há menos de quatro anos. Referente ao tempo em que permaneceram em cada resposta social este é dissemelhante também. Todavia, destaco que as três educadoras (E1, E2 e E3) trabalharam em Creche e no Jardim de Infância, enquanto a educadora (E.4) menciona que sempre trabalhou em Jardim de Infância.

¹¹ Neste capítulo constarão excertos da análise de conteúdo das entrevistas das educadoras e das observações, sendo designada por E(x).

No que concerne à quarta categoria- Percepção da profissão, duas educadoras atribuem significado à profissão, uma ressalva a importância da profissão, enquanto a outra destaca o privilégio de estar com as crianças. Quanto às funções/ competências que associam à profissão, de um modo geral, as quatro educadoras consideram que contribuem para o desenvolvimento e crescimento das crianças. Destaca-se alguns pontos salientados por 3 educadoras: a E.1 alude para o facto de criar oportunidades que também proporcionem a aquisição de competências por todas as crianças. Já a educadora E.3 faz referência ao facto de o/a educador/a colaborar com as famílias e com a comunidade escolar. A E.4 refere que as suas expectativas são elevadas em relação as crianças, tendo a premissa de que elas são capazes. Para além disso, salienta a necessidade de as observar e de treinar esse olhar para atender ao que eles estão a dar e decodificar o – “*caminho a seguir*” (E.4).

Em relação à quinta categoria- modelos pedagógicos, duas educadoras (E.2 e E.4) disseram que se inspiravam/identificavam com um modelo, o MEM. Não obstante, a E.2 salientou que não o seguia na íntegra. A E.1 refere que não se identifica/inspira num em específico, reforçando – “Eu sou (...) *adepta daquilo que vem de bom das pedagogias participativas*” (E.1). Já a E.3 revela que se identifica com Reggio Emília, mas que se encontra a frequentar formações do MEM. Assim, admite que encontra inspiração nas duas. Referente à subcategoria influência no quotidiano, duas educadoras (E.1 e E.2) mencionam que utilizam os instrumentos de regulação, mas a E.1 ressalva que é porque os utilizam na organização. Para além disso, a E.2 refere que o MEM também a auxilia na organização da sala. As educadoras E.3 e a E.4 referem que os modelos pelos quais se guiam contribuíram para a alteração da sua conceção de criança, ao sustentarem-nas - “*Eu acho que mudou (...) olhei para a criança e para um grupo de crianças como um grupo... onde podemos fazer escolhas democráticas*” (E.4). Acrescenta que a sua conceção de criança foi alterada – “(...) *ter uma conceção de uma... de uma criança como um sujeito muito ativo e participativo*” (E.4). Já a E.3 apresenta que a formação na abordagem pedagógica alterou a sua conceção, além de que desencadeou um permanente confronto com o que faz.

Tabela 2

Tema: Caracterização das concepções de infância e de criança, Categoria, Subcategoria

Tema	Categoria	Subcategoria
Caracterização das concepções de infância e de criança	Concepção de infância	Definição de infância
	Concepção da criança	Definição da criança
		Evolução da concepção de criança
		Distinção do conceito de criança na creche e no jardim de infância
		Relação da concepção de criança com a prática
	Concepção de infância e de criança	Influência das suas vivências

Nota. Fonte própria

Atendendo, à tabela 2, relativamente à concepção de infância, no que se refere às características atribuídas, as quatro educadoras apresentam unanimidade, no sentido em que referem a sua importância no desenvolvimento da criança. A E.4 menciona que deve ser valorizada. É referido pela E1, que deveria ser envolvido de *“de muito amor, de muito afeto, de muita disciplina também (...)”*(E.1). Cada uma das educadoras apresenta uma palavra para descrever a infância: *“a infância é um período (...)”* (E.4); *“a infância é um momento (...)”*(E.1); *“(...) é um estado ...de desenvolvimento”*(E.3); *“(...) esta fase”*. No entanto, é possível verificar que são, maioritariamente, sinónimos. Nas narrativas de três educadoras (E.1, E.2, E.4) encontra-se pontos em comum: – *“(...) porque é uma altura em que nós estamos a apreender tudo o que nos rodeia, em que estamos numa fase exploratória, em que vamos criar as nossas concepções sobre tudo.”* (E.4); *“A criança começar a aprender que não é única no mundo, para o bom e para o menos bom, ou seja, que deve respeitar também os outros.”* (E.1); *“(…), é aqui que nós aprendemos, que nós construímos a nossa identidade, que demonstramos o que é que gostamos, o que é que não gostamos, as nossas preferências, por isso, a infância é a base de qualquer ser humano”* (E.2) A E.4, acrescenta a importância de lhes conceder liberdade para viverem na sua plenitude, bem como de – *“de fazer, de, de estar em cooperação(..)”* (E.4). Uma

educadora (E.3) alude para o facto de existir uma maior facilidade no acesso, ou seja, para conhecer e visitar, seja pessoalmente, como à distância. No entanto, acrescenta que também se constata fragilidades, em comparação com o que viveu na infância, ao reconhecer que é necessário desenvolver - “*competências sociais e emocionais*” (E.3).

Relativamente à conceção de criança, três educadoras apresentam narrativas semelhantes no que diz respeito à forma como conceptualizam a criança, como um ser com voz, um ser competente, capaz e com opiniões - “*É um ser capaz (...)*”(E.1); “*A criança é o ser mais maravilhoso (...) Porque é, é a sabe tanto, sabe muito mais sobre amar, sobre cuidar, sobre estar (...)*” (E.4) “*(...)é como um ser que é competente, que é capaz, que tem opinião própria, que pode criticar, que pode participar (...) Que já tem um contexto, que tem uma família, que já traz uma riqueza por ela (...)*” (E.3). A E.2 refere que - “*é a sinceridade, a plenitude da sinceridade. Aaa... não há maldade, são seres muito sinceros, dizem o que gostam e o que não gostam.*” (E.2). Em relação à ação da educadora, a E.1 destaca- “*(...) se nós não pensamos que a criança é um ser capaz, não vamos acreditar nela e ela não vai acreditar também em si (...)*” (E.1). Em concordância, a E.3 menciona “*(...) vejo como seres capazes e quando eu confio nisso, e quando confio neles aquilo que lhes proporciono são nessa medida.*” (E.3). A E.4 dá atenção à necessidade de ouvir, de escutar as crianças e de lhes dar liberdade para prosseguirem o seu caminho. A E.2 refere que dá atenção às crianças, acrescentando que elas constroem a sua identidade e ressalva que ela tem o papel de as guiar. Relativamente à evolução das conceções, a E.1 refere que a sua conceção permaneceu inalterável, persistindo a de uma criança capaz, com direitos. Já a educadora E.2 menciona que a sua conceção foi alterada, tendo as suas experiências contribuído para o mesmo, centrando-se nas necessidades das crianças. As educadoras percecionam as crianças das duas respostas sociais: Creche e Jardim de Infância de igual forma, ou seja, como seres competentes. Referem que o que altera é o que lhes proporcionam, que se adequa às suas necessidades e à faixa etária. Duas educadoras referem que existe uma inerente relação entre as conceções e a prática, e apresentam argumentos semelhantes. A E1 alude para o facto de perspetivar as crianças como seres capazes e defender que a prática tem de ir ao encontro dessa conceção. Indo ao encontro da educadora, a E.4 menciona que influencia a sua prática, visto que procura um ambiente imerso no respeito e amor, e que não

dependem do adulto – “(...) *para eles serem para além do adulto* (E.4). No que diz respeito à influência da sua infância, duas educadoras (E.3 e a E.4) referem que influencia a sua prática, no entanto, apresentam narrativas distintas. A E.3 menciona que as formações que tem realizado conduzem-na a seguir outros caminhos, além dos que viveu. A E.4 diz que partilha com as crianças a sua infância e que lhes transmite que tudo é possível. Já a E.2 salienta que lhes proporciona experiências diferentes, mas realça que existem ausências atualmente, como a liberdade que teve e que não está presente na infância de hoje.

Tabela 3

Tema: Caracterização da participação das crianças, Categoria, Subcategoria

Tema	Categoria	Subcategoria
Caracterização da participação das crianças	Participação das crianças	No processo educativo
		No quotidiano
		Direitos das crianças

Nota. Fonte Própria

Através da tabela 3, no que concerne à subcategoria – no processo educativo, três educadoras (E.1, E.3 e E.4) referem que elas participam neste processo. A E1 e a E.4 apresentam similaridades nas suas narrativas, ao referirem que partem das vivências, partilhas e saberes das crianças. Ademais, a E.4 refere que também recorre às suas observações, destaca que o que elas partilham é ampliado, quando assim o desejam. Já a E.3 refere que participam no processo educativo e que têm escolha para o fazer. Duas educadoras (E.2 e E.3) debruçam-se sobre o facto de existir parceria com as crianças, a E.3 refere que coopera com as crianças, enquanto que a E.2 ressalva que é a guia, mas que a participação vem delas.

Tabela 4

Tema: Caracterização da participação das crianças, Categoria e Subcategoria das observações

Tema	Categoria	Subcategoria
Caracterização da participação das crianças	Reunião da manhã	Voz ativa das crianças
		Preenchimento dos instrumentos de sala
		Interação equipa-crianças
		A educadora como guia

Nota. Fonte Própria

Na seguinte subcategoria- no quotidiano irei fazer interligação com a tabela 4, que corresponde às observações às quatro salas de Jardim de Infância. Assim, primeiro, olhando para a tabela 3, as educadoras referem que utilizam instrumentos. A E.1 menciona que o quadro de tarefas é reavaliado. Já a E.2 refere que as crianças preenchem os instrumentos de regulação e reavaliam o plano do dia. A E.4 destaca o diário de grupo, que lhes dá voz. Importa salientar que na tabela 4, é possível constatar que todas as educadoras utilizam diferentes instrumentos que são preenchidos pelas crianças: número do dia (E.3; E.2 e E.4); tabela de tarefas (E.1); mapa do tempo (E.2); avaliação do plano do dia anterior e preenchimento do plano do dia (E.4). Relativamente aos momentos que privilegiam a participação, as quatro educadoras apresentam unanimidade, referindo a reunião da manhã, que é um momento propício para a comunicação, partilha, debate, discussão com e sobre as crianças, além de que é o primeiro momento do dia. Centrando nas observações às salas (tabela 4), as crianças apresentam as suas partilhas, escolhem qual a canção que querem cantar, os seus interesses e as suas preferências. Duas educadoras apresentam duas distintas estratégias para incentivar à participação e ao respeito, sendo que ambas têm em conta as crianças, as suas vontades, bem como o seu ser. No que diz respeito à ação das educadoras, duas educadoras (E.2 e E.3) referem que é necessário adotar uma postura de escuta ativa, para ouvir o que as crianças partilham. A educadora E.3 dá ênfase ao facto de prestar atenção ao que elas dizem às adultas, bem como entre crianças. Coincidindo com as narrativas das educadoras, em contexto (cf.

tabela 4), apresentaram essa postura, ao privilegiarem saber quais são os saberes prévios, para a realização de uma atividade (E.3). Para além disso, sugerem atividades, partindo dos interesses das crianças. (E.4). No que diz respeito aos direitos das crianças, as educadoras prezam o respeito pelas mesmas, seja ao conceder-lhes espaço e tempo para participarem e ao escutá-las (E.3 e E.4). Para além disso, a E.1 acrescenta que as crianças são pessoas e não um ser menor (E.1). Por fim, atendendo à análise de conteúdo (Cf. Anexo J), as quatro educadoras admitem que no início do ano foram elas que prepararam o ambiente educativo, três tendo em conta os interesses e necessidades que já conheciam, provenientes de conversas com as anteriores educadoras (E.1, E.2 e E.3), ou por já acompanharem o grupo (E.4). No entanto, duas educadoras esperaram que as crianças chegassem para arrumar os materiais (E.2 e E.4). Importa referir que as educadoras, salientam que ao longo do ano, as crianças participam na organização do ambiente educativo, existindo mudanças que provém de conversas, das iniciativas das crianças, ou do que as educadoras denotam que é essencial, sendo discutidas com o grupo. No que diz respeito às prioridades, as educadoras salientam que se focam em atribuir autonomia às crianças, a título de exemplo - acessibilidade, autonomia, funcionalidade das crianças. Ainda existem outros que não foram mencionados (Cf, Anexo J).

4.5. Discussão dos dados

No presente subcapítulo discutir-se-á alguns dos dados apresentados anteriormente, tendo em conta os objetivos delineados para a investigação. Assim sendo, focar-me-ei nos dois últimos temas: ii) caracterização das conceções e infância e de crianças; iii) caracterização da participação das crianças, decorrente da análise das quatro entrevistas. Para além disso, atenderei às observações realizadas em contexto, conciliando com o último tema apresentado. Antes de proceder à discussão referente aos tópicos definidos, é importante destacar que as quatro educadoras apresentam caminhos profissionais distintos a diversos níveis: Formação contínua, tempo de serviço, opções pedagógicas, entre outros. No que diz respeito às perceções das educadoras sobre a sua profissão, de forma geral, as educadoras defendem que contribuem para o desenvolvimento e crescimento das crianças.

4.5.1. Conceção de infância e de criança

4.5.1.1. Conceção de infância

Para caracterizar a infância, as quatro educadoras apresentaram narrativas similares, ao definirem a infância como “(...) fase (...)”; (E.2); “(...) período (...)” (E.4) e outros. Perspetivam a infância como uma fase importante para o desenvolvimento global e aprendizagem das crianças, no entanto, não se centram apenas em fatores biológicos e psicológicos, uma vez que reconhecem a ação das crianças (Sarmento, 2005). Consideram que elas interpretam, atribuem sentidos ao mundo que as rodeia e agem nele (Sarmento, 2007; Silva et al, 2016), apresentando os seguintes argumentos: as crianças constroem as suas conceções sobre tudo, têm as suas preferências, descobrem os seus gostos, adquirem a perceção do outro e constroem a sua identidade. Uma educadora (E.4) salienta a importância de lhes conceder espaço e – “(...) *liberdade de estar, de ser, de fazer, de, de estar em cooperação (...)*” (E.4), possivelmente, aliado ao facto de as perspetivar como seres ativos, e de terem o direito à sua liberdade e participação.

A educadora (E.3), refere que a infância que viveu é diferente da que as crianças atualmente vivem, identificando fragilidades e facilidades. Sarmento (2005), defende que a infância é do tipo geracional. Assim, a educadora integra um grupo geracional que esteve envolvido noutras vivências na infância, decorrentes do seu tempo e espaço, que se distinguem das que as crianças se encontram a viver. Assim, elas apresentam mais facilidade em visitar pessoalmente, ou à distância, sendo característico da atual geração infantil. No entanto, admite que revelam mais fragilidades nas competências sociais e emocionais. Para além disso, a educadora (E.2) também refere que existe menos liberdade, em comparação com a sua infância. As educadoras reconhecem que a infância é uma categoria do tipo geracional e, de forma indireta, talvez admitam que existe uma multiplicidade de infâncias, dependentes de diversos fatores.

4.5.1.2. Conceção de criança

A partir da análise às narrativas das educadoras é possível verificar que três perspetivam as crianças como atores sociais, visto que as compreendem como seres capazes e competentes. A educadora E.3 acrescenta que as crianças apresentam voz, opiniões, têm poder de escolha para participarem ou não, bem como trazem um conjunto de experiências. Neste discurso é constatável a ideia defendida por Ferreira (2010), a de

que “as crianças têm “voz” porque têm “coisas” – ideias, opiniões, críticas, experiências” (p.157), ou seja, já têm realmente voz e não devem ser descuradas. Para além disso, apresentam experiências e vivências decorrentes dos vários contextos que integram, das relações e interações que estabelecem com os outros (Ferreira, 2004; Silva et al, 2016). Por outro lado, a conceção referida pela educadora E.2, apesar de considerar que as crianças apresentam as suas preferências menciona que elas são sinceras, e que não apresentam maldade. É importante ressaltar que as quatro educadoras concordam que não existe distinção entre a criança de Creche e a de Pré-Escolar, defendendo que são seres competentes, assumindo que o que as diferencia são as necessidades, e o que lhes é proporcionado. As crianças apresentam as suas capacidades e ação através das várias formas de comunicação, que se distinguem da dos adultos, ou seja, as crianças mais pequenas também têm voz (Ferreira, 2010; Cardona et al, 2021).

No que diz respeito às ações com as crianças, é possível verificar que vão ao encontro das suas conceções e apresentam a forma como influenciam as mesmas. A E.1 salienta que se perspetivar as crianças como seres capazes e acreditar nisso, elas também acreditam em si. Coincidindo com o referido, Cardona et al (2021), destaca que as imagens de crianças influenciam “a autoimagem que as [elas] vão construindo sobre si próprias” (p.50). Na mesma linha de pensamento, a educadora E3, refere que se confiar nas crianças e se as perceberem como seres capazes, isto refletir-se-á no que lhes oferece. A educadora E.4 destaca que privilegia a escuta e concede-lhes também espaço, de forma a que as crianças sejam autónomas no caminho a seguir. Já a E.2 refere o facto de estar atenta e de ser uma guia para as crianças. Na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), destaca-se a importância de ouvir as crianças, sendo importante atribuir-lhes espaço para participarem. Assim, as educadoras referem a influência das conceções nas imagens que as crianças constroem de si, e no que lhes proporcionam. Para além disso, também destacam a postura de escuta ativa e atenção que adotam, bem como o facto de concederem espaço para as crianças participarem.

Por fim, importa salientar que as conceções de três educadoras evoluíram. Duas educadoras referem que os modelos pedagógicos pelos quais se guiam contribuíram para a alteração da sua conceção. Já a outra educadora referiu que a experiência influenciou a modificação da conceção.

4.5.2. Relação com a prática pedagógica

De acordo com Folque et al (2015), “o modo como o adulto conceptualiza a infância e as crianças interfere objetivamente nos modos como se relaciona com ela e potencia, ou não, a participação das mesmas nos seus mundos de vida” (p.18). Interligando com o referido, duas educadoras referiram que a sua conceção de crianças e de infância influencia a sua prática, dado que defendem que a sua prática tem de ir ao encontro das suas conceções.

A promoção da participação interliga-se com a conceção que as educadoras apresentam de criança e de infância, posto isto, analisar-se-á as narrativas das educadoras, bem como as observações em contexto. As crianças participam no mundo em que se encontram inseridas, interpretam-no, atribuem diferentes sentidos, recriam as suas culturas e conhecimento (Corsaro, 2000; Silva et al, 2016). É possível constatar que duas educadoras apresentam concordância, mencionando que as crianças participam no processo educativo, visto que partem das suas vivências, saberes e do que elas levam para a sala. Para além disso, segundo uma educadora é referido que as crianças têm o poder de escolha para o fazer. No que diz respeito à participação no quotidiano, as educadoras mencionam que as crianças preenchem os instrumentos de regulação, que impele à participação na sala e com o grupo, escolhem as tarefas que querem realizar durante a semana, expressam o que gostariam de fazer e/ou que gostavam de fazer. Nas observações em contexto, à semelhança das narrativas das educadoras, privilegia-se a participação das crianças em sala e escuta-se o que têm para dizer.

É possível constatar nas narrativas das educadoras, que a reunião da manhã é um momento propício para o diálogo e participação das crianças, sendo atribuído espaço e tempo para participar nas decisões e nas discussões. É também um momento em que se privilegia a partilha e interação com os pares e os adultos. De acordo com Tomás (2014), é importante que sejam concedidos tempos e espaços para que as crianças possam exercer os seus direitos enquanto cidadãs e participantes. É também fundamental para tecer relações e interações (Vasconcelos, 2015). Nas observações também é possível verificar que foi dado espaço às crianças para participarem, para escolherem o que querem fazer, para partilharem, para iniciarem atividades que são sugeridas por elas e/ou que partem dos interesses observados. Elas também preenchem os instrumentos de sala, com o grupo.

As educadoras reconhecem o papel ativo das crianças (Silva et al, 2016). Apresentam com as crianças uma relação de parceria, sendo cooperada com o adulto, ou guiada por ele. Segundo as educadoras é também adotada uma postura de escuta ativa, que abrange não só o que as crianças expressam, mas também as relações e interações que estabelecem, entre outros (Rinaldi, 2001). De acordo com Malavasi e Zoccatelli (2013), a ação educativa não é a de transmitir, mas a de escutar; um escutar ativo e participante que coloca o adulto, por sua vez, numa situação de contínua aprendizagem (p.8).

Nas entrevistas das educadoras, é possível averiguar que as crianças participam na organização do ambiente educativo. No entanto, no início do ano, a equipa educativa encarregou-se de organizá-lo, mas teve em conta o grupo de crianças que tinha. Relativamente aos direitos, as educadoras salientam o respeito pela criança, valorizando a unicidade das crianças e a adoção de uma postura de escuta que lhes concede espaço e tempo. Consideram a criança como uma pessoa, opondo-se à perspectiva de que elas são seres incompletos, ou que estão ainda por vir (Sarmento, 2007).

De uma forma geral, existe relação direta entre a conceção que vigora e a prática pedagógica. Nas suas narrativas, as educadoras referem que a prática tem de ir ao encontro da conceção que predomina. Possivelmente, por conceptualizarem as crianças como atores sociais e competentes, privilegiam espaços e tempo, utilizam instrumentos para que elas participem na sala e no que lhes diz respeito, sendo que este tem de ser efetivado por que é direito delas (Unicef, 2019). As educadoras referem que adotam uma postura de escuta ativa e de cooperação com as crianças. Reconhecem também o papel ativo delas, ao partir do que as crianças transmitem ou do que observam. Em relação aos direitos, destacam o respeito pela unicidade de cada criança e o espaço que é essencial atribuírem para participarem.

5. CONSTRUÇÃO DA
PROFISSIONALIDADE
DOCENTE COMO EDUCADORA
DE INFÂNCIA EM CONTEXTO

Encontrando-me tão próxima de concretizar um grande sonho, o de me tornar Educadora de Infância, parece-me importante refletir sobre o todo o processo que contribuiu para a construção da minha profissionalidade.

Os primeiros passos foram dados no ano de 2017 ao iniciar o meu percurso na ESE de Lisboa, integrando uma das turmas da Licenciatura em Educação Básica. Comecei um caminho recheado de experiências e de aprendizagens referentes à Educação, que mudaram a forma como a concebia. A pessoa que entrou não correspondia à que estava a terminar a Licenciatura, uma vez que estava e estou num constante processo de reconstrução. Digo reconstrução, porque o caminho não é imutável e todas as vivências influenciam a profissional que já sou e irão influenciar na que me tornarei. Saliento que na licenciatura acumulei um vasto referencial teórico importante, no entanto, por consequência da pandemia de COVID-19, que assoberbou o mundo, impossibilitou a realização do estágio de 3º ano de Licenciatura. Assim, considero que não passei pelo confronto entre a prática e a teoria, que considero ser tão importante e que possibilita uma maior compreensão sobre o que decorre no quotidiano. De acordo com Cardona (2008), a consolidação da teoria adquirida com a vivência de prática promove o “desenvolvimento de saberes, normas e valores característicos da profissão” (p.7).

A entrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar foi marcada por muita certeza do caminho a seguir, mas também incertezas, dado que vivíamos tempos envoltos na pandemia de COVID-19. Adicionalmente, receava que o facto de não ter estado em estágio repercutisse negativamente na compreensão de alguns conteúdos. Contudo, considero que os professores, principalmente, no primeiro semestre tiveram o cuidado de apresentar exemplos representativos de práticas, contextualizando o que estava a ser aprendido e discutido. Ao longo do primeiro ano aprofundaram-se temas referentes ao contexto de Creche, que foram essenciais munindo-me de uma maior consciência sobre o que priorizar, as relações e as interações (Portugal, 2009), e dos vários aspetos a ter em atenção quando se trabalha com crianças pequenas: a indissociabilidade entre o cuidar e educar (Silva et al, 2016) e a importância da escuta ativa e observação (Rinaldi, 2001).

No decurso da PPSI e da PPSII desenvolvi várias competências aliadas à prática de um/a educador/a, enfrentei dificuldades, desconstruí concepções, estabeleci relações positivas e fui enriquecida com as experiências e os desafios propostos. O processo de

identidade enquanto futura educadora de infância foi-se redefinindo em contexto, com o apoio das equipas educativas, da supervisora institucional, das minhas colegas, de todos os professores que se debruçaram, muitas vezes, a conversar sobre o que ocorria na prática e com as crianças. Corroborando esta ideia, Sarmento (2009), refere que:

A identidade profissional corresponde a uma construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em [interações], com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar (p.48).

Partindo da ideia anterior, é possível admitir que a construção da identidade não é um processo isolado, sendo influenciado pelas interações com os outros. Deste modo, as educadoras cooperantes, em contexto de Creche e de Jardim de Infância, foram imprescindíveis no meu percurso, promovendo espaço para crescer e evoluir enquanto profissional, mas também como pessoa. Identifiquei-me, igualmente, com as duas práticas, uma vez que concediam espaço para as crianças participarem, darem a sua opinião, escutando-as verdadeiramente. Privilegiavam experiências que iam ao encontro daquelas crianças, opondo-se às atividades estandardizadas e que não incluem a voz delas. Contemplavam todas as áreas, mas tinham especial atenção à de formação pessoal e social, incentivando a participação, a autonomia, a cooperação, o respeito pelos outros e por tudo o que os rodeia. Consideravam-na uma área transversal e fundamental para o ser humano. Para além disso, defendiam o brincar como atividade primordial das crianças, atribuindo tempos e espaços para o efetivar no quotidiano. Espero conseguir chegar aos calcanhares das duas educadoras. Considero-me uma sortuda por ter estado inserida em contextos tão ricos, com dois exemplos inspiradores de como ser educadora de infância.

Importa acrescentar que as conversas informais que mantive com a equipa educativa e as reflexões que decorreram do quotidiano foram importantes, uma vez que permitiam conhecer melhor o contexto em que estava inserida e a refletir sobre o mesmo, com um olhar atento e crítico ao que me rodeava. As reflexões incidiram na minha prática, nas conceções inerentes à mesma, nas experiências propostas, na ação com as crianças. Ressalvo que adotei e irei sempre adotar uma postura reflexiva, uma vez que considero

que é uma das componentes cruciais na prática de qualquer educador/a, dado que viabiliza uma reestruturação na prática, que se adequa à realidade em que se está inserida (Marques, et al, 2007). Nesta reflexão procura-se atender às experiências, de forma a promover práticas de qualidade que vão ao encontro do contexto. Acrescento que as reflexões semanais possibilitaram o questionamento e a análise do vivido, sustentando-as com autores de referências, impulsionando uma melhor compreensão de temas, que decorreram no contexto. Todas as reflexões foram fundamentais para a construção da minha identidade profissional, visto que impeliram um entendimento sobre a prática.

A observação é uma estratégia imprescindível “de recolha de informação”, no entanto, não pode permanecer como uma mera recordação do que se viveu, visto que se corre o risco de se dissipar no tempo (Silva et al, 2016, p.13). É essencial proceder a um registo resultante da observação, que possa ser “analisado, interpretado e refletido” (Silva, 2013, p.52). Pretendi utilizar a observação como estratégia de recolha de informações do contexto em que me encontrava, focando-me no grupo e em cada criança, de forma a conhecê-las e acompanhá-las no tempo, registando os momentos mais significativos, refletindo, posteriormente, sobre os mesmos. Assim, a reflexão desencadeou uma reconstrução da prática, que se baseou nas evidências recolhidas. Na minha prática, a observação será uma estratégia que irá ancorar-me, permitindo obter uma visão minuciosa sobre o contexto, cada criança e o que a influencia. Denoto que irei fazer-me acompanhar de um caderno, para registar com exatidão os diversos momentos, os sentimentos e as questões associadas. Assumi também uma postura de escuta ativa e tenciono privilegiá-la na minha prática. Escutar pressupõe procurar sentido nas ações com as crianças, na forma como interagem com o mundo, nas suas questões, expressões. Esta ação requer a mobilização de mais do que um sentido e a sensibilidade para as escutar, valorizando as suas vozes e as diversas formas de comunicação, que não se cingem à palavra falada (Rinaldi, 2001), transferido também para registos, como é o caso das notas de campo. Todos os dias apontava os momentos mais pertinentes do dia, que abrangia a relação entre pares, comigo e/ou com a equipa educativa, as rotinas institucionais, as dinâmicas estabelecidas, o ambiente educativo, entre outros.

Integrei duas equipas educativas, que propiciaram momentos para as conversas informais, reflexões, que inclui a partilha de conhecimentos. Trabalhei com as equipas,

apoiando-as em todos os momentos do dia a dia. Saliento que tive o apoio destas na implementação das minhas propostas, sendo que disponibilizaram-se para analisar a minha prática, partilhando os seus inputs. Considero que o trabalho colaborativo é fundamental. Roldão (2007), apresenta-o como “um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (p.27), contribuindo para a qualidade das práticas.

Infelizmente, no seguimento da situação epistemológica do país, persistiam restrições referentes à entrada das famílias nas salas. Deste modo, a relação que ambicionava estabelecer, a participação e envolvimento que desejava integrar, bem como o contato que pretendia privilegiar não foram totalmente concretizados. Não obstante, a equipa educativa ajudou-me a manter um contato indireto, a incentivar uma participação passiva, apresentou-me estratégias para as incluir e atender à diversidade existente. Na minha prática pretendo colmatar quaisquer fatores que inviabilizem a criação de parcerias com as famílias, a comunicação e a integração em sala.

Debruço-me sobre alguns aspetos que aspiro que integrem a minha prática. De uma reflexão com a educadora cooperante da PPSII, apercebi-me que a conceção de criança que dizia que tinha não era a que se refletia na prática. Na PPSII desconstruí e reconstruí a minha conceção, de forma a consolidá-la com a que almejava. Pretendo que esteja em constante análise, porque quero que perpetue uma conceção que assente nas crianças enquanto atores sociais, competentes, outorgando espaços e tempos para a sua participação. Assim, é essencial atender às suas vivências, aos saberes que já trazem, para prosseguir um caminho com elas (Ferreira, 2004), bem como aos interesses, necessidades e motivações de cada uma, percecionando-as como agentes ativos do seu processo (Silva, et al, 2016). Em concordância, Ferreira (2010), defende que as crianças apresentam ““voz” porque têm “coisas” – ideias, opiniões, críticas, experiências, - a dizer aos adultos, verbalmente ou não, literalmente ou não” (p.157), assim os/as educadores/as têm de estar dispostos/as a encontrar sentidos nas suas diversas formas de comunicação. Posto isto, na minha prática recorri à escuta ativa, procurando encontrar sentido nas diversas formas de comunicação das crianças, todavia, ainda tenho de aprimorar esta capacidade e incluí-las mais no seu processo e no quotidiano. Interligando com a ideia anterior, as crianças apresentam “coisas” – ideias, opiniões, críticas, experiências, – “distintas,

como definiu Ferreira (2010, p.157). Deste modo, a prática não pode ser uniformizada, uma vez que numa sala existe uma pluralidade de crianças, que apresentam diferentes características e histórias, sendo primordial atender à diversidade existente. Logo, é essencial adotar estratégias diferenciadas que possam respeitar a unicidade de cada uma. Através da realização de um portefólio de uma criança do grupo percebi a importância de conhecê-la, privilegiando uma avaliação que fosse ao encontro do progresso daquela criança (Silva, et al, 2016; Silva, 2013) e que proporcionasse a reestruturação da prática.

Na minha ação dei sempre prioridade às relações e interações com as crianças e com agentes educativos. Considero que é essencial criar relações positivas e afetivas nas duas valências, firmadas no respeito, na confiança, visto que, inerentemente, irão ter impacto na forma como as crianças se percebem, exploram o meio que as rodeia e interagem com os outros (Portugal, 2009). Adiciono que terei sempre presente os princípios éticos com as crianças e com os diferentes agentes educativos, porque considero que é imprescindível reger-me pelos mesmos (APEI, 2012).

As investigações desenvolvidas em contexto contribuíram para a construção da minha identidade profissional, na medida em que refleti continuamente sobre a realidade em que estava inserida, delineando um caminho metodológico e ético que incluía técnicas e instrumentos a mobilizar. Focando no tema desta investigação é-me muito próxima por ter resultado de uma reflexão com a educadora cooperante sobre a minha ação. Foi importante ter como participantes as educadoras de infância do Jardim de Infância, caracterizando as suas conceções e a relação que estabelecem com a prática.

Por último, tal como as educadoras cooperantes quero proporcionar um clima democrático. De acordo com Vasconcelos (2007), é nos espaços educativos que as crianças experienciem o que é viver em democracia. Assim, é fundamental que no seio da sala prevaleça o respeito pelos outros, o estar em comunidade, que se traduz nas interações e nas relações que se criam com os outros (Vasconcelos, 2015).

Finalizando este capítulo, saliento que não referi todo o processo que influenciou a minha construção da profissionalidade. Não obstante, destaco que o caminho é e irá ser de reconstrução e readaptação da ação, não existindo espaço para a estagnação. Pretendo continuar a questionar-me, a ler e a frequentar formações, porque a educação de infância está em permanente transformação e é essencial acompanhá-la. Cresci enquanto

profissional, em interação com os outros, apercebendo-me da importância de trabalhar em equipa, com as famílias e de seguir caminho com as crianças, colocando-me numa posição de igualdade. Desenvolvi estratégias e aprimorei competências, no entanto, ainda existe um longo trilha a percorrer. Pretendo deslumbrar-me com as crianças e com a sua forma de olhar o mundo, proporcionar-lhes espaços para descobrirem, serem felizes e exercerem os seus direitos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | ' ' |

Ao chegar ao fim do percurso enquanto estagiária na PPS II, não posso deixar de olhar para trás e sorrir com o processo vivido. Foi um caminho desafiante em que foi possível sair da minha zona de conforto e crescer com duas equipas educativas que me apoiaram em todos os momentos e privilegiaram a reflexão sobre a minha ação e no que sucedia no contexto. Aprendi com as crianças, que abriram as portas do seu mundo e se deram a conhecer, integrando-me nas suas brincadeiras e conversas.

Considero que foi fundamental para o meu percurso, os diversos momentos que as educadoras cooperantes guardaram para refletir comigo sobre diversos aspetos relacionados com a educação, mas também sobre a minha ação. Para mim foi importante refletir e acredito que é intrínseco para um/a educador/a apresentar sempre uma postura reflexiva sobre o que propôs e viveu, além de que é um caminho que possibilita reformular a ação (Marques, et al, 2007).

Acredito que ainda tenho de aprimorar a minha capacidade investigativa, uma vez que senti algumas dificuldades ao longo do processo: na recolha dos dados, bem como na apresentação e discussão dos dados. Debruçando-me sobre o tema, considero que é relevante e que se relaciona com a prática, no sentido em que as conceções de infância e de criança que vigoram repercutem-se no que lhes é proporcionado e nos espaços e tempos que lhes são concedidos para participarem. As educadoras de infância reconhecem que as conceções influenciam também as imagens que as crianças constroem de si. As três educadoras de infância perspetivam as crianças enquanto atores sociais, na medida em que os consideram capazes, competentes e com voz, assim adotam uma postura de escuta ativa para as ouvirem. Uma educadora, no seu discurso alia as crianças a um ser sem maldade, mas dá espaço para ter voz ativa. No que diz respeito à infância parece-me que poderia ter sido mais aprofundado.

Tudo o que aprendi ao longo da PPSII enriqueceu a minha bagagem profissional, que se encontra mais preenchida e, que complementa todas as aprendizagens realizadas na PPSI. Realço que a minha prática irá permanecer em constante reconstrução. Termino ao referir que o processo não é solitário, assim todas as equipas, crianças e professores contribuíram para a minha identidade profissional (Sarmiento, 2015).

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Ariès, P. (1986). *História Social da Criança e da Família* (2.^aed.). Editora Guanabara.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2012). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Consultada em <http://www.apei.pt/associacao/cartaetica.pdf>
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Cardona, M.J. (2007). A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! Exemplo de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de Educação de Infância*, (81), 10-15.
- Cardona, M.J. (2008). Contributos para a história do grupo dos profissionais de educação de infância em Portugal. *Interações*, (9), 4-31.
- Cardona, M.J. (2011). Educação pré-escolar ou pedagogia da educação de infância? Fundamentos e conceções subjacentes. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 20(21), 144-162.
- Cardona, M.J. (Coord.), Silva, I. L., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Castro, J.P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização dos dados*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/sentido_numero_organizacao_dados.pdf
- Ceppi, G & Zini, M. (Orgs). (2013). O ambiente da infância. In. C. Rinaldi. *Crianças, Espaços, Relações: Como projetar ambientes para a educação de infância* (pp.122-128). Editora Penso.
- Corsaro, W. A. (2000). Early Childhood Education, Children's Peer Cultures, and the future of childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 8(2), 89-102.

- Cunha, A.C. P. C., & Fernandes, N. (2012). Participação infantil: a sua visibilidade a partir da análise de teses e dissertações em sociologia da infância. In L. V. Dornelles & N. Fernandes (Eds.), *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras* (pp. 36-48). Centro de Investigação em Estudos da Criança.
- Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção. (1994). Unesco. Consultado em: [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf)
- Ferreira, M. (2004). "À porta do JI da Várzea" ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In M. Ferreira (Ed.), *"A gente gosta é de brincar com os outros meninos!"*: Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância (pp.65-102). Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. M. (2006). "Tá na hora de ir pr'á escola!"; - eu não sei fazer esta, senhor professor!" ou... brincar às escolas. na escola (ji) como um modo das crianças darem sentido e negociarem as relações entre a família e a escola". *Interações*, (2), 27-58.
- Ferreira, M. (2010). Ela é nossa prisioneira!" – questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Reflexão e Ação*, 18(2), 151-182.
- Ferreira, N., Martins, C, Hortas, M.J. & Dias, A. (2011). *Do Património Local ao Currículo Nacional: Análise de projetos no âmbito das Metodologias de Ensino de História e Geografia para o 1º e 2º CEB*. In C. Gonçalves e C. Tomás (Eds.), *Atas do V Encontro do Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais – Escola e comunidade*. (pp. 499-512). Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Ferreira, F., & Anjos, Cleriston. (2015). Identidades Profissionais e contextos de trabalho na educação de infância. In T. Sarmiento (Ed.), *Educação de Infância: formação, identidades e desenvolvimento profissional* (pp 69-86). De Facto Editores.

- Filipe, S., Brigitte, S., & Gomes, A. (2021). Perspetivas e práticas sobre a participação de criança no ambiente educativo. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 8(1), 57-75.
- Folque, M.A., Tomás, C., Vilarinho, E., Santos, L., Homem, L., & Sarmento, M. (2015). Pensar a Educação da Infância e os seus contextos. In M. Silva., B. Cabrito., G. L. Fernandes., M. C. Lopes., M.E. Ribeiro & M.R. Carneiro (Coords.), *Pensar a Educação: temas sectoriais* (pp. 9-46). Educa.
- Garcia, A.S. R. (2010). O diário de turma na vida de um grupo de Jardim de Infância. *Revista Escola Moderna*, (36), 6-10.
- Godoy, A. S. (1995). Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de administração de empresas*, 35(3), 20-29.
- Gonçalves, A.T.F. M. (2012). O trabalho em equipa: A reflexão pedagógica nos momentos de trabalho em equipa [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Setúbal]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/4417>
- Gonçalves, T. N.R. (2010). Investigar em educação: fundamentos e dimensões da investigação qualitativa. In. M. G. Alves & N. R. Azevedo (Eds.), *Investigar em educação desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado* (pp.39-63). UIED.
- Hernando, A. (2003). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en educación infantil*. Editorial Síntesis.
- Junta de freguesia do Parque das Nações. (2022). A história. Consultado a 11 de janeiro, em <https://www.jf-parquedasnacoes.pt/pages/589>
- Lima, J. A., & Fialho, A. (2015). Colaboração entre Professores e Perceções da Eficácia da Escola e da Dificuldade do Trabalho Docente. *Revista portuguesa de pedagogia*, 49 (2), 27-53.
- Malavasi, L., & Zaccatelli, M. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. (L. Margutti, Trad.). Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI).

- Marques, M., Oliveira, C., Santos, V., Pinho, R., Neves, I., Pinheiro, A. (2007). Educadora como prático reflexivo. *Caderno de Estudo*, (6), 129-142.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias - construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 49-65.
- Minayo, M. C. S., & Costa, A.P. (2018). Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, 40, 139-153.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho., M. A. Pinazza & T. Morchida (Orgs.), *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp.13-36). Artmed Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-participação: A perspetiva educativa da Associação criança*. Porto editora.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. CNIS.
- Pinto, M. (1997). A infância como construção social. In M. J. Sarmento & M. Pinto (Orgs.), *As crianças contextos e identidades – Processos de mediação com crianças em pré-escolar* (pp. 31-73). Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho (CEC-UMinho).
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In I. Alarcão (Ed.), *Relatório de Estudo: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 33-67). CNE.

- Resolução 44/25, de 20 de novembro de 1989. Assembleia Geral das Nações Unidas. [Convenção Internacional sobre os Direitos da criança].
- Rinaldi, C. (2001). The pedagogy of Listening: The listening perspective from Reggio Emilia. *Innovations in early education: the international reggio exchange*, 8(1), 1-4.
- Rodrigues, S.A., & Garms, G. M. Z. (2007). Intencionalidade da ação educativa na educação infantil: a importância da organização do tempo e do espaço das atividades. *Nuances: estudos sobre a educação*, 14(15), 123-137.
- Roldão, M. C. (2007). A cooperação é preciso. *Noesis*, 71, 24-30.
- Sarmiento, M. J. (2003). Imaginário e culturas da Infância. *Cadernos de Educação*, 12 (21), 51-69.
- Sarmiento, M. J. (2005). Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. *Educação & Sociedade*, 26(91), 361-378.
- Sarmiento, M.J. (2007). Visibilidade social e Estudo da Infância. In M.R. Vasconcellos & M. J. Sarmiento (Orgs.), *Infância (In)visível* (pp. 25-49). Junqueira & Marin Editores.
- Sarmiento, M.J. (2015). Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança. In. V. C. Araújo (Org.), *Educação Infantil em jornada de tempo integral – dilemas e perspectivas* (pp. 61-89). EDUFES.
- Sarmiento, T., & Marques, J. (2006). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. *Interações*, (2), 59-86.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46- 64.
- Silva, I. L. (2013). Dilemas e problemas da avaliação nas primeiras idades. In M. J. Cardona & C.M. Guimarães (Coords.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 151-170). Psicosoma.

- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Silva, M. I. (2013). Prática educativa, teoria e investigação. *Interacções*, 9(27), 283-304.
- Tomás, C. (2007b). "Participação não tem idade". Participação das crianças e cidadania da infância". *Contexto & Educação*, 78, pp.45-68.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Tomás, C., & Fernandes, N. (2011). A participação infantil: discussões teóricas e metodológicas. In M. Mager., V. R. Müller., E. Silvestre & A. J. Morelli (Eds.), *Práticas com crianças, adolescentes e jovens: pensamentos decantados* (pp. 251-272). Editora da Universidade Estadual de Maringá.
- Tomás, C. & Gama, A. (2011). *Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar*, In Atas do II Encontro Educação, Territórios e Des(igualdades) (pp. 1-22). Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Tomás, C., & Fernandes, N. (2014). Direitos da criança, brincar e brincadeiras. In C. Tomás & N. Fernandes (Orgs.), *Brincar, brinquedos e brincadeiras: modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa* (pp. 13-25). Editora da Universidade Estadual de Maringá (Eduem).
- Tomás, C. (2014). As culturas da infância na Educação de Infância: Um olhar a partir dos direitos da criança. *Interações*, (32), 129-144.
- Tomás, C. (2017). Para além de uma visão dominante sobre as crianças pequenas: Gramáticas críticas na educação de infância. *Revista Humanidades & Inovação*, 4(1), 13-20.
- Tomás, C., & Trevisan, G. (Orgs.). (2021). *Sociologia da Infância em Portugal. Memórias, Encontros e Percursos*. Associação Portuguesa de Sociologia (APS).

Unicef. (2019). Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos.

Unicef.https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

VALA, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (eds.) *Metodologia das ciências sociais*. Edições Afrontamento.

Vasconcelos, T. (2007). A importância da Educação na construção da cidadania. *Saber (e) educar*, (12), 109-117.

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

Vasconcelos, T. (2016). *Aonde pensas tu que vais? Investigação etnográfica e estudos de caso*. Porto Editora.

Veiga, R., & Ferreira, M. (2017). Entre as práticas pedagógicas e as culturas infantis: contributo para a compreensão da participação das crianças em um jardim de infância. *Cadernos de Estudos Sociais*, 2(32), 11-38.

Yin, R. (2001). *Estudo de caso: planeamento e métodos* (2.^a ed.). Bookman.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. ArtMed.

Documentos consultados:

Projeto Educativo da organização (2021-2022)

Projeto de sala – PE1-B (2021-2022)

ANEXOS

| ' ' | | ' |

ANEXO A
Portefólio da PPSII

|' '' | | ''



PORTEFÓLIO DA PPSII

Cátia Delgado

Trabalho apresentado no âmbito da
Prática Profissional Supervisionada - módulo II (PPS II)

Orientadora: Professora Doutora Maria Fernanda Sampaio

2021-2022



ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	81
2. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DA PRÁTICA.....	83
2.1. Meio envolvente	84
2.2. Organização Socioeducativa	85
2.3. Equipa Educativa	90
2.4. Famílias do PE1-B	93
2.5. Crianças do PE1-B.....	97
2.6. Ambiente educativo da sala PE1-B.....	103
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA AÇÃO	113
3.1. Intenções para a ação	114
3.1.1. com as crianças.....	114
3.1.2. Com as famílias.....	118
3.1.3. Com a equipa educativa... ..	119
4. REGISTOS DO PROCESSO DA PPSII	121
4.1. Registo de observações.....	122
4.1.1. Semana de 25/10/2021-29/10/2021-2ª semana	122
4.1.2. Semana de 2/11/2021- 5/11/2021 – 3ª semana	131
4.1.3. Semana de 8/11/2021- 12/11/2021 – 4ª semana	139
4.1.4. Semana de 15/11/2021- 19/11/2021 – 5ª semana	150
4.1.5. Semana de 22/11/2021- 26/11/2021 – 6ª semana	164
4.1.6. Semana de 29/11/2021- 03/12/2021 – 7ª semana	180
4.1.7. Semana de 06/12/2021- 10/12/2021 – 8ª semana	197
4.1.8. Semana de 13/12/2021- 17/12/2021 – 9ª semana	211
4.1.9. Semana de 10/01/2022- 14/01/2022 – 10ª semana	225

4.1.10. Semana de 17/01/2022- 21/01/2022 – 11ª semana	242
4.1.11. Semana de 24/01/2022- 28/01/2022 – 12ª semana	256
4.1.12. Semana de 31/01/2022- 4/02/2022 – 13ª semana	271
4.1.13. Semana de 07/02/2022- 11/02/2022 – 14ª semana	283
4.1.14. Semana de 14/02/2022- 18/02/2022 – 15ª semana	295
4.2. Reflexões semanais	308
4.2.1. 1ª Reflexão semanal – 25/10/2021 a 29/10/2021.....	308
4.2.2. 2ª Reflexão semanal – 02/11/2021 a 05/11/2021.....	311
4.2.3. 3ª Reflexão semanal – 08/11/2021 a 12/11/2021.....	314
4.2.4. 4ª Reflexão semanal – 15/11/2021 a 19/11/2021.....	317
4.2.5. 5ª Reflexão semanal – 22/11/2021 a 26/11/2021.....	321
4.2.6. 6ª Reflexão semanal – 29/11/2021 a 03/12/2021.....	325
4.2.7. 7ª Reflexão semanal – 06/12/2021 a 10/12/2021.....	329
4.2.8. 8ª Reflexão semanal – 13/12/2021 a 17/12/2021.....	332
4.2.9. 9ª Reflexão semanal – 10/01/2022 a 14/01/2022.....	336
4.2.10. 10ª Reflexão semanal – 17/01/2022 a 21/01/2022.....	341
4.2.11. 11ª Reflexão semanal – 24/01/2022 a 28/01/2022.....	345
4.2.12. 12ª Reflexão semanal – 31/01/2022 a 4/02/2022.....	349
4.2.13. 13ª Reflexão semanal – 07/02/2022 a 11/02/2022.....	353
4.2.14. 14ª Reflexão semanal – 14/02/2022 a 18/02/2022.....	358
4.3. Planificações.....	363
4.3. 1. Atividade - Um ramo de oliveira.....	363
4.3.2. Atividade “Ninho”	368
4.3.3. Atividade – Mistura de cores	373
4.3.4. Atividade – Construção do Ninho.....	380
4.3.5. Atividade – Obra de arte	385

4.3.6. Atividade – “Quero um abraço”	391
4.3.7. Atividade – “A bondade cresce”	399
4.3.8. Atividade – Obra de arte	404
4.3.9. Atividade – Circuito das cores	409
4.3.10. Atividade – Diagrama de Venn	415
4.3.11. Atividade – A água.....	420
4.3.12. Atividade – Queques de cenoura	425
4.3.13. Atividade – Obra de arte	429
4.3.14. Atividade – “Será que mistura?”	434
4.3.15. Atividade – Os Animais.....	439
4.3.16. Atividade – Obra de arte	445
.....	455
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	455
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	458
ANEXOS.....	463
ANEXO A. PORTEFÓLIO INDIVIDUAL DA CRIANÇA	464
ANEXO B. TABELA DE PROFISSÕES DAS FAMÍLIAS	
ANEXO C. PLANTA DA SALA.....	
ANEXO D. TABELA DA ROTINA.....	
ANEXO E. AGENDA SEMANAL	
ANEXO F. CARTA DE APRESENTAÇÃO E CONSENTIMENTO INFORMADO	

LISTA DE ABREVIATURAS

J.I – Jardim de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PEE – Projeto Educativo de Escola

PPSII – Prática Profissional Supervisionada – módulo II

PS – Projeto de Sala

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' |

O presente portefólio é realizado no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada – Módulo II (PPSII), que pertence ao plano de estudo do 2º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Neste trabalho apresento todo o meu percurso reflexivo ao longo da PPSII, na valência de pré-escolar. Assim, compreende as particularidades da organização onde realizei a PPSII, as intenções fundamentadas que estabeleci, bem como todas as observações, os registos, as reflexões e as planificações que propus ao grupo. O contexto socioeducativo que integrei é uma organização socioeducativa, que pertence à rede privada, situada na freguesia do Parque das Nações, na sala do PE1-B, com treze crianças com 3 anos, de outubro de 2021 a fevereiro do ano vigente

No que concerne à estrutura do portefólio, o mesmo encontra-se organizado em 4 capítulos. No primeiro capítulo apresento a **caracterização reflexiva do contexto** socioeducativo, que inclui o meio envolvente; a organização socioeducativa; a equipa educativa; as famílias do PE1-B, as crianças do PE1-B e o ambiente educativo. O segundo capítulo é referente à **análise reflexiva da ação**, que corresponde às intenções que elaborei para as crianças do PE1-B, as suas famílias e a equipa educativa, que tiveram em conta as particularidades de cada e, basearam-se nas notas de campos e reflexões realizadas. No que diz respeito ao terceiro capítulo, **registos do processo da PPSII**, apresento as notas de campo elaboradas, as reflexões semanais, bem como as planificações elaboradas, que não integraram o projeto do Arco-íris. Relativamente ao quarto capítulo, **considerações finais**, realizo uma breve conclusão sobre o processo vivenciado na PPSII. Este documento contém **anexos**, que revelam partes fundamentais do trabalho, como o portefólio da criança selecionada, bem como os dados que complementam as caracterizações.

Importa salientar que por questões éticas não apresento o nome da organização socioeducativa, bem como o das crianças, de modo a garantir o anonimato e respeitar a confidencialidade. Para proteger a privacidade de cada indivíduo foi pedido consentimento para as retirar fotografias e, nas apresentadas os rostos encontram-se desfocadas.

2. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DA PRÁTICA

| ' ' | | ' ' |

De acordo com Ferreira (2004), existe um “antes”, que corresponde à “experiência social única”, de que a criança já é portadora e, que se relaciona com o seu ser e estar (p.65). Todos os espaços que são frequentados pelas crianças são indutores de novas experiências e olhares. Além de que existe uma reciprocidade de influências entre as crianças, os ambientes e os intervenientes, que devem ser aprofundados pelo/a educador/a e tidos em conta, conduzindo a uma ação contextualizada, coerente, e contemplativa das particularidades dos contextos, onde elas estão inseridas (Rinaldi, 2013). Posto isto, no presente capítulo irei apresentar a caracterização do meio envolvente, da organização socioeducativa, da equipa educativa, das famílias, das crianças e do meio ambiente educativo.

2.1. Meio envolvente

A educadora necessita de conhecer as particularidades e as potencialidades do meio envolvente, uma vez que através do mesmo é possível proporcionar vivências e experiências significativas às crianças (Ferreira, Martins, Hortas & Dias, 2011)

De acordo com Hernando (2003), o meio que envolve a organização é, possivelmente a área de residência das crianças, devendo ser aproveitada e integrada na prática dos profissionais de educação. Considera ser fundamental o contato com o meio circundante, que é o mais próximo e acessível das crianças. Além de que a exploração do meio potencia o desenvolvimento de diversas capacidades e possibilita à criança conhecer os serviços e os espaços existentes no meio, promovendo a sua total integração, no sentido em que se consciencializam do que existe ao seu redor, desfrutam dos diversos espaços existentes, e conhecem as pessoas que aí vivem/trabalham. Deste modo, neste subcapítulo irei caracterizar o meio que envolve a organização, onde realizei a minha Prática Profissional Supervisionada II

A organização socioeducativa situa-se numa das mais recentes freguesias do concelho de Lisboa: o Parque das Nações. No período anterior à sua requalificação, o espaço estava direcionado para o “uso industrial e portuário”, no entanto o facto de a Expo 98 se realizar na zona oriental de Lisboa contribuiu para que um projeto de requalificação fosse colocado em prática, possibilitando a inovação e modernização desta

área de Lisboa. Atualmente, considera-se que foi convertida na “nova centralidade urbana e multifuncional de Lisboa” (site da junta de freguesia, 2021).

Ao posicionar-me do lado de fora da organização socioeducativa consigo perceber que a mesma localiza-se numa zona urbana, que é essencialmente residencial, constituída por diversos prédios que se destinam à habitação. No entanto, também existem prédios que albergam serviços e o pequeno comércio: estabelecimentos educativos, cafés, cabeleireiros, mercearias, farmácias, entre outros.

A população que reside nesta zona caracteriza-se por ser jovem, visto que os habitantes encontram-se na faixa etária abaixo dos 65 anos e, “em que 40 por cento apresenta ter cursos superiores” Assim sendo, a maioria da população pertence à classe alta. (PEE, 2021-2022, p. 5).

No que diz respeito à rede de transporte considero que é boa, visto que nas proximidades se encontram diversas paragens de autocarro, além de que a estação intermodal, a Gare do Oriente localiza-se a 15/20 minutos, se for a pé, da organização socioeducativa. À frente da organização encontram-se entre 2/3 de lugares de estacionamento de carros, que são reservados para as famílias das crianças.

As possibilidades de contemplação e exploração são diversas, como já foi constatado. Nas proximidades existem diversos serviços. A organização encontra-se relativamente perto da Marina de Lisboa e de vários jardins e parques. Para além disso, está rodeado de várias áreas de recreação e lazer, como: o pavilhão dos conhecimentos, o teatro de Camões, o Oceanário, entre outros.

Considero que a organização se encontra muito envolvida com o meio e com diversas instituições, especialmente, as vocacionadas para a ajudar a população. Neste período natalício, a organização aliou-se à Comunidade Vida e Paz e, cada sala preparou uma decoração para compor o jantar das pessoas que vivem em situação de sem abrigo. A organização também recolhe bens materiais para entregar a organizações que necessitem, e encontra-se sempre ativa nas iniciativas que lhe propõem.

2.2. Organização Socioeducativa

Cada organização socioeducativa é única, uma vez que apresenta singularidades que a distingue de outras. Assim, qualquer educador/a tem de conhecer a organização que integra, comprometendo-se a agir em conformidade com os valores que defende e, tendo conhecimento das várias dimensões que engloba. Neste subcapítulo irei apresentar a caracterização da organização socioeducativa.

Realizei a minha PPSII numa organização que pertence à rede privada com fins lucrativos, sendo uma instituição de ensino particular, que iniciou funções em 2005, após uma busca incessante por um espaço que tivesse as condições necessárias para prestar uma educação de qualidade às crianças que a iriam frequentar. É uma organização que apresenta as seguintes respostas sociais: Berçário, Creche e Jardim de Infância. As crianças que a frequentam têm idades compreendidas entre os 4 meses e os 6 anos.

No que diz respeito à história, retoma o ano de 1998. A diretora da organização pretendia encontrar uma organização de qualidade para a sua filha. A intensa procura resultou em desilusão, porque as organizações não apresentavam a qualidade que ambicionava. Numa feira de franchising encontrou uma empresa norte-americana, que detinha uma rede de cuidados e de centros de aprendizagem para as crianças, que pretendia estabelecer parcerias em Portugal. Ao comprometer-se com a parceria com a empresa americana, a diretora visitou os diversos centros americanos, frequentou formações e realizou estágios. Como já foi referido, a organização abriu portas em 2005 e, em 2013 dissociou-se da empresa americana, não renovando a licença, mas mantendo o projeto já existente (PEE, 2021-2022, pág. 2-5).

Relativamente à identidade da organização salienta-se a sua visão, missão, valores e o lema (PEE, 2021-2022, P.4)

A visão da organização está focada nas crianças e na forma como se defende o seu ser, o estar e a infância; nas famílias, na parceria e confiança que estabelecem com a mesma, de forma a contribuir para o bem-estar e sucesso dos seus educandos (PEE, 2021, p.4).

A missão definida é “oferecer cuidados e educação de infância de elevada qualidade. “(PEE, 2021-2022, p.4).

Os valores estipulados e, que regem a ação de todos os elementos que integram o Estabelecimento Educativo são os seguintes: “Transparência; Partilha, Profissionalismo; Respeito; Responsabilidade; Solidariedade” (PEE, 2021-2022, p.4)

A organização apresenta um lema, que está relacionado com os 4 pilares que foram definidos como “bases da educação pela Comissão internacional sobre a Educação para o século XXI” (1996): “Aprender a conhecer”; “Aprender a fazer”; “Aprender a fazer com os outros”; “Aprender a ser”. Considera-se que os 4 pilares são importantes, uma vez que as crianças que frequentam a organização encontram-se na “primeira etapa do processo de Educação ao longo da vida” Assim, o lema preconizado é: “Estimular a curiosidade, promover o aprender fazendo, valorizar a diferença, inspirar atitudes e valores” (PEE, 2021-2022, p.4).

Quanto aos recursos físicos, as instalações da organização foram construídas de raiz, para que a mesma correspondesse a diversos critérios que iriam possibilitar um estabelecimento educativo pensado para as crianças e para a qualidade da sua educação. A organização “ocupa a totalidade de um edifício”. No piso térreo encontra-se a receção, os gabinetes da direção e do staff, que incluem uma zona de descanso, os cacifos, equipamentos para guardarem ou prepararem refeições ligeiras; as zonas de utilização comum - WC. Neste piso também encontram-se: 6 salas de creche e 4 de jardim de infância, a sala polivalente e a de isolamento e, ainda um ateliê.

As nomenclaturas dos grupos de crianças advêm dos transmitidos pela empresa americana. Assim, as salas da creche abrangem as duas salas dos bebés, que inclui a sala até à aquisição da marcha, e a sala da aquisição de marcha até aos 24 meses. As salas do berçário, que “tem incorporados a copa do leite e a zona da mudança de fraldas” (PEE, 2021, P. 5). Existe a sala dos Toddlers, do 1º ao 2º ano de vida; a sala dos Twaddlers, entre o 2º e o 3º ano de vida; a sala do part-time, que é direcionado às crianças dos 18 meses aos 3 anos e meio, que permanecem na organização durante a manhã (PEE, 2021; Site da organização, 2021). As 4 salas do pré-escolar designam-se de: PE1-A; PE1-B, abrangendo as crianças dos 3 aos 4 anos; de PE2, que engloba as crianças dos 4 aos 5 anos e de P3, dos 5 aos 6 anos. Todas as salas apresentam autonomia, “em termos de instalações sanitárias e de preparação e serviço das refeições ligeiras (snack da manhã e

lanche), partilhando cada duas uma casa de banho e uma copa, situadas entre elas e com portas de acesso por/para ambas as salas”, possibilitando a supervisão da sala (PEE, 2021, p. 5).

O recreio encontra-se na cobertura do edifício. É um espaço com grandes dimensões e, que possibilita uma panóplia de experiências através dos equipamentos disponibilizados e das diferentes zonas preparadas. No recreio existe um espaço destinado à horta, onde cada sala tem o seu canteiro, protegido por uma vedação.

No estabelecimento educativo em análise existem opções relativamente ao modo de funcionamento e organização, que são consideradas específicas do mesmo. A seguir, nomeio algumas dessas particularidades, que constam no PEE (2021), p.9: salas homogêneas; o número de crianças por sala; a permanência da equipa educativa com as crianças das 9h30 até às 16h30. A educadora acompanha as atividades curriculares, que terminam às 17h, entre outros.

As atividades curriculares que a organização proporciona são: o inglês por uma professora exterior, a “Expressão Motora, Artística e Musical”, que são asseguradas pelo pessoal do quadro (PEE, 2021-2022, p.6). Para além disso, a organização ainda fornece atividades extracurriculares como: o judo, ballet, dança criativa, natação, piano e inventors, sendo algumas lecionadas nas instalações da organização e outras fora da mesma.

A organização socioeducativa apresenta dois princípios, que sustentam a prática educativa: i) “Ir ao encontro das necessidades educativas”; ii) “Promover aprendizagens ativas” (PEE, 2021-2022, p.7). Quanto ao posicionamento pedagógico, a organização é influenciada por pedagogias, modelos, abordagens e movimentos:

- Pedagogia Diferenciada. De acordo com Gomes (2011), não existe um consenso na definição desta pedagogia. No entanto, existem pontos comuns entre todas as perspetivas: o facto de se valorizar e respeitar a individualidade e os ritmos de cada criança, se refletir sobre a diversidade existente, privilegiando-a e, incluindo-a em sala. A importância do papel do/a educador/a, que é a de adequar o ambiente educativo e proporcionar condições para que as crianças tenham experiências significativas.

- A resposta social: a creche revê-se nalguns dos princípios da Abordagem HighScope, especialmente, por se centrarem nas relações e interações que são estabelecidas com as crianças. Nesta abordagem foca-se na importância das interações e de relações baseadas na confiança, no respeito, na consistência, já que é com os adultos de referência, com os seus pares, que as crianças aprendem como tratar e agir com os outros (Araújo, 2018, p.82). Para além disso, esta abordagem destaca as seguintes dimensões: “a interação adulto-criança; o ambiente de aprendizagem, os horários e rotinas e a observação” (Araújo, 2018, p.72), do qual deve estar sempre inerente a qualidade.

- O pré-escolar apresenta alguns traços do Movimento da Escola Moderna (MEM). De acordo com Folque (1999), este movimento foca-se na “[perspetiva] sociocêntrica no qual o grupo se constitui como o lugar desafiador ideal para o desenvolvimento social, intelectual e moral das crianças”. Defende-se um ambiente democrático, em que se prioriza a “comunicação”, a participação de cada criança, a “negociação e a cooperação” (p.6). O processo de aprendizagem é resultante da “comunicação e das trocas” dos adultos com as crianças e entre crianças, sendo que se aprende de forma cooperativa.

- Metodologia de Trabalho de Projeto. As crianças realizam projetos, colocando em prática uma postura investigativa para dar resposta a um interesse/tópico, ou para resolver um problema compreendendo-o através de várias perspetivas e seguindo as 4 fases (Rangel & Gonçalves, 2011).

- A Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner admite que existem “7 modos de funcionamento cognitivos distintos”: “Inteligência Linguística; Inteligência Lógico-Matemática; Inteligência Motora; Inteligência Musical; Inteligência Visual, Inteligência Socio-Emocional; Inteligência Naturalista” (Rief & Heimbuge, 2000, p.24-27; projeto de sala, 2021-2022, p.17-18).

- Educação Artística é valorizada pela organização. Assim sendo, integra a agenda semanal de todas as crianças, desde os bebés. Para além disso, é uma atividade curricular das salas do pré-escolar. Atribui-se uma importância “crucial na formação integral do

indivíduo, na medida em que desenvolve a capacidade e a liberdade de expressão, observação, de interpretação e reflexão” (PEE, 2021-2022, p.8).

Um dos principais objetivos estabelecidos pela organização pressupõe que “as crianças sejam felizes connosco”. Os restantes objetivos são influenciados pelos pilares referidos anteriormente: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser (PEE-2022, 2021, p.10). Definiu-se objetivos com os pais e famílias, que perspetiva a existência de uma relação de proximidade baseada na confiança, na transparência, na honestidade e na entreajuda. Para além disso, delinearam-se objetivos com as colaboradoras, que se focam no seu bem-estar e, no seu crescimento pessoal e profissional (PEE, 2021-2022, p.10).

2.3. Equipa Educativa

2.3.1. A equipa que integra a organização

É fundamental que a educação de infância permaneça no seio de uma equipa colaborativa, que trabalhe para alcançar os objetivos delineados e para proporcionar uma educação de qualidade centrada no bem-estar, felicidade e plenitude de todas as crianças. Irei apresentar, de seguida, a equipa educativa que integra a Organização Socioeducativa, focando-me na equipa educativa que me acolheu, a da sala do PE1-B.

O quadro pessoal da organização é composto pela diretora, 1 psicóloga educacional, 1 rececionista/ telefonista; 1 educadora por sala, o que neste momento perfaz um total de 7 educadoras. As duas salas do Berçário partilham a educadora; 1 auxiliar de ação educativa por sala, correspondendo a um total de 9 auxiliares de ação educativa. A professora de inglês integra o extraquadro, sendo o inglês uma atividade curricular, que é destinada ao jardim de infância. As restantes atividades curriculares são oferecidas pelo pessoal do quadro.

As crianças são apoiadas por uma equipa de terapeutas de desenvolvimento e da fala, consoante as necessidades sentidas. No entanto, não existe qualquer ligação contratual (PEE, 2021-2022, p.6).

Já a equipa da cozinha que confeciona as refeições é composta por uma cozinheira e uma ajudante de cozinha, estando associadas a uma empresa contratada, contudo considera-se a existência de uma relação de proximidade com as funcionárias da organização (PEE, 2021-2022, p. 6).

No seio da equipa educativa perdura um bom ambiente e uma relação de confiança, que visa a preparação de experiências significativas para as crianças, a partilha e a troca de ideias, bem como a disponibilidade de ajudarem as equipas das outras salas, especialmente quando necessitam e/ou no caso de ausência de alguma colega.

No PEE (2021-2022), consta uma das especificidades da organização, que é direcionada para o convívio de todo o pessoal docente e das crianças, as *Sharings*. Em tempos normais realizar-se-ia semanalmente, no entanto, em consequência da pandemia COVID-19 não ocorre com a frequência definida. Não obstante, tive oportunidade de assistir a momentos que juntaram parte das equipas e das crianças da organização (Cf. Nota de campo nº 4, registo 1, 29 de outubro de 2021 e nota de campo nº 16, registo 3, 22 de novembro de 2021).

A articulação entre salas é uma realidade presente na organização, visto que as educadoras preparam experiências comuns para os grupos, como é possível verificar no excerto da Nota de campo nº 2, registo 2, 26 de outubro de 2021:

“Para realizar a atividade de quinta-feira, as duas educadoras referiram que era essencial que as crianças observassem a abóbora. Assim, os dois grupos de crianças dirigiram-se para o refeitório e sentaram-se à volta de duas mesas.”

Para além disso, as crianças, quando terminam uma atividade ou preparam a comunicação do projeto, selecionam a sala e o grupo, com quem gostariam de apresentar o que realizaram e dirigem-se à sua sala, ou à sala ¹²polivalente para o apresentarem.

¹² “A sala do lado, construiu um livro, a partir de uma música que aprenderam na aula de Expressão Musical e decidiram apresentar à sala do PE1-B. Como o grupo do PE1-B finalizou a sua maquete do nevoeiro no dia anterior, decidiu apresentá-la ao grupo que os visitava” (Nota de campo nº 7, registo 7, 5 de novembro de 2021)

Semanalmente, as educadoras com a diretora e a psicóloga educacional reúnem-se para refletirem, para delinarem um caminho conjunto com as crianças, partilhando ideias e experiências e expondo dúvidas.

2.3.2. A equipa da sala PE1-B

A colaboração e uma positiva relação focada no respeito, honestidade e entajuda entre a equipa educativa incentiva à existência de tempos centrados na análise, na reflexão, na partilha dos temas referentes às crianças, às suas características, às famílias, às experiências que se promovem, ao ambiente educativo, entre outros. Ambiciona-se proporcionar o bem-estar das crianças, e das suas famílias, a sua integração e a participação no seu processo educativo (Gonçalves, 2012).

As visões das duas profissionais culminam em olhares mais pormenorizados sobre a prática e as crianças. As reflexões entre equipa educativa são importantes, uma vez que visam a melhoria da prática e a sua adequação, especialmente, ao grupo de crianças (Silva, et al., 2016).

A equipa da sala do PE1-B é composta pela educadora J. e pela auxiliar de ação educativa A., que se encontra a realizar o Mestrado em Educação Pré-Escolar. As duas profissionais são muito ativas no dia a dia e têm uma relação baseada na confiança, no respeito e na transparência.

Trabalham colaborativamente, para alcançar os objetivos traçados e para proporcionar significativas experiências ao grupo de crianças. Existe espaço para que as duas profissionais proponham momentos importantes para as crianças, estando sempre apoiadas uma pela outra¹³, refletindo em conjunto sobre todos os aspetos referentes às crianças, às suas especificidades, às famílias e ao ambiente educativo. Os momentos de

¹³ “A auxiliar de ação educativa propôs uma atividade para as crianças, a de preparar um bolo, com alguns produtos que trouxe da casa da avó. Dirigimo-nos para o refeitório e as crianças sentaram-se à volta de duas mesas. “ (Nota de campo nº 7, registo 4, 5 de novembro de 2021)

reflexão são constantes e, apesar do pouco tempo que sobra durante o dia, rentabilizam-no para analisar, discutir e encontrar soluções sobre os diversos temas. Considero que fui integrada na sala e incluída nos vários momentos do quotidiano e nas reflexões. Para além disso, as duas profissionais ressaltam aspetos a melhorar durante a minha prática e apresentam alternativas para o proposto, contribuindo para o meu crescimento pessoal e profissional.

Destaco que existe um trabalho de entreajuda entre as duas profissionais, sendo que se apoiam na elaboração de diversos documentos, como a documentação pedagógica, o link para os pais, materiais pensados para as crianças, entre outros. O próprio ambiente educativo foi preparado e organizado pelas duas profissionais, tendo tido em atenção o grupo de crianças. É importante ressaltar que a auxiliar A. acompanha o grupo de crianças desde o Berçário, enquanto que é o primeiro ano que a educadora se encontra com o grupo.

No Projeto de sala (2021-2022), é apresentada a metodologia norteadora da prática da equipa educativa: o Movimento da Escola Moderna (MEM) e a abordagem Reggio Emilia. A intencionalidade educativa é influenciada também pelos “trabalhos e as pesquisas de reconhecidos teóricos de desenvolvimento infantil e de Educação de Infância”, bem como pela utilização da Metodologia de Trabalho de Projeto, no sentido de dar a possibilidade de as crianças investigarem, de acordo com os seus interesses. Para além disso, no planeamento atende-se aos interesses e necessidades das crianças, as partilhas das famílias, baseando-se no que está expresso nas OCEPE, de forma a desenvolver “as várias inteligências” (PS, 2021-2022, p. 10-19). As linhas orientadoras da prática são comuns e existe concordância no caminho que fazem com as crianças, sendo notável nos vários momentos do quotidiano.

2.4. Famílias do PE1-B

As crianças, quando iniciam o seu percurso institucional não são desprovidas de experiências e culturas. Assim, é necessário ter em consideração as suas vivências e visar uma ação que as integre (Ferreira, 2004). As famílias, pela sua qualidade de instituição social e, por serem quem melhor conhece os seus educandos são um parceiro indissociável da organização. Fuertes (2010), refere a importância de se estabelecer a

relação Escola-Família, visto que esta parceria “cria uma harmonização e complementaridade entre os dois contextos de vida da criança”. Destaca também a importância de se unirem em prol das crianças, já que “contribuem com diferentes leituras, experiências e significados para as mesmas aprendizagens”, (p.10). É importante conhecer as famílias, sendo crucial que a equipa educativa apresente abertura para as conhecer, de forma a atender às suas diferenças e especificidades, libertando-se de possíveis concepções e expectativas pejorativas que comprometam a representação que tem de cada família (Mata & Pedro, 2021). Assim, irei fazer uma pequena referência ao que consta no PEE (2021- 2022) e, de seguida focar-me-ei nas famílias da sala do PE1-B.

No PEE (2021-2022), encontra-se expresso a intenção de toda a equipa em integrar as famílias no processo educativo dos seus educandos, de constituir-se como aliado e parceiro de cada uma. Considero que uma das preocupações da organização é a de proporcionar um contato diário entre a equipa educativa e a família de cada criança. Uma dupla constituída por uma educadora e auxiliar de ação educativa está encarregue de realizar a abertura e o fecho da organização, em sistema rotativo, tendo como objetivo que as famílias que entregam as crianças de manhã, ou que as recebem ao final do dia tenham a oportunidade de se cruzar com a educadora e/ou auxiliar de ação educativa do seu educando, pelo menos uma vez por semana.

Os dados que apresento sobre as famílias da sala do PE1-B resultam da consulta do PS (2021-2022), das conversas informais que presenciei e/ou tive com a equipa educativa, bem como das observações, que transponho para as minhas notas de campo.

O local de residência das crianças e das suas famílias, segundo o que me foi transmitido pela equipa educativa da sala situa-se nas proximidades da organização educativa. Quando nos dirigimos ao exterior, a educadora refere que as crianças conhecem a zona e, que estão habituados a frequentar os jardins e os parques infantis.

Relativamente à nacionalidade das famílias, a maioria são portuguesas, à exceção de quatro crianças, cujo um dos seus progenitores apresenta nacionalidade estrangeira, como é possível verificar no excerto da Nota de Campo nº 8, registo 4, 8 de novembro de 2021:

“a educadora referiu que a mãe do T. é húngara e que o pai do Ma é italiano, sendo que as crianças estão a aprender, em simultâneo, a língua materna dos dois progenitores. Para além disso, a mãe da C1 é brasileira e o pai da M.S tem origens indianas.”

No que concerne às habilitações literárias das famílias, grande parte frequentou o ensino superior, sendo que desempenham cargos que carecem desse nível de instrução (Cf. Anexo B). As famílias apresentam um nível socioeconómico alto.

No que diz respeito às famílias, apenas uma é monoparental e as restantes são nucleares. Existem cinco crianças, que têm irmãos na organização. A P. tem um irmão mais novo, que está na sala dos bebés, enquanto que a irmã mais velha da M.S, da M1, da C2 e da C3 se encontra na sala do P3. Das 8 crianças que ainda não foram referidas, apenas uma criança é que não tem irmãos, sendo que as restantes identificam os irmãos em fotografias e/ou nas vivências que partilham.

Vivemos num tempo marcado pela pandemia COVID-19 e, consequentemente pela impossibilidade de as famílias entrarem na organização, de observarem e estarem com os seus educandos em contexto de sala. Considero que existe um esforço de toda a comunidade educativa para colmatar esta dificuldade, através dos meios a que recorrem e, da forma como os implementam.

A equipa educativa apresenta uma relação positiva com os pais firmada na confiança, honestidade, transparência, entreajuda e na partilha. Constatei através de conversas com a equipa educativa, que as famílias comunicam e partilham o que decorre em casa, como é exemplo o excerto da Nota de campo nº 20, registo 2, 29 de novembro de 2021:

“Na reunião da manhã, a educadora perguntou à M.S, como é que ela se estava a comportar em casa. A educadora referiu que esteve a falar com o pai (...) O questionamento levou a que a M.S partilhasse a forma como se tem comportado em casa e o que tem feito.”

De acordo com Mata e Pedro (2021), para cultivar uma boa relação com as famílias é imprescindível promover uma comunicação eficaz, que vise a interação e reciprocidade. Uma comunicação assente na transparência, honestidade e abertura contribui para que as famílias colaborem, uma vez que sentem que existe espaço para

darem a sua opinião, partilharem e intervirem na vida do seu educando na organização socioeducativa.

Considero que a equipa educativa promove uma relação com as famílias, em que privilegia a comunicação. Estabelece-se um sistema, que visa com que as famílias se cruzem com as diferentes profissionais da equipa educativa durante a semana, facilitando as conversas informais relativamente ao estado da criança e, de forma a transmitirem recados de ambas as partes. As famílias também constataam a equipa através dos meios que lhe são disponibilizados: via e-mail e através do contato telefónico da organização socioeducativa. Este ano, a equipa educativa começou a utilizar a plataforma *Growappy*, onde, diariamente são elaboradas publicações, que contêm um registo escrito das atividades realizadas pelas crianças e, encontra-se inerente as intencionalidades da educadora. Todas as publicações são acompanhadas de registos fotográficos (PS, 2021-2022, p.19). Esta plataforma possibilita que as famílias “presenciem” o que as crianças estiveram a realizar, podendo acompanhar o seu dia na organização. Na mesma, a educadora transmite informações sobre algum momento a decorrer na organização, solicita o apoio das famílias, para as mais diversas atividades, e estas podem partilhar os mais diversos recursos, como consta no excerto da Nota de campo nº 1, registo 4, 25 de outubro de 2021:

“As famílias [na plataforma] também podem comentar e fazer partilha de fotografias, obras de arte, receitas, entre outros”

A educadora, para o projeto do arco-íris pediu às famílias que partilhassem livros sobre o tema, assim chegaram-nos diversos livros, com histórias diferentes que enriqueceram o projeto.

Saliento que existem momentos formais definidos, como é o caso das reuniões. Ao longo do ano prevê-se a realização de 3 reuniões: a primeira, para dar a conhecer o projeto de sala e outras informações, ocorre entre o final de setembro e o início de outubro e destina-se a todas as famílias do grupo. Já as restantes reuniões são de caráter individual, tendo o objetivo de “partilhar informações sobre as competências da criança com base no Perfil de Competências” de cada criança à sua família. Apesar destas reuniões, isto não

invalida que sejam marcadas conversas e/ou reuniões sempre que existir necessidade de uma das partes (PS, 2021-2022, p.19).

O envolvimento e a participação das famílias na organização correspondem a um processo construtivo, com vista à integração e à adequação das práticas a cada uma, de forma a englobar as suas características e a mobilizar as suas potencialidades. (Mata & Pedro, 2021).

No que diz respeito ao envolvimento das famílias, acredito que do que observei, elas propõem e partilham fotografias de receitas, obras, que desencadeiam experiências significativas para as crianças. A constante partilha das famílias e das crianças é notável no momento da reunião da manhã de segunda-feira, em que apresentam diversificados recursos para comunicarem as suas experiências de fim-de-semana¹⁴. Por vezes, as fotografias do fim-de-semana são enviadas via e-mail. Quando é pedido às famílias, para colaborarem com o seu educando na realização de algo para a sala, ou para alguma atividade em específico, de um modo geral, a resposta é imediata. No entanto, existem famílias que se encontram mais distantes.

2.5. Crianças do PE1-B

É fundamental que a prática da equipa educativa tenha em atenção as características de cada criança do grupo, e o caminho já percorrido nos seus contextos familiares (Ferreira, 2004). Além disso, o/a educador/a deve conhecer os interesses, as motivações, as necessidades, as vontades e integrá-las na sua ação, para se adequar ao

¹⁴ “O J.M, para o momento de partilha levou um cartaz sobre as abelhas e um taparuere com sementes de pólen. Referiu que foi à Tapada de Mafra, e que viu diferentes animais: as abelhas, os veados e as águias. Apresentou o que estava no taparuere, o pólen, e referiu que ia partilhar com os amigos. Ao observar o cartaz que construiu com a mãe falou das casas das abelhas (colmeias)” (Nota de campo nº 1, registo 2, 25 de outubro de 2021)

grupo. Deve-se promover a participação das crianças, o respeito pelos seus direitos e pelos seus ritmos (Portugal, 2009).

Para ir ao encontro das crianças e privilegiar uma ação contextualizada, numa primeira instância irei fazer referência ao género, ao percurso institucional, à nacionalidade e idade. A partir das minhas observações e das notas de campo, irei apresentar os interesses, necessidade e motivações das crianças. Para suportar a caracterização irei recorrer ao PS (2021-2022), bem como às conversas informais que presenciei e participei com a equipa educativa e, como já referido, às notas de campo.

O grupo de crianças do PE1-B é constituído por treze crianças, sendo oito do sexo feminino e cinco do sexo masculino. Quanto à idade, existe homogeneidade, visto que todas as crianças têm três anos, sendo que a último a completar foi o T, em outubro. Existe uma diferença de oito meses entre a criança mais velha e a mais nova (PS, 2021-2022, p.4). Na organização socioeducativa, uma das suas particularidades é a existência de salas homogéneas, sendo que todas as salas são compostas por crianças da mesma faixa etária (PEE, 2021-2022, p.9)

Todas as crianças apresentam nacionalidade portuguesa, sendo que um dos progenitores de quatro crianças são estrangeiros (cf. Nota de campo nº8, registo 4, 8 de novembro de 2021). Quanto ao percurso institucional, a maioria permanece no mesmo grupo desde o Berçário e no ano anterior pertenciam a uma das salas dos Twadlers. O Ma integrou o grupo, quando regressaram do período de confinamento do ano anterior. Das quatro crianças que integram o grupo este ano, três já frequentavam a organização no ano transato, pertencendo a outros grupos. A M1, a C2 e o T. integravam o grupo do Part-time. O P1 ¹⁵entrou este ano, no início de dezembro.

¹⁵ “No circle time, as crianças aperceberam-se que se encontrava o novo amigo, o P1, que é o mais recente elemento do grupo. A educadora apresentou-o e, referiu que ele conhece o MA. Depois, a M.C, a V, a P. disseram que o P1 ainda não as conhecia”. (Nota de campo nº 22, registo 1, 3 de dezembro de 2021).

No grupo já existem laços e relações estreitadas, no entanto, os novos elementos integraram bem o grupo, sendo que mesmo o P1, que foi inserido no grupo há pouco tempo já se encontra envolvido com o mesmo. Desde o início existiu uma preocupação de todos os amigos em conhecê-lo e ajudá-lo, por esse motivo, a adaptação de todo o grupo às rotinas e ao Jardim-de-Infância, no geral, foi positivo (PS, 2021-2022, p. 4).

A nível social, todas as crianças estabeleceram uma relação com os adultos e com os seus pares. Referente aos adultos da sala, as crianças reconhecem-nos e mantêm com eles uma relação positiva, de respeito, de afetividade, apresentando estarem felizes quando se reconectam com eles no dia seguinte, e se dirigem para a sala. Quando necessitam recorrem aos adultos da sala para os ajudarem, e/ou, diariamente confidenciam as suas vivências, que posteriormente, partilham com o grupo. Já com os pares, a relação é muito positiva e, apesar de existirem relações já firmadas, para as novas crianças do grupo existiu espaço para se integrarem e participarem nas suas conversas e brincadeiras. No geral, as crianças brincam com os seus amigos nas diferentes áreas, sendo que não permanecem sempre em interação com os mesmos, apesar de existirem preferências. Por iniciativa própria, as crianças elaboram prendas, ou trabalhos para oferecerem a todos os elementos do grupo. Nos momentos que propiciam a afetividade, as crianças não excluem nenhum amigo e abraçam-se, expressando carinho pelo outro, como é constatável no excerto da Nota de campo nº 17, registo 1, 23 de novembro de 2021:

“A educadora foi questionando as crianças se gostavam de dirigir o seu gosto de ti, para alguém do grupo, sendo que o fizeram: G. disse que queria dirigir o seu gosto de ti para o J.M e, abraçaram-se”

Além de que têm um sentido de pertença muito notável, reconhecendo-se no grupo. No seio do grupo, por vezes, surgem conflitos entre pares que são desencadeados, principalmente, pelo facto de duas ou mais crianças quererem o mesmo brinquedo/objeto. As crianças estão a aprender a lidar com as suas emoções e com o facto de nem sempre obterem o que desejam. Contudo, a equipa educativa, dá-lhes espaço para que resolvam por si, intervindo apenas se a situação for irresolúvel pelas crianças. Acredito que é um grupo que se ajuda, por iniciativa (Cf. Nota de campo nº 14, registo 4, 17 de novembro

de 2021), e/ou por encorajamento da equipa educativa. Semanalmente, as crianças seleccionam as tarefas das quais irão ficar encarregues, participando na organização e gestão do espaço.

Todas as crianças são muito autónomas, especialmente no momento da higiene e da alimentação. Nenhuma das crianças do grupo utiliza fralda, sendo que dirigem-se à casa de banho, quando necessitam. Quanto à alimentação, as crianças comem sozinhas e arrumam a loiça e os talheres, quando terminam a refeição, colocando-os no respetivo lugar. Para além disso, dirigem-se, autonomamente, ao posto das cozinheiras para repetirem a refeição. A equipa educativa permite que as crianças sejam autónomas, mas ajudam-nas quando necessitam. Na sala, as crianças conhecem o espaço que foi preparado para e/com elas, deslocam-se, seleccionando as áreas onde querem estar. No período da manhã, as crianças podem permanecer nas mais variadas áreas, tendo o poder de decisão na escolha do que querem fazer. As áreas seleccionadas prendem-se com os seus interesses e necessidades, promovendo também a interações entre pares.

A nível físico-motor, as crianças deslocam-se pelo espaço da sala, da organização, do recreio, apresentando necessidade de correrem, especialmente, no recreio. Disponibilizam-se diversos equipamentos no recreio, como bicicletas, carros, entre outros, dos quais as crianças já têm um bom controlo e equilíbrio. Nas saídas ao exterior, as crianças brincam nos parques e nos jardins, desafiando-se e experimentando novas possibilidades de utilizar o seu corpo (cf. Nota de campo nº 14, registo 3, 17 de novembro de 2021).

Já ao nível da motricidade fina, as crianças gostam de realizar os jogos de enfiamentos de diferentes peças, puzzles, o jogo da memória, entre outros (Cf. Excerto da Nota de campo nº 11, registo 2, 12 de novembro de 2021). Gostam de explorar a plasticina, recorrendo aos materiais cortantes, apresentando um bom controlo e utilização. Na realização dos desenhos livres é visível que a maioria das crianças já seguram corretamente nos materiais riscadores, que se reflete nalguns momentos do quotidiano, como quando marcam a presença no mapa, e utilizam os variados materiais nas suas explorações. Algumas crianças apresentam fragilidades na manipulação da tesoura, no entanto, ao adicionar-se um espaço, onde podem permanecer a recortar diferentes tipos

de papel, elas exercitam este movimento, adquirindo um maior controlo na utilização deste material. As crianças gostam de brincar na área das construções, onde criam as suas brincadeiras e/ou estruturas, mobilizando a diversidade de materiais aí existente, recorrendo a brinquedos com rodas, que também se encontram nesta área. Na área da natureza, apercebo-me que recorrem aos vários elementos aí presentes para os recolocarem de diferentes formas, atribuindo-lhes novos sentidos. Observando o grupo e relendo o PS (2021-2022), constato que as crianças têm uma profunda necessidade e interesse nas propostas, que visam a exploração sensorial (cf. Nota de campo nº24, registo 4, 7 de dezembro de 2021), sentindo-se muitos satisfeitos quando estão a explorar diferentes materiais, especialmente, quando estes potenciam a utilização de todo o seu corpo.

No domínio da linguagem apercebo-me que as crianças gostam de comunicar e de partilhar, especialmente, as vivências do fim de semana, ou as novidades¹⁶. Por vezes, perdem-se no discurso, ou não comunicam consoante o que está a ser discutido, talvez por desconcentração, sendo que é um dos pontos demarcados como necessidade no PS (2021-2022) e que é notável em alguns momentos. Algumas crianças “revelam alguma dificuldade em expressar os seus interesses e ideias”, apesar de considerar que estão a evoluir neste sentido (PS, 2021-2022, p. 4), expressando pedidos e desejos. Para além disso, a maioria já consegue formular frases complexas. No seu discurso recorrem a repetição das conjunções coordenativas copulativas (e), determinantes e das conjunções subordinativas temporais (depois). No que diz respeito ao vocabulário, as crianças integram no seu repertório palavras cada vez mais complexas, sendo que as mobilizam nos diversos momentos do quotidiano. Existem duas crianças que, apresentam mais fragilidades neste domínio, visto que formulam frases curtas, não conseguem manter um discurso e, por vezes, necessitam de apontar para objetos, mapas e outros, para

¹⁶ “A P. através das fotografias que a mãe enviou para a educadora esteve a referir onde esteve, e o que esteve a fazer. A C2 também apresentou duas fotografias impressas, em que explicou onde foi com a sua família e o que esteve a realizar durante o fim de semana, com a sua irmã.” (Nota de campo nº 16, registo 1, 22 de novembro de 2021)

comunicarem. No entanto, pelo que foi referido anteriormente, as crianças que apresentam mais dificuldades a comunicar são as que estão expostas a mais do que uma língua. As crianças gostam muito de ouvir histórias, nos momentos da manhã e, quando trazem histórias para partilhar ficam entusiasmadas por ouvi-las e, por vezes também escolhem as que querem ouvir (Cf. Nota de campo nº13, registo 1, 16 de novembro de 2021). É notório que as crianças, especialmente, nos tempos propícios à comunicação, revelam dificuldade em respeitar a vez dos amigos, querendo falar de imediato, sendo esta uma necessidade, que é realçada no PS (2021-2022), p.19. Em relação à emergência da escrita, destaco que já se encontram atentas à palavra escrita, seja, quando a equipa está a escrever, na observação das letras dos seus nomes¹⁷, nos passeios a pé, em que reparam nos sinais e têm curiosidade em descodificar o que está escrito nos diversos cartazes, sinais e quais as letras que constam em cada, ou o que representam.

No domínio da Matemática, as crianças fazem a contagem até 10, apesar de existirem algumas crianças que já sabem conseguem ultrapassar esta quantidade. Identificam alguns números, sendo notável no momento da manhã quando colocam o número do dia. A maioria das crianças, na contagem de objetos, consegue fazer a correspondência do objeto a um termo, no entanto, algumas repetem a contagem de um objeto. Das observações realizadas, a maioria das crianças ainda estão a desenvolver o princípio de cardinalidade, pois algumas não identificam que o último termo é referente ao número total de objetos (Castro e Rodrigues, 2008), apesar de algumas já conseguirem. Em diversos momentos, procedem à contagens dos objetos da sala e, quando se apercebem da quantidade total de um conjunto de objetos, ou de outros dirigem-se à reta numérica para retirar o cartão, apresentando-o, de seguida ao grupo (cf. Nota de campo nº19, registo 3/ 4, 26 de novembro de 2021). Identificam figuras geométricas e

¹⁷ *O. J. M veio ter comigo e mostrou-me a letra M e disse-me que era do seu nome, apontando para o cartão, sendo que de seguida encontrou o J e referiu que era também compunha o nome”* (Nota de campo nº 15, registo 3, 19 de novembro de 2021).

reconhecem-nas nos objetos da sala, encontrando-se a adquirir outros conceitos matemáticos através das vivências no cotidiano.

As crianças são muito atentas e nas saídas ao exterior questionam sobre o que estão a observar, desencadeando diferentes inferências. Apresentam interesse pelos animais sendo constatável nos passeios ao exterior e, nas interações na área da natureza, que potenciam diálogos sobre o que observam nos cartões dos animais (cf. Nota de campo nº 22, registo 4, 3 de dezembro de 2021). Saliento que as crianças gostam muito de brincar na área da casinha, com a multiplicidade de materiais aí presentes, bem como ao jogo dramático (PS, 2021-2022, p. 16). Atribuem diferentes funções aos materiais e reproduzem interpretativamente as suas vivências em casa e na escola, interpretando-as e dando um novo sentido (Ferreira, 2006). Para além disso, gostam muito de cantar e de se movimentar, sendo que têm um amplo repertório de canções, conseguindo-as cantar do princípio ao fim.

Em síntese, as crianças estão predispostas a novas aprendizagens, e muito atentas ao que as rodeia, sendo evidente nas saídas ao exterior. Elas também são muito participativas, sendo-lhes solicitada a opinião sobre o que querem fazer e como (cf. Nota de campo nº 3, registo 3, 27 de outubro de 2021), sendo respeitada a sua opinião em relação à participação num projeto, ou numa atividade.

2.6. Ambiente educativo da sala PE1-B

O ambiente educativo proposto para as crianças deve transmitir segurança, conforto, potenciar a descoberta e, uma multiplicidade de experiências significativas. Segundo Zabalza (1998), “O ambiente é um educador à disposição tanto da criança como do adulto, mas só será isso se estiver organizado de um certo modo. Só será isso se estiver equipado de uma determinada maneira”, (p.239). Tendo em conta a citação anterior, considera-se que o ambiente educativo necessita de estar sob constante análise, uma vez que a sua organização influencia as oportunidades que estão a ser proporcionadas às crianças, bem como o estabelecimento de interações.

2.6.1 Espaço

Às crianças deve ser fornecido um espaço que possibilita uma diversidade de oportunidades coincidentes com os seus interesses e necessidades, impelindo a realização de uma panóplia de brincadeiras e atividades, que possibilitem o contato com diferentes materiais e a interação entre os pares (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). O espaço da sala do PE1-B encontra-se organizado em 8 áreas (Cf. Anexo C), que foram delineadas e estruturadas antes do início do ano letivo, a partir da reflexão da equipa educativa, que teve em conta as características das crianças e as intenções para o grupo.

Na organização, mais especificamente da sala, todos os materiais e o mobiliário encontram-se à altura das crianças, para que consigam alcançar facilmente os diversos materiais e selecionar as áreas que pretendem explorar. Destaco que os móveis encontram-se etiquetados, com as palavras escritas e a respetiva imagem do material, facilitando a arrumação dos materiais e privilegiando o contato com a escrita. Ao olhar para a sala, apercebo-me que as paredes vão sendo preenchidas com as partilhas das crianças, ou com os vários registos do que as crianças realizam em sala. Importa salientar que cada sala é apetrechada de uma casa de banho, copa, e zona dos materiais, que é compartilhada com a sala do lado (PEE, 2021-2022). Não existem restrições quanto ao número de crianças por área, à exceção do Atelier de Luz. Considero que o espaço possibilita a livre circulação das crianças e, as 8 áreas encontram-se organizadas consoante as necessidades, os interesses das crianças e as oportunidades que a equipa educativa pretende proporcionar. Posto isto, irei apresentar as áreas da sala:

A área da biblioteca encontra-se ao lado da porta de entrada da sala, sendo que é constituída por um expositor com livros com diferentes tipos de texto e temáticas e uma cadeira almofadada, para que as crianças estejam confortáveis a folhear os livros.

A área do jogo simbólico/ dramático, localiza-se ao lado da biblioteca, sendo separada por um pequeno fantocheiro e um móvel que contem diversos objetos reais: máquina fotográfica, de café, acessórios e outro, assim como uma cozinha, que contem um lavatório e arrumação para os pratos de porcelana, copos, talheres, comidas de plástico e panos. Ao lado da cozinha encontra-se uma caixa com diversos tipos de tecidos e roupas, bem como uma estrutura com cabides e diversas roupas. Existe também uma cama de bebé, diferentes bonecos, um colchão e um espelho. No centro da área, há uma mesa com

três cadeiras, aqui é estimulada a interpretação de diferentes papéis, a interação entre pares, o desenvolvimento da imaginação e expressividade através da representação (PS, 2021-2022, p. 5)

Na nota de campo nº 22, registo 2, 3 de novembro de 2021 apresento um excerto das interações e brincadeiras nesta área:

“Inicialmente, a maioria das meninas encontravam-se na área da casinha. A CI, a M.C, a M. S vestiram as roupas. A MI, a V e a P estiveram a preparar a mesa. No entanto, a CI e a M.C dirigiram-se para outras áreas, sendo que a M.S continuava a preparar a mesa. Disse-me que era a mãe e, que estava a preparar uma festa para as suas filhas. “

Círculo cromático, que é o “espaço central” da sala. É delimitado por dois móveis: um que separa esta área, da área da natureza e o outro do qual as crianças encontram diversas caixas organizadas por cores, que contém peças soltas e/ou brinquedos, que se denomina de brincação (Cf. Nota de campo nº 22, registo 2, 3 de dezembro de 2021). Nas paredes desta área encontramos os instrumentos de pilotagem: mapa de presença, mapa das tarefas, o espaço para colocar o dia da semana e o diário do grupo, o diário de grupo. De acordo com Garcia (2010), os instrumentos de pilotagem são importantes ao concederem a regularização, gestão de grupo, e intensificarem o sentido de pertença já existente, especialmente, através do mapa de presenças, e do diário de grupo. O diário de grupo é considerado uma forma de lhes oferecer um meio de serem exercidos os seus direitos, uma vez que as crianças podem registar o que gostaram, não gostaram e o que gostariam de realizar na semana seguinte, para depois discutirem em grupo, viabilizando um momento cooperativo, em que cada criança pode falar sobre a semana (Garcia, 2010). O espaço do circle time é amplo e possibilita o movimento livre, a construção em altura com as peças/ brinquedos que as crianças têm acesso e a deslocação com os diferentes materiais (PS, 2021-2022, p.5).

Jogos: Constituído por um móvel de prateleiras com diversos tipos de jogos e puzzles, que apresentam uma variada complexidade e pretendem potenciar “concentração e a aquisição de competências relacionadas com a motricidade fina e com o raciocínio lógico-matemático” (P.S, 2021-2022, p.5). As crianças realizam os jogos na mesa, que se

encontra próxima do móvel. (cf. Excerto da nota de campo nº 22, registo 2, 3 de dezembro de 2021).

Área da Natureza, localiza-se ao lado do círculo cromático e é delimitado por um móvel com prateleiras, que contem diversos cestos que guardam uma panóplia de elementos naturais, como pedras, conchas, búzios, rodela de madeira, pinhas, pedras, entre outros. Existem também diversos cartões com informações de animais, imagens de animais, letras magnéticas, números magnéticos e cubos de madeira de vários tamanhos. Esta área não é restrita à natureza, visto que neste espaço “fomentamos a linguagem e escrita e, a matemática”, recorrendo ao quadro magnético, ao contato com as letras e números e a sua colocação no quadro, entre outros. Saliento, que os cartões com os nomes das crianças também se encontram nesta área, bem como nas três mesas da sala. A escolha da integração das áreas de conteúdo nesta área relaciona-se com o facto de serem transversais e, considerar-se que devem estar incluídas no mesmo espaço (PS, 2021-2022, p. 6). O chão é revestido por relva artificial e as crianças nesta área têm visibilidade para o exterior, sendo que uma das paredes da sala é um vidro (janelas), o que permite a sua contemplação. Na parede desta área encontra-se um espaço destinado às partilhas das crianças e junto a esta área, encontra-se uma mesa com uma caixa com diversos papéis e duas tesouras, que surgiu ao perceber-se a fragilidade das crianças a segurarem e manipularem as tesouras.

Referente às brincadeiras e interações nesta área, destaco um excerto da Nota de campo nº22, registo 4, 3 de dezembro de 2021:

“De seguida, ele e a V estiveram a observar as imagens dos vários pássaros e ninhos na janela. O T. veio ter comigo e mostrou-me duas imagens de patos, dizendo que eram dois “pa” e, depois começou a imitar o som deles. [...] O J.M esteve a observar as imagens de animais e a perguntar-me quem eram determinados animais. O G., o Ma e a V. estiveram a colocar as letras no quadro, sendo que a V disse ao G, para colocar as letras “mais pequenas em cima e as maiores em baixo”.

Arte: É composto por um móvel com prateleiras, na qual se encontram “diferentes superfícies”, materiais riscadores, cola, plasticina e os materiais cortantes, as crianças, realizam estas atividades nas mesas da sala. Esta área “possibilita a expressão de

sentimentos e ideias de forma não verbal e o relacionamento de desenhos com objetos familiares; desenvolve a coordenação óculo-manual e a motricidade fina” (P.S, 2021-2022, p. 6).

Na nota de campo nº22, registo 2, 3 de dezembro de 2021, é possível constatar as interações e brincadeiras nesta área:

“Esta área foi destinada aos desenhos, sendo que a P., a C2, a M.S, a M1, a M.C, a C1 e o G, em diferentes momentos estiveram a desenhar com canetas de feltro. A P. disse-me que desenhou os amigos e as adultas da sala, nomeando quem constava no seu desenho.”

Área das construções: Esta área é constituída por um móvel com prateleiras, em que contém diversas caixas e/ou cestos com diferentes tipos de materiais: trapilho, paus, pedras, rolos de esponja, brinquedos com rodas, entre outros. Do lado direito encontra-se o mapa dos aniversários, que foi construído com a colaboração das crianças e do lado esquerdo uma caixa com legos e um pote com areia. Como consta no PS (2021-2022), esta área “permite o aprofundamento dos conhecimentos sobre formas, tamanhos e relações espaciais”, entre outros (PS, 2021-2022, p.6). Apresento um exemplo das brincadeiras e das interações nesta área, estando presente no excerto da Nota de campo nº 23, registo 4, 6 de dezembro de 2021:

“Várias foram as crianças que estiveram a brincar nesta área. O T. esteve a construir a pista do comboio. O J.M, o Ma, o Pl e o G também se encontravam nesta área a brincar com os carros, sendo que andavam com a brincar em conjunto. O T, o J.M e a P. estiveram a fazer construções com alguns materiais. “

Atelier de luz: é composto por diversos materiais que potenciam a investigação e a “luz, sombra e cor” e no qual as crianças podem estar mais isoladas (P.S, 2021-2022, p.6)

O espaço não se cinge às áreas da sala, sendo que a equipa educativa privilegia outros espaços da organização, como a sala polivalente, o recreio e o refeitório. Para além disso, a exploração do espaço envolvente encontra-se definido na agenda semanal do grupo, uma vez que as crianças se deslocam ao exterior, se possível, de duas em duas semanas e, alternadamente vão à horta da organização.

O espaço como descrito anteriormente foi alterado com a ajuda das crianças.¹⁸ A educadora, na reunião da manhã conversou com as crianças e questionou-as sobre o espaço da sala e que áreas gostariam que permanecessem e, quais as que fossem modificadas e de que forma. Considero que a equipa educativa deu oportunidade para que as crianças se expressassem, visto que foram escutadas e todas as suas opiniões sobre o espaço foram tidas em consideração. Deste modo, as visões e interesses das crianças contribuíram para as mudanças ocorridas na sala. Filipe, Silva e Gomes (2021), salientam que “a criança aprende a participar e a ser protagonista ativa da sua vida e aprendizagem se tiver oportunidade de experimentar processos de participação e de decisão democrática e, consequentemente, os efeitos das decisões.” (p.60). As crianças participaram na reflexão do espaço em que habitam e ajudaram a realizar as mudanças do espaço, tendo a oportunidade de vivenciarem o processo da alteração do espaço, consoante os seus interesses e opiniões.

As disposições das áreas foram alteradas. O atelier de luz e a área da natureza integraram a área da casinha, resultando num espaço de maior dimensão, sendo que é a mais frequentada pelas crianças. A área das construções está integrada no circle time, e a dos jogos encontra-se no espaço que pertencia à área da natureza. Já a área da arte encontra-se no espaço que era ocupado pela área das construções. A área da biblioteca encontra-se no espaço que integrava o atelier de luz. Considero que o espaço é mais aberto e, vai ao encontro às necessidades das crianças, uma vez que foi também reconstruído com elas.

2.6.2. Organização do Tempo do PE1-B

Segundo Rodrigo e Garms, (2007), é fundamental delinear uma rotina diária organizada, que inclua os ritmos da criança, os seus interesses e necessidades, e que proporcione estabilidade e segurança, de modo a antecipar os momentos que se seguem. Na organização do tempo, para além dos ritmos privilegia-se também os tipos de

¹⁸“ No circle time, a educadora perguntou às crianças se gostariam de alterar a sala, e quais as áreas que gostariam de alterar, ou de retirar. A M.C disse que gostava de brincar com as peças do brincarhã (...) Durante todo o processo de alteração do espaço, as crianças ajudaram a equipa educativa a levar os materiais para os locais que tinham concordado e/ou colocavam em cima da mesa” (Nota de campo nº 30, registo 2, 10 de janeiro de 2022).

atividade e a forma como se organiza o grupo nas mesmas, potenciando uma multiplicidade de experiências e oportunidades na sala. A organização também contempla as intenções da educadora para o grupo e integra as características do grupo (Silva, et al., 2016).

Para a sala do PE-1 definiu-se uma rotina diária tipo (Cf. Anexo D) que pretende a existência de diversos momentos, sendo que irei explicitá-los, de seguida:

Das 8h00 às 9h30, está previsto o momento de **Acolhimento** sendo que é o tempo de transição entre a Família- Escola, correspondendo ao momento de reencontro entre as crianças, a equipa educativa e os seus pares. Como é possível verificar no excerto da nota de campo nº 19, registo 1, 26 de novembro de 2021:

“Entrei na sala polivalente e a C3 e a V. estavam junto da auxiliar V, a brincar com uma criança mais pequena. No entanto, quando me viram dirigiram-se a mim e deram-me um abraço.”

A partir das 9h30, denomina-se o tempo de **Circle time/ Reunião da manhã**, que corresponde ao tempo em se inicia o dia em sala, este é um momento muito rico, em que as crianças com a equipa e os seus amigos conversam, partilham novidades e vivências, preenchem o mapa de presenças, alteram o número do dia, cantam o bom dia, ouvem-se histórias e delinea-se o plano do dia. A Nota de campo nº 23, registo 1, 6 de dezembro de 2021 é representativa deste momento:

“A manhã iniciou-se em circle time. As crianças marcaram as presenças, no mapa. Cantamos o bom dia e, depois estivemos a fazer as partilhas do fim-de-semana. As crianças encontravam-se entusiasmadas para partilhar o que vivenciaram no fim-de-semana. “

A seguir, por volta das 10h00/10h15 é o tempo da **Higiene/ Snack da manhã**, em que cada criança procede à realização da higiene, sendo um momento de socialização entre as crianças enquanto desfrutam do snack. (cf. Nota de campo nº 17, registo 2, 23 de novembro de 2021). O momento seguinte pretende a realização de **diferentes atividades**, entre o período das 10h15 às 11h15, que constam da agenda semanal (CF. Anexo E), a qual foi elaborada para o grupo de crianças. No excerto da nota de campo nº 17, registo 3, 23 de novembro de 2021:

“Depois, a educadora disse-lhes para explorarem a sala, para verem se encontravam outros objetos com formas de círculo. A seguir ao snack, as crianças, livremente estiveram a pintar, com uns objetos em forma de círculos.” (domínio da Educação Artística)

Às 11h15 encontra-se previsto que as crianças se dirijam ao recreio, de forma a desfrutarem de um momento livre, no qual podem deslocar-se de diferentes formas, e utilizar os diferentes equipamentos que integram o recreio. O tempo de **Almoço** ocorre no período do 12h00 ao 12h45, possibilitando a socialização entre as crianças, além de que são incentivadas a adquirir a autonomia. Um exemplo representativo desse momento encontra-se na nota de campo nº22, registo 3, 3 de dezembro de 2021:

“No tempo de almoço, é visível que as crianças já são autónomas. Normalmente, comem sozinhas. No segundo prato, para cortar, seguramos nos talheres, com elas, para que sintam a direção e a posição dos talheres. Conversam entre elas, falando do facto de irem, ou não a casa uns dos outros; de quem é que acaba primeiro de comer, entre outros temas.”

Do 12h45 à 13h, as crianças realizam a sua **higiene**, preparando-se para o tempo que sucede, o **Descanso (13h às 15h15)**, que possibilita que as crianças repousem totalmente o seu corpo e recuperem energias. Quando as crianças acordam segue-se o tempo da **Higiene/lanche**, que ocorre entre as 15h15 e as 16h. Neste momento, a equipa educativa arruma os catres e as crianças realizam a sua higiene, dirigindo-se de seguida para a mesa para lancharem e estarem em união com os seus pares. Das 16h15 às 17h é o tempo reservado para as **atividades curriculares e/ou exploração ativa da sala**. A seguir, as crianças podem dirigir-se para as atividades extracurriculares, se as frequentarem, ou realizavam atividades livres/ Recreio ou brincam na sala Polivalente (P.S., 2021-2022, p. 7-8).

É importante salientar que a equipa educativa estruturou uma agenda semanal, que pretende proporcionar às crianças uma panóplia de atividades, em que a participação delas é incentivada e as suas propostas são indutoras de experiências. Assim, como se encontra referido no PS. (2021-2022), a agenda semanal serve como mote no planeamento, sendo flexível. Posto isto irei apresentar as atividades privilegiadas na agenda semanal (Cf. Anexo E)

À segunda-feira está previsto Provocações na abordagem da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, partindo das partilhas das crianças, como é possível constatar na Nota de campo nº1, registo 3, 25 de outubro de 2021:

“A educadora apontou o que as crianças disseram sobre a água e, questionou cada uma relativamente a atividade seguinte: Se queriam realizá-la numa folha grande ou numa pequena. A maioria das crianças respondeu na pequena. Deste modo, estiveram a ouvir o que tinham dito e a ilustrar. “

Neste dia da semana também se privilegia o tempo de exploração ativa das áreas da sala, de forma a ser “promotora do brincar livre e orientado sempre acompanhado pela equipa,”. Este tempo também é destinado à reflexão da equipa educativa sobre o espaço e os materiais, como se pode melhorar, para potenciar novas vivências e adequar ao grupo de crianças (cf. Nota de campo nº8, registo 1, 8 de novembro de 2021). O período entre as 16h15 e as 17h está destinado à exploração ativa das áreas da sala.

Às terças-feiras, as atividades podem destinar-se ao Domínio da Educação Artística, “que tem em como objetivo contactar com a obra de arte promovendo conhecimentos das várias áreas do saber”, através de um método adotado pela organização socioeducativa (PS, 2021-2022, p. 8). Para além disso, também se pode promover a realização de um projeto, ou a continuidade do mesmo e a atividade Curricular deste dia é a Educação Física.

Para as quartas-feiras existem duas possibilidades de exploração da natureza: as idas ao exterior /horta da organização, que potenciam o “Contato com a Natureza” (PS, 2021-2022, p.9). Exemplo do tempo no exterior encontra-se destacado no excerto da Nota de campo nº14, registo 3, 17 de novembro de 2021:

“As crianças tentaram subir à árvore, sendo que estiveram a desafiar-se e foram encorajados e apoiados pela equipa educativa”

A Expressão Musical é a atividade curricular que se encontra definida para este dia da semana.

Às quintas-feiras, privilegia-se atividade de Animação Cultural/Culinária, e/ou de Provocações na abordagem à Matemática. A atividade curricular destinada ao grupo é a Educação Artística, que ocorre entre as 15h45 e as 16h45.

Já à sexta-feira, as atividades pensadas para este dia correspondem ao Atelier de Atividades Experimentais, em que se propõe experiências a este nível (cf. Nota de campo nº25, registo 3, 10 de dezembro de 2021). A atividade curricular deste dia é o inglês, que se realiza no período da manhã, das 11h30-12h00.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA AÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

3.1. Intenções para a ação

Para orientar a ação do/a educador/a definem-se intencionalidades, que vão ao encontro do grupo de crianças em questão. Desta forma, as intenções devem contemplar os interesses, as necessidades, as vontades e a singularidade de cada criança do grupo (Silva et al, 2016).

É necessário proceder a uma análise reflexiva do contexto, permitindo ao/a educador/a conhecer as particularidades do contexto socioeducativo em que está inserido/a. Na qualidade de estagiária e de futura educadora de infância privilegiei uma observação e reflexão pormenorizada ao contexto socioeducativo que integrei na PPSII, que se encontra no capítulo anterior. Tendo em conta as singularidades apresentadas no tópico anterior delineei um conjunto de intenções com o grupo de crianças que me acolheu, o PE1-B, com as suas famílias e com a equipa educativa.

3.1.1. Com as crianças...

É fundamental para as crianças a existência de relações afetivas com as figuras de referência que as acompanham no dia a dia. As crianças do Jardim de Infância, à semelhança das de Creche, necessitam de atenção e que perdurem relações de confiança e proximidade.

As relações que se estabelecem influenciam o bem-estar das crianças, a sua predisposição para interagir com o meio que as rodeia, com os seus pares, e a imagem de si. Em concordância com o referido anteriormente, Portugal (2009) refere que “as crianças que desenvolvem uma auto - imagem positiva e sentido de competência e valor próprio são aquelas que experienciaram ao longo da infância relações calorosas e amor incondicional” (p.46). A forma como as crianças se percecionam, o seu bem-estar está relacionado com a qualidade das relações que vivenciaram ao longo da sua infância. Posto isto, as relações afetivas e de confiança têm um impacto na criança e no seu desenvolvimento, tornando-se inegável a importância das interações e a necessidade de serem de qualidade. Assim, a minha primeira intenção é a de *Estabelecer uma relação afetiva e de confiança assente no respeito.*

A partir do momento em que fui acolhida na sala do PE1-B, uma das minhas preocupações foi a de construir uma relação positiva e afetiva com cada criança. Adotei uma postura atenta e responsiva, em que privilegiei a transmissão de afetos a cada criança. As minhas aproximações respeitaram sempre o tempo e o espaço de cada uma, não pressionando as interações. Apresentei-me sempre disponível para conversar com as crianças e para responder às suas questões, dando-me a conhecer e conhecendo-as. Intervim nas brincadeiras delas, quando assim o permitiram e questionava-as sobre o que estavam a realizar e, outros. Interagi com elas, sendo complacente com o que sentiam e, me transmitiam. Penso que o facto de privilegiar uma escuta ativa possibilitou que aos poucos me vissem como uma figura de referência, pois recorriam a mim, quando necessitavam de ajuda e de ser reconfortadas. Confidenciavam as suas experiências, recebiam-me calorosamente de manhã, além de que partilhavam comigo as suas questões e descobertas, sendo integrada nas suas conversas e brincadeiras.

A seguinte intenção é indissociável da primeira, uma vez que, para estabelecer uma relação afetiva com as crianças é primordial conhecer cada uma na sua plenitude. Assim sendo, a segunda intenção passou por Conhecer e respeitar a individualidade de cada criança. As relações e interações que estabelecemos com as crianças devem estar assentes no respeito pela sua individualidade.

Na declaração de Salamanca (1994), destaca-se que “cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias” (p.8), sendo essencial respeitá-las. Deste modo, é essencial que se adote uma postura atenta e de escuta ativa, de forma a compreender aquilo que as crianças transmitem verbalmente, bem como o que revelam através da comunicação não verbal, permitindo conhecê-las e adequar a sua ação a cada uma (Parente, 2012).

Considero que durante o tempo em que permaneci na sala do PE1-B adotei uma postura atenta, que visava conhecer e respeitar a individualidade e as características que são inerentes a cada criança. A escuta ativa esteve presente, dando-me oportunidade para decodificar as suas comunicações verbais e não verbais, de forma a aprofundar o meu conhecimento sobre cada criança e, por conseguinte, adequar a minha ação a cada uma. Penso que consegui estabelecer uma relação única com cada criança que se traduziu na

integração nas suas brincadeiras, nos pedidos para as reconfortar, ajudar, entre outros. Individualmente, consegui chegar a cada criança, no entanto, senti mais dificuldade nos momentos de grande grupo, uma vez que nem sempre consegui incentivar a participação de todas as crianças, contemplando as suas individualidades. Não obstante, considero que a minha atitude para com todas foi de respeito e de inclusão.

Considero que as duas intenções apresentadas complementam-se com a terceira, na medida em que visam respeitar e valorizar os direitos das crianças, de participarem em tudo o que lhes diz respeito. Posto isto, a intenção delineada é a de valorizar as diferentes formas de participação das crianças no dia a dia, concedendo-lhes voz ativa. As crianças são “atores sociais”, que apresentam diversos direitos invioláveis, que devem ser viabilizados ao lhes ser concedido espaço e oportunidade para os exercerem no dia a dia (Cunha & Fernandes, 2012). As crianças devem participar ativamente em tudo o que lhes diz respeito, inclusive no seu processo educativo, que deve ser partilhado com o adulto (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). A par do que foi referido anteriormente, Tomás (2007b) salienta que participar “influir [diretamente] nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental” (p.49), ou seja, as crianças têm ação e o direito de vivenciar o processo de participar, negociar e tomar decisões.

Considero que a seguinte intenção também se alia às anteriores, visto que pretende incidir nos interesses, vontades e necessidades das crianças, ao promover diversas propostas significativas. Assim sendo, a quarta intenção, que esteve sempre presente na minha ação incide na promoção de variadas propostas significativas que privilegiem os interesses, vontades, necessidades das crianças, e que contribuam para o seu desenvolvimento. Durante os meses em que estive a realizar o estágio tentei incluir todas as crianças, privilegiando os seus interesses e necessidades, de forma a proporcionar-lhes condições para se espantarem, explorarem e aprenderem. Não obstante, considero que as propostas têm de ser mais ricas e mais criativas, para que, como refere Malavasi e Zoccatelli (2013), “promover o prazer da estupefação e do espanto, acreditando que o conhecimento não procede” “linearmente, ou seja, de modo determinado e determinante” (p.8)

Pretendi, estar “numa situação de contínua aprendizagem”, mantendo-me atenta e observadora, “em condições para acolher as solicitações e necessidades cognitivas das crianças” (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p.8). Acredito que ainda me encontro a aprimorar as minhas capacidades para avaliar o grupo e proporcionar-lhes oportunidades significativas, bem como abranger uma das mais importantes, o brincar.

Ainda é importante destacar que, segundo Portugal (2009), a criança “como aprendiz ativo significa reconhecer a sua necessidade incessante de novas experiências” (p.49) Assim sendo, é importante manter o “ímpeto exploratório”, que alimenta a necessidade de aprender, sendo fulcral que seja alargado a “todos os domínios da realidade” (p.54). Para finalizar, a mesma autora destaca que “é tarefa do adulto envolver as crianças nas [atividades], procurando compreender o que é que realmente as mobiliza” (p.65).

A última intenção interliga-se com as restantes, na medida em que é importante oferecer ambientes, em que perdura um clima de respeito e de cooperação. Posto isto, a última intenção pressupõe a promoção de um clima democrático e de cooperação. Vasconcelos (2015) destaca que a criança não se encontra no centro, mas que o centro corresponde a uma “rede intrincada e complexa de interações de que as crianças fazem parte” (p.27). Entendo que a criança se encontra imersa em interações e relações que se tecem em comunidade. A família é a “instância matriz da socialização na vida das crianças”, no entanto podem existir as que não adotam uma postura centrada na cidadania (Vasconcelos, 2007, p.112).

O Jardim de infância, tal como refere Vasconcelos (2007), é um lugar propício ao desenvolvimento da cidadania, no qual a criança pode experienciar a “vida democrática”. As crianças são descentralizadas do centro para se colocar “um entre outros”, vivenciando oportunidades para participar, dar a sua opinião, respeitar e cooperar com os outros, ou seja, estar em comunidade, exercendo o seu papel como cidadã (p.112). Esta intenção era também valorizada pela equipa educativa. Assim sendo, era constatável que as crianças participavam ativamente, sendo-lhes concedida voz ativa, além de que era proporcionado um estar em comunidade, no qual elas vivenciam o que era decidir em grupo, respeitar as opiniões dos outros e, cooperavam com o outro. À semelhança da equipa educativa tentei

promover um espaço em que vigorava o estar em comunidade, que implicava cooperar e falar em grupo, de forma a promover a democracia na sala. Contudo, ainda tenho de melhorar o meu papel enquanto promotora de espaços de cidadania, mas é meu objetivo que integre a minha ação.

É importante referir que todas as intenções elaboradas estiveram sempre em análise e reflexão, de forma a que fossem adaptadas ao grupo em questão.

3.1.2. Com as famílias...

A família é considerada o primeiro contexto a que as crianças pertencem, portanto, quem melhor as conhece. Deste modo, é essencial que se estabeleça uma relação de parceria entre a escola e a família, que prioriza a integração da criança (Ferreira, 2006). Torna-se importante destacar que, segundo Mata & Pedro (2021), “as famílias desempenham um papel central no apoio à aprendizagem e que são parceiros dos profissionais” (p.8).

Face à situação pandémica que vivemos, as famílias encontram-se impossibilitadas de entrar na sala, assim as interações com as mesmas foram praticamente inexistentes. No entanto, com o apoio da equipa educativa, penso que consegui estabelecer um contato indireto, que privilegiava a comunicação e possibilitava que estivessem a par do que era realizado com as crianças. A educadora cooperante inclui-me na elaboração do link diário para as famílias, a qual permitia que acompanhassem o quotidiano em sala, sendo divulgado na plataforma Growappy.

A primeira intenção proposta é a *de estabelecer uma relação de confiança, em que predomina a comunicação*. As famílias têm de se sentir confortáveis com a equipa educativa que acolhe e cuida dos seus educandos, assim sendo parece-me que é fundamental que exista uma relação de confiança, que esteja assente na transparência, na comunicação entre ambas as partes. Considera-se que a comunicação é uma das formas mais eficazes de “promover a colaboração das famílias e até a construção de parcerias”, além de que possibilita uma facilidade em “desenvolver relações de confiança”, visto que existe uma melhor compreensão entre ambas as partes, bem como uma abertura (p. 34).

Considero que a primeira intenção se relaciona com a seguinte, na medida em que é crucial que as famílias sejam contempladas na ação do/a educador/a. Além do facto de serem convidadas a participarem e a envolverem-se no quotidiano das crianças, motivando-as. Posto isto, a segunda intenção passa por *promover a participação das famílias no quotidiano das crianças e, por conseguinte, nas experiências propostas.*

Apesar dos constrangimentos enfrentados, consegui promover a participação das famílias de forma passiva, através de pedido de materiais, ou ao utilizar algumas das obras e/ou receitas partilhadas pelas famílias nas experiências propostas.

3.1.3. Com a equipa educativa...

Acredito que é importante estabelecer intenções com a equipa educativa, uma vez é necessário que exista um trabalho assente na confiança, na cooperação e no diálogo, que se reflete na qualidade dos ambientes e das propostas proporcionadas às crianças.

Assim sendo, a primeira intenção que pretendi estabelecer foi a *de criar uma relação positiva firmada no respeito, no diálogo e na partilha.* Considero que para uma ação de qualidade necessita de existir uma relação entre a equipa. Deste modo, tentei desde logo comunicar com a equipa educativa, apresentando-me disponível para conhecer a dinâmica do grupo e da mesma. Fui incluída nas reflexões da equipa educativa sobre os temas referentes às crianças e a tudo o que as envolve. Existiu partilha de conhecimentos e, recebi diversos inputs de ambas as profissionais, que me permitiram crescer enquanto futura profissional. A educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa sempre se prontificaram a responder às minhas dúvidas e a ajudarem-me nos vários momentos do dia, em especial, a pensar em propostas e a implementá-las. Contei com o apoio da equipa educativa em todos os momentos e, penso que posso referir que consegui estabelecer uma relação positiva com a mesma.

A seguinte intenção está relacionada com a anterior, na medida em que na colaboração entre equipa é necessário que exista constante diálogo e partilha, bem como tempo para refletir (Fialho & Lima, 2015). Posto isto, a minha segunda intenção passa por *“Colaborar ativamente com a equipa educativa, apresentando sempre uma postura de disponibilidade e presença.* Tentei ajudar e colaborar em todos os momentos do dia a

dia, uma vez que considerava ser importante estar envolvida em tudo o que era referente às crianças, pois só assim é que se estabelece uma ação, focada no bem-estar das mesmas. Volto a salientar que a partilha e a reflexão foi uma constante, visto que era um ponto privilegiado pela equipa educativa e que possibilitou adequar a prática ao grupo e melhorar a minha.

4. REGISTOS DO PROCESSO DA PPSII

|' '' | | ''

4.1. Registo de observações

4.1.1. Semana de 25/10/2021-29/10/2021-2ª semana

NC1 (segunda-feira – 25/10/2021)			
Registo	Descrição	Inferência/Reflexão	Tema
1	Ao chegar à sala, a educadora encaminhou as crianças para o circle time. Quando todas se encontravam sentada em roda, iniciamos a manhã, na sala com a canção do bom dia. De seguida, a educadora pediu ao Ma. para ir buscar as canetas para marcar as presenças. A educadora referiu que estávamos no dia 25, que era representado pelos números 2 e 5. Pediu ao Ma. para ir à reta numérica, retirar o cartão do número 25 e colocar o do número 21 (sexta-feira). O Ma. colocou o número 21 na reta numérica e esteve à procura do número 25. A auxiliar A. esteve a ajudá-lo, salientando que era representado pelo 2 e o 5 e, começou a fazer a contagem, a partir do número 20, pedindo ao M.A para a ajudar. Para marcar as presenças no mapa, a educadora chama as crianças, uma a uma para preencherem o mapa. Cada criança, segura na caneta e com o dedo na sua fotografia, segue a linha até chegar ao dia 25. A educadora, incide a atenção da criança para a forma como estão a segurar na caneta.	Esta nota de campo é referente ao primeiro momento do dia em sala. Destaco-a, por ser visível que a educadora aproveita os momentos do quotidiano, para dar sentido aos conceitos: Os números que compõem o do dia; Identificação do número na reta. A auxiliar é um apoio imprescindível, que mantém o foco das crianças no que é pedido. A auxiliar A. ajuda o Ma. a encontrar o cartão do número 25, partindo do número 20. Ainda, quero referir que a educadora está atenta à forma como as crianças seguram na caneta, auxiliando-as quando não estão a agarrar corretamente.	Momento da manhã (Circle Time)

2	A educadora, dirigiu-se ao grande grupo e questionou-os sobre o fim de semana. Algumas crianças referiram onde estiveram, com quem estiveram e o que estiveram a fazer. O J. M, para o momento de partilha levou um cartaz sobre as abelhas e um taparuere com sementes de pólen. Referiu que foi à Tapada de Mafra e que viu diferentes animais: as abelhas, os veados e as águias. Apresentou o que estava no taparuere, o pólen, e referiu que ia partilhar com os amigos. Ao observar o cartaz que construiu com a mãe falou das casas das abelhas (colmeias). A educadora questionou e, depois disse que ia ler o que o estava no cartaz. Sempre que falava de algo tentava introduzir algo que fosse próximo ao grupo para explicar. O J.M nomeou algumas partes da abelha, com o apoio da educadora.	A educadora dá espaço às crianças para se expressarem. Já existe uma rotina em que à segunda-feira, as crianças trazem fotos, cartazes, entre outros com os momentos significativos do fim de semana. O J.M, esteve a comunicar sobre o que viu e o que sabia das abelhas, recorrendo às imagens do seu cartaz. Para além disso, a educadora alargava o discurso, questionando e focando-o em particularidades do tema.	Partilhas das crianças
3	A educadora, no final da partilha do J. M referiu que as abelhas estão em perigo e que são importantes para o nosso ecossistema. A M.C questionou a educadora sobre a afirmação. Falou das alterações climáticas e deu exemplo do que estamos a viver, apontando para o mapa referiu que estamos a chegar ao final do mês de outubro, mas que ainda está muito calor. Depois, disse que as crianças ainda usam t-shirt, e calçado de verão.	Através desta nota de campo, sinto que é possível constatar que as crianças são participativas e que querem saber mais, estão em constante questionamento. A educadora, para lhes explicar o tema das alterações climáticas partiu do que é próximo para o grupo, como o facto de ainda utilizarem	Curiosidade das crianças

	De seguida, algumas crianças começaram a nomear o que usam no outono. Ao falar do que origina as alterações climáticas, a auxiliar referiu que podemos ficar sem água e que é necessário poupá-la. Assim, surgiu uma conversa sobre como utilizamos a água e, de que forma a podemos poupar, a auxiliar salientou que o grupo não pode estar tanto tempo a lavar as mãos e, deve desligar a água quando está a colocar o sabão. A educadora apontou o que as crianças disseram sobre a água e, questionou cada uma relativamente a atividade seguinte: Se queriam realizá-la numa folha grande ou numa pequena. A maioria das crianças respondeu na pequena. Deste modo, estiveram a ouvir o que tinham dito e a ilustrar.	roupa mais fresca. Considero que é importante a ponte entre o que está a ser dito, as vivências das crianças, ou o que está presente no dia a dia. Sinto que tenho dificuldade em estabelecer esta ligação, mas que é imprescindível melhorar. Para além disso, a auxiliar capta também a atenção para questões pertinentes, ao seguir a linha da educadora. Existe coerência na ação das duas profissionais de sala.	
4	No recreio, a educadora explicou-me como estabelece contato com as famílias. Diariamente, a educadora partilha com as famílias, os momentos vivenciados em sala, através de uma plataforma. Coloca as várias fotografias retiradas ao longo do dia e, uma pequena descrição. As famílias também podem comentar e fazer partilha de fotografias, obras de arte, receitas, entre outros. Relativamente às reuniões, a educadora referiu que a realizou no final de setembro com todas as famílias. As próximas reuniões serão realizadas no final do mês de janeiro e de maio, mas será individual para cada família.	Saliento esta nota de campo, por me dar informações sobre a forma como a educadora estabelece contato com as famílias.	Contato com as famílias

	No horário das educadoras, existe um dia da semana, em que fazem a abertura e outro em que fazem o fecho, de forma a que possam contactar com os pais durante a semana.		
NC2 (terça-feira – 26/10/2021)			
Registo	Descrição	Inferências/Reflexão	Tema
1	Ao chegar à sala, as crianças já se encontravam em círculo. A V. entregou-me as duas canetas (verde e vermelha) para marcar as presenças. Apontando para o mapa de presenças, referi que estávamos a dia 26, que é representado por um 2 e um 6. A seguir, pedi à V. para ir levar o cartão do número 25 à reta numérica e trazer o do número 26. Disse-lhe que o 26, corresponde ao cartão que sucede o 25. Assim, iniciei a contagem no 25. De seguida, comecei a chamar cada criança, para marcar as presenças. Entregava-lhes a caneta verde e dizia-lhes para encontrarem a sua linha, também para terem atenção à forma como seguravam na caneta.	Relativamente a este momento senti que poderia ter sido mais dinâmica e ter dado mais significado ao que estava a fazer. No que diz respeito ao número do dia, talvez, na reta numérica, deveria ter iniciado a contagem no número 20, para ser mais perceptível a localização do número 26. Referente às presenças, penso que poderia dirigir-me ao grande grupo, para perguntar quem estava presente e quem é que não estava. Deveria estar atenta à forma como as crianças seguravam na caneta e procuravam o seu nome, mas também lhes dar espaço. Apesar de tudo, considero que foi uma experiência e que	Momento inicial da sala

		numa próxima já terei mais consciência e mais dinamismo no que estava a fazer.	
2	No dia anterior, a educadora J. e a educadora J. C combinaram que vão fazer queques de abóboras, com as crianças na quinta-feira. Para realizar a atividade de quinta-feira, as duas educadoras referiram que era essencial que as crianças observassem a abóbora. Assim, os dois grupos de crianças dirigiram-se para o refeitório e sentaram-se à volta de duas mesas. A educadora J.C apresentou a abóbora e questionou as crianças sobre as características da mesma (cor, peso...), permitindo que elas experienciassem. De seguida, a educadora J cortou a abóbora e, cada criança observou o seu interior (as suas sementes) e cheirou-a. Algumas crianças estiveram a explorá-la e a recolher as sementes, enquanto outras não se aproximaram.	Destaco esta nota, porque constatei que as duas educadoras, trabalham em equipa e propõem diversas experiências significativas, em conjunto. É essencial proporcionar experiências, em que as crianças exploram frutos, a sua constituição, cheiro, entre outros, de forma a terem contato com ele. As crianças, pareciam bastante entusiasmada ao observar a abóbora e queriam experienciá-la. Na quinta-feira vão poder saborear e seguir uma receita que contem a abóbora.	Atividades conjunta (duas salas)
3	Na sala, a educadora J montou o projetor e encaminhou as crianças para o <i>circle time</i>. Apresentou dois vídeos da nossa ida ao parque, na semana anterior, em que as crianças constataram que não dava para ver nitidamente, porque estava nevoeiro.	As crianças estiveram participativas neste momento e sinto que o facto de ter partido de algo que viveram e, que puderam rever através dos vídeos foi ainda mais significativo. A auxiliar assumiu o papel de dinamizadora do momento, ao recorrer ao que tinham	Conversas das crianças

	Após a visualização dos vídeos, a educadora J sentou-se à frente do grupo de crianças e questionou-os sobre o que tinham dito sobre este fenómeno e o que observaram relativamente ao mesmo, no passeio. Um dos pontos frisados pelas crianças é que não dava para ver tão bem. A educadora, dando exemplos e recorrendo aos vídeos explicou que apenas conseguíamos ver o que estava mais perto. De seguida, mostrou um vídeo sobre o fenómeno do nevoeiro. Posteriormente, a auxiliar concluiu este ponto, ao explicar o fenómeno do nevoeiro, exemplificando-o com um objeto. As crianças também explicaram, recorrendo ao objeto utilizado pela auxiliar. A educadora referiu que no dia seguinte iriam fazer uma atividade experimental.	vivenciado e à visualização do vídeo para falar sobre o fenómeno. Constatou que existe um trabalho conjunto entre a educadora e a auxiliar. A auxiliar deu continuidade ao que foi iniciado pela educadora.	
NC3 (quarta-feira -27/10/2021)			
Registo	Descrição	Inferência/ Reflexão	Tema
1	No momento do circle time, iniciamos o dia com uma história, a da bruxa Mimi. A educadora J. fez referência ao facto de no dia seguinte irem preparar queques de abóbora, e que as cozinheiras já estavam a cozer a abóbora.	Na história era referido que a bruxa Mimi gostava de abóboras e, que utilizava este legume em diversas receitas. Assim, considero que a leitura desta história deu continuidade ao	Leitura expressiva da história

	Fiz a leitura expressiva da história, apresentando as imagens, após ler cada página. Por vezes, as crianças questionavam o que estavam a ouvir e o que observavam nas imagens. No final, a educadora deu continuidade ao questionar as crianças sobre o que ouviram com a história.	que foi observado no dia anterior, a abóbora, e o que vai ser realizado no dia seguinte. Estive a fazer a leitura expressiva da história, no entanto, como queria fazer o melhor possível, senti que a leitura não correu muito bem, visto que me enganei a ler e que não cativei as crianças Quando faço a leitura tenho de ter em atenção diversos aspetos, para ser mais significativo para o grupo.	
2	A educadora J. sentou-se no círculo e referiu que no dia anterior tínhamos ido ver o interior de uma abóbora e, da mesma recolhemos algumas sementes. Do copo, a educadora retirou as sementes de abóbora e colocou-as em fila e, com as crianças contou o número de sementes. De seguida, pediu à P., para ir à reta numérica e retirar o cartão com o número 12. Como não estava a conseguir encontrar, a auxiliar V iniciou a contagem no cartão número 1 até chegar ao 12. A P. retirou o cartão e colocou ao lado das 12 sementes. A seguir, a educadora J. apresentou um saco com sementes de ervilhas e dirigiu-se ao grupo, questionando-os sobre o que estava no saco. A V. disse	Realço esta nota de campo pelo facto de a conversa sobre as sementes originar uma contagem das mesmas e a procura pelo número total (12). Para além de que as sementes foram recolhidas pelas crianças e guardadas. Assim sendo, as vivências das crianças na sala são significativas e contextualizadas. No que diz respeito às sementes de ervilhas, a escolha do legume para plantar na horta foi realizada pelo grupo. Foi curioso perceber que	Conversa com as crianças

	que eram ervilhas, já a M. C referiu que pela imagem pareciam pickles. A educadora J referiu que as sementes que trouxe, correspondem a um dos legumes que o grupo escolheu plantar na horta, as ervilhas. O registo dos legumes que querem plantar constam no diário de grupo. Abriu-se o saco e observaram que as sementes eram cor-de-rosa, em vez de verdes, sendo que lhes foi explicado que com o sol, a água e o amadurecimento da semente, é que passa a verde.	as crianças nomearam o que poderia estar no saco e ficaram admiradas ao constar que as sementes eram cor-de-rosa. Parece-me que é um grupo bastante curioso e atento.	
3	Para dar continuidade à experiência do nevoeiro, a educadora partiu os cubos de gelo e colocou-os num prato, enquanto que noutro estava o de sal grosso. Enquanto conversavam sobre como se forma o nevoeiro, a M.C referia que estava relacionado com o facto de existir uma nuvem a tapar o sol. O J.M dizia que não conseguia ver tão bem com este fenómeno. A seguir, surgiu a ideia de criarmos a maquete de um nevoeiro. As crianças contribuíram com as sugestões de materiais, que poderiam utilizar para fazer as pessoas, o sol, as nuvens. A V referiu que se poderia colocar papéis brancos, em cima uns dos outros, já outros amigos sugeriram diversos materiais para os restantes elementos da maquete.	As crianças já explicam por si o que acontece quando está nevoeiro e, como se reflete no dia. Para além disso, participaram com ideias para a construção de uma maquete, referindo quais materiais utilizar, como os colocar, entre outros. A educadora mediu esta chuva de ideias, partindo sempre do que as crianças referiram. Como as crianças gostaram de mexer no sal foi acrescentado ao diário do grupo, no que gostariam de fazer: a exploração do sal grosso.	Participação das crianças

	Depois, a educadora passou por cada criança, o prato de sal grosso, para mexerem. Surgiu a possibilidade de colocar no diário de grupo, no que gostariam de fazer: exploração do sal grosso numa caixa.		
NC4 (sexta-feira – 29/10/2021)			
Registo	Descrição	Inferência/ Reflexão	Tema
1	Como estamos a celebrar o Halloween, todas as crianças e as funcionárias se mascararam de bruxas, fantasmas, morcegos, vampiros, entre outros. As duas salas (PE1 -A e PE1-B) juntaram-se para realizarem uma festa, em conjunto. Durante o tempo em que as crianças se encontravam em festa, as crianças da creche e do berçário visitaram a sala, e estiveram um pouco na sala com os amigos. Depois, fomos assistir à peça de teatro construída pelo grupo dos 5 anos.	Destaco esta nota de campo, porque na organização me parece que existe uma envolvimento de todas as salas. As crianças mais pequenas visitam as salas do jardim de infância. Parece-me que todas as crianças se conhecem e, talvez seja o reflexo da envolvimento que existe entre as equipas da organização.	Envolvência na organização
2	No tempo de brincadeira livre na sala, as crianças estiveram a brincar comigo na área da casinha. O J.M disse-me que iria preparar uma sopa, entregava-me os legumes, para colocar na panela. Também me preparou pão, com legumes. A M.C estava a cuidar do bebé e a conversar comigo.	Sinto que o facto de ser chamada para integrar as brincadeiras das crianças, talvez signifique que já me reconhecem, e que estão a estabelecer uma relação positiva comigo.	Interação com as crianças

3	O J. M referiu que estava a colocar na sopa, um pimento. A M.S e a C3. começaram a dizer que os pais gostavam mais do pimento verde do que do pimento vermelho. A M1 também entrevistou na conversa mencionando que ela, a irmã e a mãe não gostavam de pimentos, mas que o pai gostava.	Destaco esta nota de campo, porque ao partir de uma conversa relacionando com um legume, as crianças referiram o agrado ou desagrado dos pais (figuras de referência) relativamente ao legume.	Figuras de referência
4	A V. aproximou-se de mim e pedi-me para contar com ela o número de pinguins que se encontravam no livro. Ela esteve a contar, enquanto eu acompanhava com o dedo e, de seguida disse-me que queria ir buscar o cartão do número 5 à reta numérica. Na sala onde nos encontrávamos não vi a reta numérica, mas na parede encontravam-se os números até 10. Assim, a V esteve a fazer a contagem até chegar ao número 5.	Fiquei feliz, pelo facto de a V. me ter pedido para contar com ela o número de pinguins do livro. Sinto que estou a criar uma relação de confiança com as crianças.	Interação com as crianças

4.1.2. Semana de 2/11/2021- 5/11/2021 – 3ª semana

NC5 (terça-feira – 2/11/2021)			
Registo	Descrição	Inferências/Reflexão	Tema
1	As crianças estiveram a contar o que fizeram no fim-de-semana. O G. levou duas fotografias representativas do momento em que foi fazer o “doce ou travessura”. A seguir, algumas crianças demonstraram interesse em comunicar como decorreu o fim-de-semana. A auxiliar seguiu uma	Realço esta nota de campo, por ser referente ao facto de as crianças gostarem de partilhar o seu fim de semana com os amigos e a equipa educativa. O G. levou fotografias	Partilhas

	ordem e perguntou a cada criança se queriam partilhar, sendo que apenas as que consentiram é que o fizeram.	representativas de um momento importante do seu fim de semana. Quero destacar que é dado a cada criança espaço para falar e referir como foi o seu fim de semana, sendo que é respeitada a sua vontade quando não querem partilhar.	
2	A C1 não desligou a água, enquanto colocava o sabão nas mãos. Eu dirigi-me ao pé dela e disse-lhe que era importante desligar a água, quando não a estava a utilizar. O J.M disse que tínhamos de poupar água, como estivemos a ver ontem (<i>referência à semana passada, quando estivemos a falar das alterações climática e a forma como a podemos utilizar e poupar a água</i>)	Destaco esta nota de campo pelo facto de as crianças terem presente o que foi falado há uma semana, considerando que foi uma aprendizagem significativa. Relativamente à noção de tempo, ainda é algo em aquisição, mas tanto a educadora como a auxiliar integram no quotidiano forma de ir referindo os conceitos de tempo.	Aprend. significativa
3	Depois do lanche, as crianças foram brincar para as áreas. No entanto, como faltava pouco para a aula de Expressão Motora, a auxiliar A referiu que a área da casinha estava fechada. As crianças dispersaram pelas diferentes áreas. O G. e o Ma. brincaram na área da natureza a colocar letras no quadro magnético e a mexer nas pedras.	De acordo com a minha perceção, parece-me que a área da casinha é a mais utilizada pela maioria das crianças. Assim sendo, quando a área não está aberta, as crianças têm tendência para se dispersarem mais pelas outras áreas.	Áreas da sala

	Outras crianças encontravam-se na mesa de artes a realizar jogos, a brincar com o brinca-lhão (<i>zona do circle time</i>), na área das construções e na caixa de luz.	Para além da minha constatação, esta observação foi complementada com uma conversa com a auxiliar de ação educativa sobre este tema.	
NC6 (quarta-feira -3/11/2021)			
Registo	Descrição	Inferências/ Reflexão	Tema
1	A V. e a C., quando viram a auxiliar de ação educativa deram-lhe um abraço. A auxiliar retribuiu o abraço. As crianças do PE1-B, quando viram a educadora foram a correr dar-lhe um abraço, referindo o seu nome. A educadora retribuiu-lhes o abraço.	Realço esta nota de campo, por ser claro que existe uma relação positiva entre a equipa da sala e as crianças. Reconhecem-nas enquanto figuras de referência e apresentam uma relação afetiva e de respeito mútuo.	Relação equipa educativa e as crianças
2	A educadora levou para a sala um jarro elétrico, um jarro e dois limões e, colocou em cima da mesa. De seguida, referiu que no diário de grupo, na coluna “do que gostaríamos de fazer”, a M.S disse que gostava de fazer chá de limão. Assim, a educadora explicou e mostrou o processo de preparação do chá, salientado que iríamos beber no exterior. Como é a casca que dá o sabor ao chá, cada criança esteve a tocar, cheirar e observar a casca de limão.	Realço esta nota de campo, pelo facto de ser executada a proposta da criança, a de preparar o chá de limão e alargada a vivência ao saboreá-lo no exterior. Considero que realmente os interesses das crianças são tidos em conta, sendo que as propostas vão de encontro com os mesmos. O diário de grupo é um instrumento, que inclui as propostas e os interesses das crianças.	Resposta aos interesses das crianças

3	Às quartas é dia de passear no exterior, ou de ir à horta. Esta semana a quarta foi dedicada a visitar o exterior. Estivemos na marina e as crianças apresentaram interesse e verbalizavam o que observavam. A primeira paragem foi para observar gatos e flores. De seguida, estivemos a observar dois patos. As crianças questionaram a educadora e a auxiliar e verbalizaram o que estavam a observar. Nesse momento, a C1 perguntou” Será que os patos têm língua”, sendo que a educadora mencionou que deveríamos investigar. Várias crianças tentaram responder. Depois surgiram mais questões sobre os patos, mas também constatações. Durante este momento, estava sempre a chamar as crianças para não fazer isto, ou aquilo, em vez de os deixar explorar. No momento seguinte, em que paramos junto a um lago com patos (bebés e adultos), as crianças comunicavam tudo o que observavam e a educadora e auxiliar incentivavam-nas através de questões, entre outros. A M.C referiu que sabia qual era a língua dos patos e, algumas crianças estiveram a deslocar-se como se fossem patos. Junto ao lago, as crianças beberam o chá.	A saída ao exterior é um momento em que as crianças verbalizam o que estão a observar e, nota-se que são muito perspicazes e demonstram curiosidade pelo que estão a ver. O interesse pelos patos foi geral, sendo que o encanto por este animal foi visível na forma como as crianças os contemplavam. Para além disso, as crianças questionavam e verbalizavam tudo o que os patos faziam, e através de constatações sobre este animal surgiram novas questões. O papel de educadora e da auxiliar foi a de encorajar as crianças a questionarem, focando a sua atenção para as particularidades dos animais sem nunca lhes dar uma resposta, de forma a que fossem as crianças a questionar. Acredito que os <u>patos</u> podem ser um tema a considerar para utilizar a metodologia de projeto, visto que surgiu do interesse das crianças.	Saída ao exterior (minha ação)
---	---	---	--------------------------------

		Além disso, as crianças puderam contemplar os patos enquanto usufruíam do chá, que tinha sido preparado em sala. No que diz respeito à minha ação, tenho de fazer um esforço para reconstruir a minha prática, de forma que esteja ligada a uma visão de criança capaz e competente. No meu futuro pretendo privilegiar a prática de sair ao exterior, por ser fundamental para a vivência das crianças	
4	A educadora saltou de uma rampa e, as crianças saltaram também. Durante o momento em que experimentaram saltar riam-se e repetiam, várias vezes o salto.	A educadora sem dar indicações, ao saltar levou a que as crianças se desafiassem e experimentassem saltar da rampa. Foi visível que algumas crianças saltavam sem receios, e que outras apresentavam algum receio. No entanto, a educadora e a auxiliar estavam perto, caso fosse necessário apoiar, mas deram espaço para que as crianças fizessem por si.	Desafio

		Durante este momento, as crianças estavam muito felizes.	
NC7 (sexta-feira – 5/11/2021)			
Registo	Descrição	Inferências/ Reflexão	Tema
1	As M.S, quando chegou a sala apresentou os dois livros sobre patos, que queria partilhar com o grupo. A educadora perguntou-lhe se ela poderia deixar na sala, para o grupo os explorar, a M.S acenou com a cabeça que sim.	O interesse das crianças sobre os patos mantém-se, inclusive a M.S trouxe dois livros, um de história e o outro com informações sobre os patos, possivelmente para que o grupo explore as diferentes características dos patos.	Interesse das crianças
2	Na quinta-feira, as crianças estiveram a realizar a maquete sobre o nevoeiro. A educadora colocou a maquete no centro do circle time e questionou-os sobre o que realizaram. A M.C respondeu que a maquete representava o nevoeiro. Quando a educadora perguntou qual o local a que corresponde a maquete, as crianças responderam que era na rua. Relativamente ao nevoeiro, quando questionado, o G e a V. responderam que as nuvens estão a tapar o sol. A educadora acrescentou que a nuvem é composta por gotículas de águas. Para além disso, as crianças, com o apoio da educadora referiram que as nuvens se encontram mais baixas.	A maquete é a construção do que as crianças estiveram a investigar sobre o nevoeiro, sendo que foi uma aprendizagem significativa. Considero que as crianças, quando questionadas e apoiadas respondiam o que acontecia quando estava nevoeiro, por isso foi essencial que a investigação tivesse sido realizada com as crianças. O facto de a investigação ter envolvido sempre as crianças e lhes ter dado espaço para que elas participassem de forma ativa, originou uma	Aprend. Significativa

	De seguida, começaram a nomear o que fizeram, por vezes com o apoio da educadora: (as árvores, folhas a cair, a estrada, os pais e os filhos, carros, a pintura do céu, a construção do sol e das nuvens.	aprendizagem significativa, visto que ao longo do processo foi dado sentido ao que se estava a explorar e a perceber. Destaco que o que cada criança esteve a construir encontrava-se registado no diário de grupo. Para além disso, o que as crianças estiveram a construir na maquete e a forma como o fizeram foi pensado com as crianças na semana anterior, numa chuva de ideias.	
3	A sala do lado, construiu um livro, a partir de uma música que aprenderam na sessão de Expressão Musical e decidiram apresentar à sala do PE1-B. Como o grupo do PE1-B finalizou a sua maquete do nevoeiro no dia anterior, decidiu apresentá-la ao grupo que os visitava. O grupo da sala do lado iniciou a sua apresentação, sendo que cada uma das crianças disse o texto que tinham trabalhado e o que tinham desenhado, com o apoio da educadora.	Realço esta nota de campo, por ser visível que existe partilhas entre salas, do que as crianças estiveram a construir e a realizar, possibilitando interação entre salas e o Considero que as crianças estiveram atentas ao que estava a ser contado pela sala do lado. O grupo do PE1-B também apresentou as suas descobertas através da apresentação da maquete.	Interação entre salas

	O grupo do PE1- B apresentou a sua maquete do nevoeiro, referindo como se forma o nevoeiro e explicitando o que cada um tinha elaborado na maquete, com o apoio da educadora.	Acredito que tenha sido um momento significativo para os dois grupos, porque estiveram a comunicar o que aprenderam, ou fizeram.	
4	A auxiliar de ação educativa propôs uma atividade para as crianças, a de preparar um bolo, com alguns produtos que trouxe da casa da avó. Dirigimo-nos para o refeitório e as crianças sentaram-se à volta de duas mesas. A auxiliar iniciou a explicação e apresentou os ingredientes que trouxe da casa da avó e a ideia de fazer um bolo com as crianças. A educadora esteve a ajudar. Ambas focavam a atenção das crianças para os produtos, a sua origem, ou para o momento de exploração. As crianças participaram nos vários momentos de preparação do bolo (<i>tirar as folhas dos legumes, colocar a farinha, o açúcar, o óleo; partir os ovos, mexer tudo, untar as formas</i>).	Destaco esta nota de campo, porque existe uma boa relação entre a equipa educativa, que se traduz na forma como se ajudam e organizam. Existe espaço para que cada uma traga propostas significativas para as crianças. Para além disso, o que é realizado em sala é comunicado e refletido entre as duas.	Relação entre a equipa

4.1.3. Semana de 8/11/2021- 12/11/2021 – 4ª semana

NC8 (segunda-feira – 8/11/2021)			
Registo	Descrição	Inferência/Reflexão	Tema
1	Em circle time, a educadora referiu que no final da semana, os avós vão estar com as crianças durante 1 hora. Desta forma, foi pedido às crianças que, com a equipa educativa pensassem em dinâmicas para fazer com os avós. Inicialmente, as crianças disseram que queriam brincar com os avós, numa área da sala. No entanto, a educadora disse-lhes que os avós só iam ficar no recreio, por isso tínhamos de tentar pensar noutras opções. De seguida, sugeriram levar o brincarhã (jogo da sala do circle time), ou fazer um jogo das cores, com as do arco-íris. A educadora, ainda sugeriu um jogo, que o grupo conhece da sessão de expressão motora e a auxiliar exemplificou a forma como se jogaria com os avós. Para além disso, pensou-se em canções e/ ou histórias que gostassem de ouvir/contar com os avós.	Saliento esta nota de campo pelo facto de as crianças serem tidas em conta em todos os momentos e dinâmicas, em que estão envolvidas. As crianças vão estar com os avós na sexta-feira, assim a educadora incluí-las e levou a que participassem com propostas e na decisão do que iriam fazer com os avós. Para além disso, ainda estive a conversar com as crianças sobre os avós, questionando-as sobre o que gostam de fazer com eles e os seus nomes. A educadora tenta sempre focar a atenção da criança para o que está a ser falado, mas sem restringir a sua participação.	Participação das crianças
2	A educadora explicou-me que à segunda-feira é um tempo dedicado à exploração ativa do espaço pelas crianças, reflexão do espaço,e/ou	Existe um tempo em que se privilegia a observação, a análise e a reflexão sobre o espaço e o grupo.	Reflexão sobre o espaço

	acompanhamento das brincadeiras das crianças e, a realização de propostas derivadas das partilhas das crianças. As crianças estiveram a brincar nas diversas áreas da sala, sendo que o maior número de crianças permanecia na área da casinha. No entanto, o ateliê de luz, a área dos jogos e o brincarhã (se encontra no circle time) foram também áreas frequentadas pelas crianças. Durante o tempo de brincadeira, a educadora, a auxiliar de ação educativa e eu estivemos a refletir sobre o espaço e o que poderia ser alterado, tendo em conta o observado e o que estava a interessar as crianças. pontos frisados: - A possibilidade de repensar o local do móvel de apoio da área da arte e dos jogos, visto que se encontra no centro da sala e, pretende-se tornar a sala mais ampla. - As crianças estão a utilizar o ateliê de luz, por vezes, como esconderijo e, levam para lá objetos da casinha. Desta forma, considerou-se em colocá-lo na área da casinha. Para além disso, estivemos a colocar novos elementos na sala, como cartões com os nomes das crianças, uma caixa com folhas, para rasgar ou recortar, entre outros.	Este processo de análise do espaço é feito em conjunto com a educadora e a auxiliar de ação educativa, sendo que existe uma partilha de visões sobre o espaço e a forma como é utilizado pelas crianças.	
--	--	---	--

3	A educadora apresentou os novos materiais na sala, na área da natureza, e questionou as crianças sobre o que estavam a observar. As respostas foram várias: “somos nós”; “são os nossos nomes escritos”, entre outros. Quando a educadora os questionou sobre o que poderíamos acrescentar, eles refeririam o nome da equipa educativa (educadora + auxiliar) e, ainda me incluíram. Para além disso, depois foi apresentado a caixa com folhas de revistas, e salientado que podem rasgar ou recortar com tesouras. No circle time, a educadora esteve a questionar as crianças sobre o que se poderia alterar na sala, tendo perguntado o que achavam do ateliê de luz e se gostariam de colocá-lo noutra lugar. Assim sendo, a educadora comunicou com as crianças, ouvindo-as e, de seguida perguntou-lhes se gostariam de colocar o ateliê de luz na área da casinha, sendo que fez uma votação com as crianças. As que concordavam colocavam-se junto à parede branca, enquanto que as que não concordavam colocavam-se ao pé da porta da casa de banho. A maioria das crianças (10) escolheu colocar o ateliê de luz na área da casinha.	Destaco esta nota de campo, porque às crianças foram apresentados os novos materiais e discutido possíveis alterações na sala. Na apresentação dos materiais foi também incentivada a participação das crianças, visto que elas foram questionadas sobre o que estavam a observar. Esperou-se que as crianças referissem o que achavam que poderia ser, para depois se exemplificar a forma como poderiam utilizar os materiais. A educadora inclui as crianças, mesmo na organização da sala, uma vez que as questionou sobre o que poderia ser alterado. Para decidir onde é que poderiam colocar o ateliê de luz, a educadora realizou uma votação com o grupo.	Participação das crianças na organização do espaço
---	--	---	---

		Através da votação foi possível entender que existe uma vida democrática em sala e que o “poder” é partilhado por todos.	
4	No recreio, estive a conversar com a educadora sobre as nacionalidades dos pais e o facto de existirem crianças que são expostas a mais do que uma língua, como é o caso do T. e do Ma. Assim sendo, a educadora referiu que a mãe do T. é húngara e que o pai do Ma é italiano, sendo que as crianças estão a aprender, em simultâneo, a língua materna dos dois progenitores. Para além disso, a mãe da C1 é brasileira e o pai da M.S tem origens indianas. Como o T. e o Ma são as crianças que comunicam menos, estive a questioná-la, se isso estaria relacionado com o facto de estarem expostas a duas línguas. A educadora disse-me que se encontra comprovado pelos especialistas, que as crianças que estão expostas em mais do que uma língua, podem apresentar algumas dificuldades no desenvolvimento linguístico. No entanto, é muito importante incentivá-las a comunicar, sendo algo que a educadora tem atenção.	Sinto que foi importante ter esta conversa com a educadora, porque as famílias e as suas origens também influenciam as crianças. É essencial conhecer as particularidades de cada uma das crianças. Um dos pontos que quero realçar é o facto de existirem duas crianças que são expostas a duas línguas, visto que são as que apresentam algumas fragilidades na comunicação, também por essa mesma razão. No entanto, o que foi referido pela educadora é que é essencial incentivá-las, dando espaço para comunicarem.	Nacionalidades dos pais.
NC9 (terça-feira – 9/11/2021)			
Registo	Descrição	Inferências/Reflexão	Tema

1	No dia anterior, a educadora perguntou a cada elemento do grupo, se gostavam de dormir, sendo que as respostas foram, maioritariamente, afirmativas. Para além disso, perguntou-lhes como eram as suas camas, posto isto foi pedido que hoje trouxessem fotos para partilhar com o grupo. A V. o G, a P. e a C2 estiveram a apresentar as suas camas, referindo como eram, se gostavam e se dormiam no mesmo quarto dos seus irmãos. Para colocar as fotografias das camas, foi questionado onde e que as poderíamos colocar, sendo que, após algumas sugestões propôs-se construir um cartaz para colocar as fotografias das camas.	A forma como a educadora abre espaço para conversa com as crianças sobre diversos temas é impressionante. Nota-se que é dado espaço para as crianças comunicarem sobre tudo. Achei interessante o facto de a educadora agarrar num tema sensível (a mãe de uma criança disse-lhe que estava a ter dificuldade no tempo de dormir) de uma das crianças e trazer para a sala, para ser falado por todos. Alargou o tema ao pedir que as crianças trouxessem fotos da sua cama e do seu espaço e apresentassem ao grupo.	Partilhas das crianças
2	Na quarta-feira passada, no passeio ao exterior, as crianças estiveram a observar os patos e, surgiram algumas questões sobre este animal, assim as crianças decidiram investigar. A educadora dirigiu-se ao grupo e questionou-o sobre o que observaram na semana passada. O J. M. referiu que viu o nevoeiro. A educadora disse-lhe que isso já tinha sido há algumas semanas e guiou a atenção das crianças para o que tinham	Destaco esta nota de campo por encontrar-se relacionada com o início do projeto dos patos. As crianças apresentaram interesse no tema dos patos, sendo que no passeio ao exterior foram várias as questões que colocaram à equipa educativa. Assim sendo, a educadora tentou direccionar as crianças para o passeio de quarta-feira passada. Aproveitou o que foi	Início do projeto dos patos

	vivido na quarta-feira passada. De imediato, as crianças disseram que viram patos. Algumas constatações foram referidas pelas crianças: -que se estavam a coçar (C1) - viram três patos bebés (J.M) Que estavam a apanhar sol (C1), entre outras. De seguida, foi referido que as crianças tinham apresentadas questões sobre este animal, tal como a seguinte - “Será que os patos têm língua?” As crianças, apoiadas pela educadora referiram outras questões para investigar: - Será que os patos têm pés? - Será que os patos têm dentes? - Será que os patos têm cabelo? (...) A seguir, disseram o que já sabiam sobre este animal e, onde é que podiam procurar essa informação. Cada criança foi questionada se queria participar no projeto. Duas crianças escolheram não participar, sendo que estiveram a realizar um outro trabalho, pintar o cartaz das camas.	referido por elas para colocar em prática a metodologia de trabalho de projeto. Para desenvolver o projeto, as crianças referiram aspetos que queriam saber e o que já sabiam. A educadora questionou cada criança se queria participar no projeto, sendo que as que não quiseram estiveram a realizar outras coisas.	
--	---	--	--

3	As crianças que escolheram participar no projeto foram divididas em dois grupos: 1º- Cinco crianças a procurar informações no computador, com a educadora (P., G., M.S, M1., C1) 2º - Cinco crianças a pesquisarem nos livros, comigo. (T., M.C., V.; J.M., C) Inicialmente, procuramos na biblioteca da sala livros sobre os patos, mas não encontramos nenhum que tivesse informação sobre este animal. Contudo, como a M.S tinha trazido livros sobre os patos, levamos para a biblioteca para pesquisar. As crianças, não estavam a querer partilhar os livros, assim pedi-lhes para se sentarem no chão da biblioteca, em roda, para que no centro da mesma observassem os dois livros. Coloquei-os, lado a lado e perguntei-lhes se os patos, que constavam nas imagens eram iguais. Eles disseram-me não, por isso concluímos que existem diferentes tipos de patos. De seguida, estivemos a ver a constituição que de um pato, sendo que algumas crianças disseram: Estão na água e na terra (J.M) Tem pescoço (C.)	A educadora deu-me a possibilidade de orientar um grupo na pesquisa de informação sobre os patos. Apesar de me sentir nervosa, sinto que a educadora ao me ter dado o privilégio de apoiar as crianças na pesquisa permitiu-me tentar vencer o meu medo e perceber aspetos que tenho de melhorar. Apercebi-me que tive muita dificuldade na gestão do pequeno grupo e de os focar no que estávamos a fazer, visto que facilmente se distraiam. Ainda, penso que deveria também ter gerido melhor o grupo, para que o tempo fosse rentabilizado para uma pesquisa mais coerente e aprofundada.	Grupos de pesquisa do projeto (gestão do grupo)
---	--	---	--

	Tem cauda (T.) Tem asas (V. e C.) Tem bico (M.C) No entanto, como queríamos obter mais informação sobre os patos, dirigimo-nos à biblioteca da escola, com o apoio da auxiliar A. Desta forma, ainda conseguimos encontrar dois livros, para encontrar mais informações sobre os patos e a sua constituição. Durante o tempo que estive com este grupo apresentou-se ser difícil, por vezes, continuar a pesquisa, visto que começavam a fazer brincadeiras, ou distraíam-se. Por vezes, tentei focá-los ao questionar se o que estavam a fazer ajudava a encontrar informações sobre o nosso projeto de investigação, sendo que acalmavam, mas logo a seguir retomavam a brincadeira		
	No círculo time, as crianças estavam a preparar-se para ir ao recreio. O Ma, como ficou responsável por distribuir os chapéus para os amigos, estava a executar essa tarefa com o apoio da educadora. Quando a educadora referia os nomes das crianças a quem pertence o chapéu, algumas crianças acrescentavam o apelido do amigo. Depois disseram o apelido da educadora e, questionaram qual era o meu e o da auxiliar, que hoje estive a ajudar-nos.	As crianças, enquanto a educadora dizia os nomes dos colegas, completavam com o apelido. Sinto que o grupo é unido e conhece-se bem e, a maioria do grupo sabe o apelido dos elementos do grupo.	Sentido de pertença

		Como eu e a auxiliar da sala dos bebês somos recentes no grupo, as crianças demonstraram curiosidade em saber os nossos apelidos.	
NC10 (quarta-feira -10/11/2021)			
Registo	Descrição	Inferência/ Reflexão	Tema
1	Em circule time, a educadora faz referência ao projeto que estão a desenvolver e pergunta às crianças responsáveis pela pesquisa nos livros, o que descobriram. As 5 crianças do grupo abriram os livros e referiram a informação que encontraram, a educadora ajudou-os a guiarem-se e potenciou a participação de cada elemento do grupo. Depois, as crianças do grupo de pesquisa do computador estiveram a completar as informações que o grupo dos livros apresentaram e acrescentaram outras.	Nesta partilha, parece-me que não fui uma boa guia no meu grupo e que os poderia ter focado para alguns aspetos, bem como dar-lhes mais espaço para participarem. Além disso, deveria ter orientado o que as crianças referiam. Sinto mesmo que não procedi bem nesta partilha e que poderia ter tido uma postura mais participativa.	Apresentação das pesquisas ao grupo
2	A educadora referiu que no decorrer da pesquisa, algumas crianças apresentaram interesse em construir o pato (G.) e desenhar o pato (M.S). A educadora questionou o G. sobre como poderiam construir um pato e, que materiais utilizar. Depois, também sugeriu que o G. pedisse apoio aos seus amigos, para pensar em materiais para a construção do pato. O G. pediu ajuda ao J.M, que referiu que poderiam utilizar legos para a construção.	Saliento esta nota de campo por perceber que das crianças surgiram várias hipóteses sobre como se poderia dar continuação ao projeto. É importante referir que com as crianças foi decidido como construir o pato e, quais os materiais a utilizar.	Interajuda e participação das crianças

	A seguir, esta conversa estendeu-se a todo o grupo e, surgiram outras possibilidades, como a utilização de rolos (M.S). A educadora perguntou-lhes algumas questões importantes, como: Qual é o tamanho do pato? É maior do que nós? Mais pequeno. Depois, chamou uma criança e disse que iam desenhar os seus contornos, em papel de cenário, de forma a tornar-se mais fácil perceber o tamanho do pato, visto que é mais pequeno. As crianças escolheram o que fazer: - Construção do pato (M.C; V; T; G; J.M; Ma.) . Desenho do pato (M.S; C3; C2; M1) - Contornos de uma criança (P.; C1)	Como foi o G. a sugerir a atividade, a educadora questionou-o sobre a forma como se poderia construir o pato. Ele não estava a encontrar uma resposta, assim a educadora incentivou-o a pedir ajuda aos amigos. Em grupo pensaram em possíveis materiais a utilizar. Considero muito importante o facto de a educadora ter interligado a participação das crianças, com a possibilidade de se entreajudarem, visto que nos desenvolvemos em comunidade.	
3	Eu fiquei com o grupo das crianças que escolheram desenhar o pato. Na mesa constavam alguns exemplos de imagens de patos. Quando as crianças se sentaram referi que poderiam observar as imagens de patos e, perguntei a cada uma das crianças como poderiam desenhar, e quais os materiais a utilizar. Como questioneei cada criança sobre que materiais utilizar para o desenho do pato, orientei-as a irem buscá-los.	Reparei de novo na minha incapacidade de gerir o grupo e de o organizar, visto que não consegui chegar às crianças. Acredito que um dos principais problemas foi o facto de as crianças terem ido buscar o material que escolheram para desenhar, à medida que mo diziam.	Gestão de pequenos grupos

	Contudo, a M1 disse-me que queria pintar com tintas, assim levei o cavalete para a mesa de trabalho dos patos. Quando cheguei à mesa, as crianças já tinham iniciado os seus desenhos, e algumas já estavam a desenhar outras coisas, que não patos.	Considero que todas me deveriam ter dito quais os materiais que queriam utilizar para o desenho e, depois	
NC11 (sexta-feira – 12/11/2021)			
Registo	Descrição	Inferência/ Reflexão	Tema
1	Na organização, o Dia dos Avós celebra-se, simultaneamente, com o magusto. Assim, na sequência desta celebração, os avós vieram à organização e estiveram com as crianças e com a equipa educativa no recreio durante uma hora. No recreio encontrava-se um espaço dedicado à sala do PE1-B, sendo que todos os avós se sentaram e cantaram o bom dia com os avós. As crianças ajudaram a educadora a contar a história do <i>Cuquedo e</i>, com os avós realizaram dois jogos (o jogo da toca e das cadeiras) e, no final estiveram a brincar com os avós pelo recreio.	Foi uma manhã muito divertida com os avós. Senti que as crianças estiveram muito envolvidas em tudo o que estavam a realizar com os avós. Para além disso, quero destacar o facto, de grande parte do grupo já conhecer muito bem a história do <i>Cuquedo e</i>, por conseguinte, ajudaram a educadora a contá-la.	Visita dos avós à organização
2	As crianças hoje estiveram a brincar nas diversas áreas. Inicialmente, as meninas concentraram-se na casinha, a preparar comida, a cuidar dos bebés, a vestirem-se com roupa, a colocar os acessórios e com os fantoches.	Saliento esta nota de campo, por ser visível que as crianças são atraídas pela área da casinha. No entanto, ao longo do tempo vão se dispersando e escolhendo áreas diferentes,	Brincadeira nas áreas

	Já os rapazes, estiveram a brincar com brinquedos do brincarhã, com duas meninas. Com o tempo, diferentes crianças foram seleccionar outras áreas. A C1 e o T, estiveram a realizar um jogo, em que tinham de pescar os peixes; e a C2 esteve a realizar um jogo de enfiamentos. O J.M, a V, a P, o G, e a C3 estiveram na área da arte a explorar a plasticina Na casinha, a M1 e a M.C ficaram a brincar juntas. A M.S esteve a ajudar-me a colocar alguns alimentos, nos lugares correspondentes.	sendo que por área fica entre duas a cinco crianças. Para além disso, sinto que as relações são mais próximas, na medida em que existem menos crianças a querer. A M1 parece-me ser uma criança mais tímida e reservada. Contudo, o facto de só estarem duas a três crianças na área da casinha, permitiu-lhe participar na brincadeira da M.C e, permanecer em constante interação.	
3	A P, após lavar as mãos e colocar a chucha, esperou pela M1 à porta da casa de banho, para lhe entregar a chucha. A M1 agradeceu-lhe.	Saliento esta nota de campo, porque a P. ficou à espera da M1 para lhe entregar a chucha, mesmo já tendo a sua. Sinto que existe um sentido de interajuda entre as crianças, mesmo quando não é incentivado pela equipa educativa.	Entreajuda entre as crianças

4.1.4. Semana de 15/11/2021- 19/11/2021 – 5ª semana

NC12(segunda-feira – 15/11/2021)			
Registo	Descrição	Inferência/Reflexão	Tema

1	Antes de iniciar a história, pedi-lhes para referirem qual o tema da história, partindo da capa. O J.M, a M.C e a C1 disseram que era sobre um monstro. Disseram que ele era grande, maior do que os outros, e que só tinha um olho. Parecia ser muito simpático, porque estava a sorrir (M.C, P.). Depois, referiram que ele era o monstro das bolachas. Ouvindo o que as crianças estiveram a referir, comecei a contar a história. Numa das páginas estava escrito – “Aparecia o sol, às vezes chovia e outras vezes...” antes de referir, o J.M antecipou-se e disse que era um arco-íris. Depois de terminar a história, voltei a página do arco-íris, questionando-os se queriam saber mais sobre este fenómeno natural.	Levei uma história que adoro e, que acredito que tenha sido um bom indutor para iniciar o projeto do arco-íris com as crianças. Sinto que as crianças estiveram atentas e participaram no que lhes fui pedindo. Num momento inicial, partindo da capa, deram hipóteses para o que poderia ser o tema da história. Parece-me que consegui cativar as crianças, com a leitura da história.	Contar a história
2	Iniciei, com as crianças o projeto de investigação, propus descobrirmos mais sobre o arco-íris. De seguida, estive a ouvir o que elas referiam. O J.M esteve a referir que via um arco-íris em casa. Questionei-o se o via da sua janela, ele disse-me que não. De seguida, com o apoio da educadora perguntamos o que queriam saber, sendo que surgiram algumas questões: - “Será que o arco-íris tem mais cores?” (J.M)	Fiquei contente que todas as crianças tenham aderido ao projeto e que por elas tenham delimitando um caminho a percorrer na investigação do arco-íris. Relativamente à minha postura, sinto que nem sempre fui clara e coerente na forma como me dirigi às crianças. Por vezes, a forma como comunico com as crianças é demasiado	Início do projeto

	- “Como é que aparece no céu?” (M.C) - “Será que o arco-íris tem o cor-de-rosa?” O J.M referiu que as cores do arco-íris correspondiam às do círculo cromático. E começou a nomeá-las, apontando para cada uma das que constavam no círculo cromático. No entanto, apercebeu-se que o cor-de-rosa não constava no arco-íris e questionou se era uma cor que pertencia ao arco-íris. - Será que os arco-íris são felizes? (C1 e M.C) No que diz respeito à questão, o que já sabemos, surgiram algumas observações: - “O arco-íris tem 6 cores” (J.M) (O J.M esteve a contar o número de cores e a nomeá-las, e depois foi buscar à reta numérica o número 6, para colocar junto ao livro). - “Quando está a chover” (J.M) - “Chuva mistura se com o sol” (M.C) As crianças começaram logo a referir o que gostavam de realizar: - Cantar músicas do arco-íris (C1) - Pinturas do arco-íris (P.) - Desenho do arco-íris (M.S) - Fazer o arco-íris com plasticina (P.)	complicada e, que ainda tenho de trabalhar a minha escuta ativa com o grupo. Por vezes, estou demasiado centrada na forma como estou a fazer, que não me foco o suficiente no que eles dizem. A educadora teve de me ajudar neste ponto, referindo o que elas estavam a dizer. Considero que um educador que saiba escutar e observar é um profissional de excelência e que tem sempre em conta todos os elementos do grupo. A educadora foi um elemento imprescindível neste processo e se não tivesse o apoio dela, possivelmente não conseguia tão bem ter iniciado um projeto. As crianças, desde que iniciei o estágio que apresentam interesse no arco-íris, nas cores e na forma como se forma, sendo que eles apresentam algumas observações.	
--	--	--	--

	De seguida, perguntei onde é que poderiam pesquisar: - Histórias - Livros - Computador - Perguntar à equipa educativa de jardim de infância/ diretora e outras funcionárias. <i>(com o apoio da educadora surgiu este ponto)</i> Depois estivemos a realizar a teia do que já sabemos e, do que queremos saber, sendo que as crianças estiveram a ajudar-me a fazer os círculos e as setas. Depois questioneei cada criança, para saber se queriam participar, sendo que todas as crianças responderam que sim.	Assim sendo, pensei em propor o tópico do projeto através de uma história e perceber se realmente faria sentido para o grupo. Penso que realmente seja significativo e todo o grupo quis participar. No que diz respeito à teia, pedi-lhes logo para a construir comigo, no entanto fui demasiado repetitiva, porque deveria a ter iniciado quando estávamos em grande grupo a perceber o que queríamos saber, já sabíamos e onde poderíamos pesquisar. Sinto que demorei imenso tempo, mas que as crianças foram complacentes comigo e mantiveram-se comigo na construção da teia. Quero voltar a salientar a importância de ser mais clara, coerente e atenta.	
Registo Fotográfico			



3	A educadora perguntou a cada criança qual a tarefa que queriam realizar esta semana, sendo que iniciou com a C2 e terminou na C1. Algumas crianças não disseram logo o que queriam fazer, ou quando estavam a referir a tarefa pela qual ficavam responsáveis diziam-na baixinho, sendo impercetível. Por vezes, a educadora repetia as tarefas que ainda estavam disponíveis e pedia-lhes que as escolhessem. Depois, pedia que repetissem o nome da tarefa.	A educadora incentiva a comunicação. Existem duas crianças que ainda demonstram fragilidades em se expressar. Assim, a educadora utiliza os vários momentos do dia para lhes dar espaço para se expressarem, sendo um exemplo linguístico.	Incentivo à linguagem
---	--	---	-----------------------

NC13 (terça-feira – 16/11/2021)

Registo	Descrição	Inferências/Reflexão	Tema
1	Na sala, existiam três livros, que foram partilhados pelos amigos e, que poderiam ser seleccionados para o momento da história	Realço esta nota de campo, por achar interessante a forma como a educadora,	Votação (a matemática)

	A educadora apresentou cada história ao grupo e explicou que iriam fazer uma votação para escolher o livro. Assim, a educadora colocou cada livro numa mesa diferente e disse-lhes para irem para a mesa que tem a história que queriam ouvir. Depois, questionou o grupo relativamente ao número de crianças que se encontravam em cada mesa. De seguida, perguntou-lhes qual era a mesa, com mais crianças, sendo que essa correspondia à história que iriam ouvir “Lobo Mau, não tenhas medo”.	facilmente liga a participação das crianças à área da matemática. As crianças escolhem a história que querem ouvir. Deste modo, o método escolhido pela educadora é a votação, sendo que o livro que tiver mais votos é o que vai ser utilizado. Para além disso, com a votação trabalha conceitos como: o número de crianças por cada livro e, qual o grupo com mais votos/mais crianças. O facto de os levantar e de irem ter com o livro que escolheram também permite uma dinâmica diferente e penso que os foca mais no momento que sucede.	
2	Hoje, estivemos a concluir o placard das camas, que é composto por fotos das crianças nas suas camas. Assim, todas as crianças que trouxeram a sua foto, foram buscar os cartões dos nomes, e com uma caneta preta estiveram a escrever o seu nome.	A educadora, além de dispor de materiais que apoiam a descoberta da escrita, também proporciona momentos em que as crianças tentem, livremente, escrever o seu nome. Os cartões dos nomes são um recurso fundamental, para possibilitar a descoberta de	Emergência da escrita

	Algumas crianças, fizeram alguns rabiscos, mas olharam sempre para os cartões com nome. Outras já estavam mais atentas e experimentavam reproduzir as letras do seu nome, tendo o cartão do nome para se guiarem.	letras que compõem o nome, da orientação da escrita, de apoio para atividades/ momentos em que querem, ou lhes é pedido para escreverem o seu nome, entre outras.	
3	As crianças deram continuação ao projeto dos patos. Parte do grupo esteve a recortar as imagens do pato. Eu estive a ajudar a C1 a recortar e a educadora esteve a dar apoio à M1, ao Ma, bem como a outros. Cada criança colou a imagem do pato no cartaz e, posteriormente, os que quiseram estiveram a pintá-lo com cores associadas ao pato, ou ao seu habitat. Numa outra mesa, as crianças estiveram a fazer partes do corpo do pato, para concluírem a construção do mesmo. A V, estive a fazer com plasticina, os olhos; A M.C esteve a fazer as patas numa folha A4, enquanto que a P. esteve a fazer o bico do pato.	Destaco esta nota de campo, para referir a importância de organizar o grupo, de forma a privilegiar diferentes trabalhos para o projeto dos patos. Todas as crianças encontravam-se concentradas no que estavam a realizar e, a forma como realizaram as suas tarefas foi sempre valorizada. Relativamente a pintura, apenas as crianças que quiseram pintar é que o fizeram, sendo que escolheram as cores, que eram relacionadas com o tópico “patos”.	Continuação do projeto dos patos
Registo Fotográfico			



4	A M. S e o J.M estavam a brincar na área dos jogos. Encontravam-se a realizar o mesmo jogo. Contudo, a M.S chegou ao pé do J.M e tirou-lhe as peças. O J.M começou a chamá-la e a pedir as peças de volta. Intervim, dizendo à M.S que deveria ter pedido ao amigo se poderia utilizar as peças e ao J.M disse-lhe que ele deveria partilhar com a amiga, porque as peças são de todos. A educadora chamou-me e disse-me para dar espaço para que eles resolvessem o conflito por eles.	Sinto que sou muito protetora com as crianças e, por vezes tento fazer por elas aquilo que elas já conseguem fazer por si, ou estão a aprender a realiza. É importante dar-lhes espaço, para que tentem resolver por elas, mas mantendo-se sempre atenta à situação, caso seja importante mediar.	Conflito entre pares
NC14 (quarta-feira -17/11/2021)			
Registo	Descrição	Inferência/ Reflexão	Tema

1	No momento inicial em sala, no circle time, o T. e o Ma. trouxeram as fotografias das suas camas e estiveram a apresentá-las, bem como a sua rotina de sono. Na participação do Ma estivemos a apontar para a fotografia da sua cama, para o ajudar a centrar no que estava a falar, e a educadora questionou-o sobre a sua rotina e os objetos do quarto. Na do T. a educadora questionou-o sobre o que estava no quarto, com quem dormia e como e que era a sua rotina antes de ir para a cama.	Destaco esta nota de campo, uma vez que as crianças que estiveram a apresentar as suas camas e rotinas são as que nem sempre se conseguem expressar bem. Assim, a educadora esteve a apoiá-los e a incentivá-los a comunicarem. Ao questioná-los, penso que os ajudou a centrarem-se nas fotografias que trouxeram. Quando não é perceptível o que estão a dizer, a equipa educativa incentiva a que repitam. Por vezes, a equipa diz a palavra corretamente e pede-lhes para repetirem.	Incentivo à comunicação
2	A seguir ao snack estivemos a prepará-los para ir ao jardim. Quando as crianças, saíam da casa de banho, inicialmente, colocava-lhes os casacos. No entanto, depois comecei a ajudar a vestir os casacos, na área da biblioteca. A educadora, no circle time colocava os chapéus.	Considero que não deveria ter vestido os casacos às crianças na área da biblioteca, visto que potencieei momentos de maior agitação. Deveria ter feito no circle time, chamando criança a criança, e pedindo para depois, se sentarem nos círculos brancos. Se tivesse sido mais organizada e dinâmica poderia ter sido um momento de menor agitação e, até poderia	Momentos de transição

		ter cantado uma canção para ajudar a acalmar o grupo. Noutros momentos também foi visível uma desorganização, é essencial tentar evitar momento em que possa surgir muita agitação.	
3	No jardim, ao lado da organização estivemos a realizar uma atividade relacionada com os ninhos e os pássaros. Depois de terminada a atividade, as crianças estiveram a brincar, livremente, no jardim. As crianças tentaram subir à árvore, sendo que estiveram a desafiar-se e foram encorajados e apoiados pela equipa educativa. Para além disso, a C3 e a M.C seguraram nos pássaros e estiveram a colocá-los na árvore, e outras crianças, na árvore brincavam. A C2 dizia que era uma baleia e, que estava no mar. Outras crianças, estiveram a apanhar elementos da natureza, para levarmos para a sala. No meio da brincadeira, ainda existiam crianças a correr à volta árvore, ou a explorar o ninho com os ovos.	Saliento esta nota de campo, por perceber que as crianças são felizes a explorar, desafiar-se, a experimentar (subir e descer árvores) e a movimentar-se, livremente. Sinto que nesta saída ao exterior estava menos tensa, no entanto, ainda tenho de melhorar a minha postura. Tenho a sorte de ver em primeira mão como as crianças são felizes a explorar o meio e a vivência no exterior tem realmente um impacto significativo nas crianças. Para além disso, parece-me que a atividade dos ninhos foi significativa e, o facto de ter	Exploração na natureza

		possibilitado o acesso dos materiais utilizados, possibilitou a que explorassem livremente.	
Registo Fotográfico			
	 		
4	Na árvore, as crianças encontravam-se a brincar e desafiavam-se a subi-la. A M.S não estava a conseguir subir sozinha, então o J.M ajudou-a, agarrando na sua mão. Depois referiu que estava a ajudar a amiga.	Considero ser importante as crianças já terem um sentido de interajuda entre elas. Por ele, ao reparar que a M.S não estava a conseguir subir, agarrou-lhe na mão e tentou ajudá-la. Penso que é mesmo muito incentivada a interajuda entre crianças, pela equipa educativa. Além de que, é um grupo unido e que já se conhece muito bem.	Interajuda entre crianças

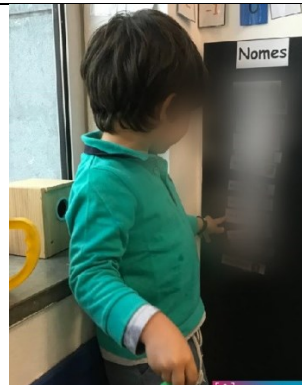
5	Depois do tempo de repouso, as crianças encontravam-se na casa de banho, o J.M e a C1 estavam a conversar. O J.M dizia para a C1 que deveriam cuidar da V., porque estava doente.	Ao saberem que a V. estava doente, prontamente estavam a conversa e a referir que deveriam cuidar da amiga. Considero ser essencial que as crianças tenham este sentimento de cuidado uns pelos outros.	Preocupação das crianças
NC15 (sexta-feira – 19/11/2021)			
Registo	Descrição	Inferência/ Reflexão	Tema
1	Na reunião da manhã, a educadora deu-me liberdade para que fosse eu a dirigir o momento. Assim, as crianças estiveram a preencher o mapa das presenças, cantamos a canção do bom-dia e perguntei a cada criança, se estavam bem, sendo que as suas respostas foram afirmativas. Depois, decidi contar uma história, mas não constava nenhuma no móvel, que pudesse ler para as crianças. Assim, a educadora foi-me buscar o segundo livro da coleção do <i>Cuquedo</i>. No entanto, como não tinha preparado, não correu muito bem, porque existiram alguns sons que não fiz bem, entre outros aspetos.	Destaco esta nota de campo, por sentir que a educadora me dá muito espaço para dirigir diversos momentos, como o da reunião da manhã. No entanto, sinto que ainda não estou muito dinâmica e, parece que não existe nexos durante a minha intervenção. Relativamente ao livro, considero que foi irresponsável da minha parte propor algo ao grupo (uma história), sem confirmar se tinha os materiais, ou se iria ser significativo e dinâmico para as crianças.	Reunião da manhã

		A preparação de um momento é crucial e, para as crianças deve ser tudo pensado, para que elas possam desfrutar o máximo do mesmo. No entanto, sou uma estagiária a trabalhar para ser uma educadora, e continuo a formar-me todos os dias com o grupo e, com a equipa educativa e, espero conseguir melhorar.	
2	Quando terminada a atividade experimental, a educadora questionou-me sobre como poderia alargar esta vivência para as crianças. Inicialmente, referi que deveria propor outras atividades sobre a cor. Ela perguntou-me o que é que eu tinha observado ao longo da experiência e eu referi que as crianças tinham demonstrado interesse pelas pipetas e que se notava, que todas as queriam experimentar. Assim, com o apoio da equipa educativa entregamos caixas com água, vazias, com corante e, pipetas, para explorarem.	Todas as crianças encontraram-se envolvidas neste momento e, mantiveram-se a explorar durante algum tempo. Preferiram continuar com a exploração, em vez de ir ao recreio. Quanto à minha postura, considero que ainda estou muito limitada ao que preparo e penso. Posto isto, não alargo vivência, talvez porque estou muito concentrada no meu papel e no fazer bem para as crianças, que acabo por não observar como deveria. A minha cabeça deve	Tempo de exploração
3	A seguir ao snack, O J.M e o Ma estavam na área da natureza a brincar com as letras e números de íman, colocando-as no quadro branco.	Fiquei deslumbrada com este momento. As crianças demonstram um despertar pelas	Emergência da escrita

	As duas crianças também estiveram a reparar nos cartões dos nomes, que se encontra ao lado do quadro. O. J. M veio ter comigo e mostrou-me a letra M e disse-me que era do seu nome, apontando para o cartão, sendo que de seguida encontrou o J e referiu que era também compunha o nome. Desta forma, olhou como mais atenção para o seu nome e disse: - Cátia, já percebi tudo, o meu nome a seguir do J, tem mais estas letras”, sendo que as esteve a nomear. De seguida, encontrou uma delas e disse-me – “já encontrei a letra, falta-me a outra, mas não a encontro. “ Por fim, referiu que a encontrou, mas que era mais pequena.	letras, especialmente do seu nome, visto que é algo que lhes é próximo. Para além disso, foi muito interessante perceber que o J.M já conhece algumas letras, principalmente as que compõem o seu nome. Considero que os cartões com nomes são um material importantíssimo para apoiar a descoberta da escrita e todos os aspetos que lhe estão associados. As letras de íman também se tornam um material crucial, para que possam tentar <u>posicionar</u> as letras do seu nome. A educadora e a auxiliar também colaram os nomes de todas as crianças nas várias mesas. Muitas vezes, as crianças perguntam-nos a quem pertence o nome, para o qual estão a apontar. O J.M já reconhece o seu nome na mesa, inclusive senta-se algumas vezes de frente para o mesmo e, aponta para o papel com o seu nome, referindo que é o dele.	
--	---	---	--



O J.M e o Ma encontravam-se a brincar com as letras na área da natureza.



J.M tinha a letra J, na sua mão e estava a apontar para o cartão do seu nome, para me mostrar que essa letra é uma das que pertencem ao seu nome.

4.1.5. Semana de 22/11/2021- 26/11/2021 – 6ª semana

NC16 (segunda-feira – 22/11/2021)			
Registo	Descrição	Inferência/Reflexão	Tema
1	Chamei as crianças para irem para a sala e pedi-lhes para se sentarem no circle time. A M. C estava a chorar e, para a distrair, disse-lhe que iria ajudar-me durante a manhã, pedi-lhe para ir buscar a caneta vermelha e a verde. A seguir, eu referi que era dia 22. A V. pediu-me para levar o número 19 e, retirar o número 22 da reta numérica. Eu referi que o mesmo é composto	Encaminhei as crianças para a sala e, elas sentaram-se no circle time. Referi qual era o dia e, com eles preenchi o mapa de presenças. Sinto que ainda sou muito pouco dinâmica neste momento, parece que é algo que faço	Reunião do bom dia

	por 2+2. Como a V. não encontrou o número, ajudei-a, iniciando a contagem, a partir do número 20. Ela colocou o número 22 no respetivo lugar. De seguida, cada criança do grupo preencheu o mapa de presenças, no qual as crianças fizeram um círculo, ou um risco, na linha do seu nome. A seguir li a história “Um panda muito só”, de jonny Lambert. Para concluir a reunião da manhã, a auxiliar A perguntou se alguém queria partilhar como foi o seu fim-de-semana, sendo que algumas crianças falaram. A M.S apresentou o seu quarto e a sua rotina de sono. A P. através das fotografias que a mãe enviou para a educadora esteve a referir onde esteve, e o que esteve a fazer. A C2 também apresentou duas fotografias impressas, em que explicou onde foi com a sua família e o que esteve a realizar durante o fim de semana, com a sua irmã.	mecanicamente. No entanto, aos poucos vou-me sentindo mais à vontade com as crianças e pretendo melhorar, no sentido de ser mais dinâmica e cativante. Considero importante a partilha das crianças e, o facto de se dar espaço para as crianças comunicarem, sem constrangimentos.	
2	A seguir ao snack, levei os três conjuntos de águas com corantes, para o circle time. Com o grupo estivemos a reavivar o que estivemos a fazer na sexta-feira passada: atividade experimental das cores. Depois, estivemos a ver qual o resultado da experiência, sendo que as crianças notaram que a água que, inicialmente, não tinha corante, com o papel, tinha absorvido uma das cores.	Penso que o momento de observação dos resultados é importante, porque não constatamos o que derivou da experiência, visto que a absorção do papel demorou muito mais tempo.	Observação da experiência

	De seguida, o único copo com água, inicialmente, s/ corante, encontrava-se verde-azulado, porque juntou a água com o corante azul e amarelo. As crianças, rapidamente, observaram e identificaram a cor. Depois, disse que o que tinha ocorrido com a experiência não era o expectável, visto que em dois dos conjuntos, os papéis apenas absorveram um dos corantes. Assim, sendo, juntei os dois corantes (vermelho e amarelo), que deu origem ao laranja. As crianças, rapidamente, identificaram a cor. No entanto, quando juntei a água com corante vermelho, com o corante azul, as crianças não conseguiram identificar bem, porque tinha ficado demasiado escura, mas eu referi que deveria ter ficado roxa. De seguida, perguntei o que tinha surgido nos três conjuntos, quando se misturava as duas cores, mas depois referi que era uma nova cor. O G. disse que as cores que constavam nos copos, encontravam-se no círculo cromático. Ao apontar para as cores do círculo cromático, referi que da mistura do amarelo com o azul originava uma nova cor, o verde; da junção do vermelho com o amarelo resultava o laranja, e da mistura do vermelho com o azul surgia o roxo.	Assim, foi importante este momento para sintetizar a informação e observámos os resultados da experiência. Neste momento, parece que fui um pouco confusa na explicitação de alguns pontos. Acredito que deveria ter tido a iniciativa para iniciar a sintetização, uma vez que as crianças precisavam de ver um registo, onde fosse perceptível os resultados e, como é que ocorreram. Sinto que tenho de ter mais iniciativa e consciencialização do que deve ser realizado com as crianças, para que seja mais esclarecedor e visual para elas. Não posso perder a minha intencionalidade e tenho de ter em conta o grupo e o que lhe faz sentido. Destaco o facto de a criança se encontrar sempre envolvida e participar em cada momento. Acho que é uma das aprendizagens	
--	--	---	--

	A educadora levou para o circle time, uma folha de papel + canetas, pedindo à C3 e à M.S, para representar com círculos, as cores (vermelho, azul, amarelo, roxo, verde, laranja). E depois, numa folha mais pequena, com círculos pequenos sintetizou os resultados, ou os que eram expectáveis com a experiência - a junção de duas das cores primárias (vermelho, amarelo e azul) dava origem a uma nova cor, as secundárias	mais significativas, incluir a criança e valorizá-la sempre.	
--	---	---	--

Registo fotográfico



3	Por ser um dia diferente, a comemoração do dia do pijama, a equipa educativa do pré-escolar preparou algo diferente para as crianças. Devido à situação pandémica que vivemos atualmente, as crianças juntaram-se por bolhas, ou seja, a nossa sala juntou-se com a do lado. Assim, o grupo dirigiu-se para a sala polivalente, que já se encontrava preparada, com luzes, uma tela branca, diversos colchões e almofadas e um projetor. O grupo sentou-se nos colchões e estiveram a assistir às curtas-metragens e a comer pipocas. As curtas-metragens eram de animação, à exceção de uma. Todas transmitiam valores importantes, como a amizade, a bondade, o amor pelo próximo, entre outros. No fim, estivemos a ouvir a canção do dia do pijama e, a dançar. Durante o momento em que visualizamos os vídeos, as crianças mantiveram-se focadas no que estavam a ver.	Considero que é muito importante esta articulação entre salas e o facto de as equipas do pré-escolar prepararem vários momentos em conjunto para as crianças. Parece-me que existe um constante trabalho em equipa entre todas as equipas da organização, possibilitando a existência de momentos especiais para as crianças. Durante o cinema, as crianças estavam focadas e felizes a comer as pipocas. Para além disso, ao assistir as curtas-metragens, acredito que tenha passado valores muito importantes para as crianças e, alguns que incidiam na importância do dia do pijama e na razão de se realizar este dia. Penso que nestes momentos se está a promover valores, que devem ser difundidos desde tenra idade, para formar cidadãos consciente e com valores assentes no respeito, na bondade, no ajudar o outro, entre outros.	Articulação entre salas (cinema)
---	--	--	---

4	Quando as crianças chegaram à sala, sentaram-se em circle time e, estiveram a falar sobre as curta-metragens que tinham assistido, sendo que a favorita das crianças foi o do rato. Alguns das curtas-metragens foram de exemplificadas pela auxiliar A. e as crianças responderam às questões que a mesma colocava. De seguida, leu a história “Não faz mal ser diferente”, que demonstrava que de várias formas somos diferentes e que isso não faz mal. As crianças, estiveram focados e, por vezes, questionavam a auxiliar, ou mesma salientava alguns pontos e aproximava-os da sua realidade.	Considero que foi muito importante a auxiliar ter conversado com o grupo sobre o que assistiram. Acredito que foi uma forma de ouvir o que as crianças tinham a dizer sobre o que observaram, bem como partir do que disseram para explicitar alguns valores e conversar sobre a importância dos mesmos. Para além disso, o livro foi um recurso que possibilitou clarificar o que assistiram e aproximá-los da sua realidade.	Conversa sobre as curtas-metragens e
NC17 (terça-feira – 23/11/2021)			
Registo	Descrição	Inferências/Reflexão	Tema
1	A educadora referiu que na reunião de pais de setembro, lhes tinha pedido para escreverem uma frase, que se encontravam dentro de um frasco de vidro e, que iriam ser lidas e partilhadas ao grupo, ao longo do ano. Assim, pediu ao Ma, para tirar um papel do frasco e entregou-o à educadora, que a leu e referiu que tinha sido escrita pelos pais do T. Era referente ao facto de as crianças expressarem que gostam da outra pessoa. A educadora foi questionando as crianças se gostavam de dirigir o seu gosto de ti, para alguém do grupo, sendo que o fizeram:	Considero que este momento foi muito especial e, que envolveu todas as crianças. Foi desencadeado por uma mensagem dos pais e, reforçou a identidade do grupo e as relações entre os pares. Fiquei feliz por participar neste momento e por contemplar a beleza de cada elemento do grupo pronunciar o “gosto do ti”	Reunião da manhã (mensagens dos pais)

	G disse que queria dirigir o seu gosto de ti para o J.M e, abraçaram-se M1+V – abraçaram-se. A educadora disse que, por vezes, não nos conseguíamos expressar verbalmente, mas que nos poderíamos abraçar, ou expressar de diversas formas. A M.C disse o gosto de ti para a M.S e abraçaram-se. A P. disse o gosto de ti para a C, sendo que também se abraçaram. A C1 dirigiu o seu gosto de ti para a C3, desencadeando um abraço entre elas. A equipa educativa também participou.	a um amigo, estando sempre presente que todos gostamos uns dos outros. Acredito que foi muito importante a educadora promover este momento e salientar que é bom expressar emoções e, que nem sempre as temos de dizer. Por vezes, podemos expressar de outras formas, como através de um abraço. Na minha opinião, a ideia de envolver os pais e de criar um momento tão bonito, como o que presenciei é fascinante.	
--	---	--	--

Registo Fotográfico



2	Enquanto as crianças estavam a tomar o snack, a equipa educativa de sala encontrava-se a organizar os materiais para a atividade. Existiu um momento em que as crianças se encontravam mais agitadas, assim a educadora pediu-me para me sentar e cantar algumas canções com o grupo. Cantei canções que as crianças conheciam e não conheciam, sendo que as crianças permaneceram calmas.	Tenho de ser mais proativa nestes momentos, de forma a perceber como está o grupo e a implementar estratégias possibilitem diminuir a agitação, mas que também sejam prazerosos que possibilitem a envolvência do grupo.	Transição entre o snack e a atividade
3	A educadora apresentou a obra de arte “<i>Círculos em um círculo</i>” de Wassily Kandinsky, sendo que referiu alguns aspetos da vida do artista e qual o movimento artístico. A educadora perguntou o que estavam a observar, sendo que surgiram algumas respostas: - “Olhos”; - “Círculos”; A educador questionou se achavam que constavam muitos, ou poucos círculos, sendo que as respostas das crianças foram as seguintes - “Muitos círculos” - “uma festa de círculos”;	Considero que este momento foi muito significativo, uma vez que as crianças estiveram a interpretar o que constava na obra de arte. A educadora partiu do que eles estavam a dizer, para alargar a interpretação. Para além disso, envolveu-os na recolha de materiais. Livremente, as crianças estiveram a criar um produto, que contempla a sua expressão através da obra que estiveram a analisar. O objetivo não é criar um produto, é de completação e desfrutação através da obra. Como, cada sala tinha de criar um elemento de	Expressão artística

	As crianças apontaram para os diferentes círculos (diferentes tamanhos). Sendo que depois pediu a duas crianças para identificarem círculos de diferentes tamanhos. Identificaram círculo maior e os mais pequenos. De seguida, mencionaram as diferentes cores dos círculos. A educadora perguntou se as crianças estavam a observar mais alguma coisa na imagem, sendo que referiram algo, que a educadora clarificou ao referir que eram linhas. Assim, explicou que um círculo era uma linha fechada e, a reta é uma linha que não está fechada, tendo exemplificado numa folha A4. Para além disso, também explicou que existem diferentes espessuras. Depois questionou-os se via dois rasgos/feixes de luz na obra, sendo que a M.C e a C2 identificaram. A educadora perguntou-lhes se existia alguma forma na sala, que correspondia a um círculo. O J.M referiu os discos e a C3 o arco. Depois, a educadora disse-lhes para explorarem a sala, para verem se encontravam outros objetos com formas de círculo. A seguir ao snack, as crianças, livremente estiveram a pintar, com uns objetos em forma de círculos.	Natal, para um abrigo, a educadora partiu de uma obra como um ponto de partida significativo. Acredito que a forma de apresentar as obras de arte e de desencadear um momento livre e significativo para as crianças é essencial para que elas possam contatar com a obra e apropriar-se das suas características.	
Registo Fotográfico			



4	Orientei as crianças para se sentarem em circle time. Estiveram a escolher quais as tarefas, que iriam ficar responsáveis esta semana. Iniciei na C1, questionei cada criança, para me responder qual a tarefa que queria realizar. Quando finalizamos, não os estava a conseguir acalmar, sendo que estava sempre a referir as crianças que não estávamos sentadas, ou focadas no momento. A educadora entreviu, referindo que me deviam respeitar e que eu estava a pedir para se acalmarem e não me estavam a ouvir No momento em que nos encontrávamos no recreio, estive a falar com a educadora sobre esse momento e, ela disse-me que deveria utilizar várias	Nestes momentos, sinto que fico apática e acabo por estar sempre a referir o nome das crianças que estão mais desconcentradas. Para além disso, fico consumida pelas vozes das crianças e parece que não me consigo fazer ouvir. Considero que a melhor forma de conseguir assumir e assegurar o grupo é através de diversas estratégias, para que exista uma diminuição da agitação e acabe por ser um momento prazeroso. Tenho de escutar e observar mais o grupo, para perceber qual a estratégia mais adequada.	Transição entre o momento de brincadeira/ expressão e a ida ao recreio
---	---	--	---

	estratégias, para cativar o grupo, em vez de estar sempre a chamar as crianças que não estavam a corresponder com o comportamento desejado.		
NC18 (quarta-feira -24/11/2021)			
Registo	Descrição	Inferência/ Reflexão	Tema
1	Depois deste momento, estivemos a recitar o poema, que foi apresentado por mim na semana passada, “Sei o ninho” (Miguel Torga). As crianças ficaram entusiasmadas com este momento, uma vez que acompanhavam com os gestos e notava-se que estavam focados no que estavam a fazer. Aperceberam-se que já se tinham apropriado do poema, sendo que conseguiam completar os versos, com os gestos, sem ajuda. Por fim, referi que iríamos vivenciar o processo de construção de um ninho, como se fossemos um pássaro, utilizando elementos naturais e recursos naturais, no recreio.	Destaco este momento, visto que as crianças estiveram a acompanhar com gestos o poema, que foi recitado na semana passada. Acredito que a audição do poema foi significativa e um momento prazeroso, para as crianças. Já conseguiam completar os versos do poema e estavam impressionados com a sua capacidade. Foi tão bom assistir ao momento em que as crianças se aperceberam que já eram capazes.	Aprendizagem significativa
2	No período, para os preparar para a ida ao recreio, encaminhei-os com o apoio da auxiliar V., para o circle time. Durante este momento, eu chamava criança, uma a uma, para colocar o casaco, enquanto a auxiliar V. entregava os chapéus à C1. As crianças começaram a ficar um pouco agitadas, assim disse às crianças que poderíamos perceber quantas crianças é que ainda não tinham casaco.	Neste momento, considerei que correu melhor e, tentei implementar a estratégia de contagem das crianças que já tinham casaco, das que ainda não tinham.	Transição para a ida ao recreio

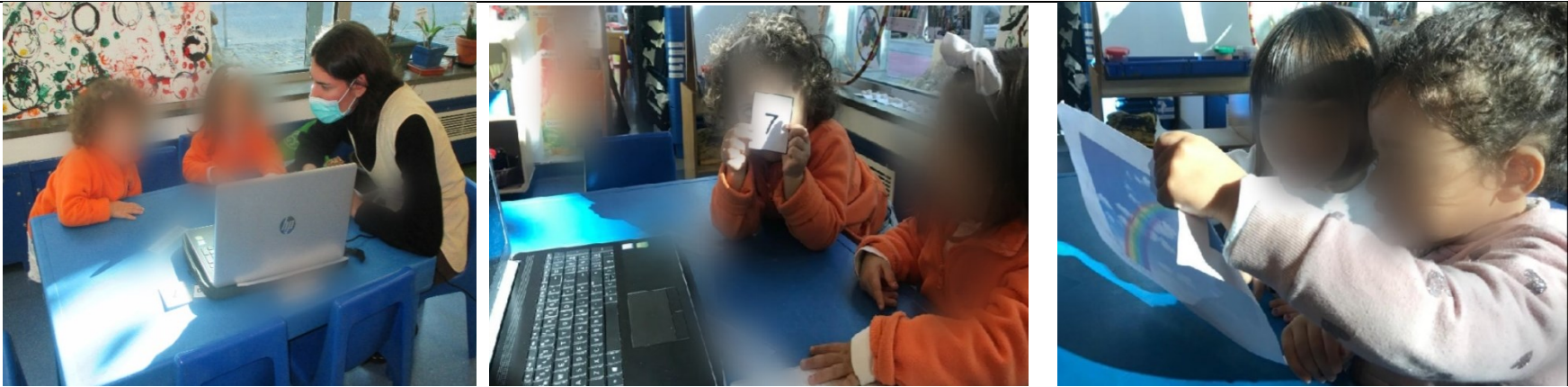
	Inicialmente, não ouviram, mas depois as crianças começaram a contar e perceberam que ainda estavam três crianças sem casaco. A seguir, perguntei-lhes quantas crianças é que já tinham casaco.	No entanto, para que as crianças percebessem o que estava a propor, tive de ter a ajuda da auxiliar V., que repetiu o que lhes tinha dito. Não posso perder a minha voz no grupo, tenho de a projetar mais.	
3	A V., depois do lanche virou-se para mim e disse: - Cátia, não coloquei a mesa no refeitório. Respondi, dizendo que não fazia mal, porque não tinham tido a oportunidade, mas que noutro dia iria ajudar.	Destaco esta nota de campo, porque a V. ao se aperceber que não tinha realizado a tarefa da semana ficou preocupada e falou comigo. Expliquei-lhe que não existiu oportunidade para ela cumprir a sua tarefa, mas que noutro dia iria realizar.	Tarefa da semana
NC19 (sexta-feira – 26/11/2021)			
Registo	Descrição	Inferência/ Reflexão	Tema
1	Entrei na sala polivalente e a C3 e a V. estavam junto da auxiliar V, a brincar com uma criança mais pequena. No entanto, quando me viram dirigiram-se a mim e deram-me um abraço.	Penso que já estabeleci uma relação afetiva com as crianças. Quando a V. e a C3 se aperceberam que tinha chegado deram-me um abraço. Fiquei mesmo feliz por já estar inserida e pelo facto de as crianças gostarem de estar comigo e, de o terem expressarem através de um abraço.	Relação estagiária – crianças

2	Na reunião da manhã, a educadora tinha a ficha das crianças à sua frente. A M.S, que se encontrava ao seu lado, estava muito atenta a observar a folha (<i>face-to-name</i>) e, com uma caneta “fazia” que estava a escrever.	As crianças expressam o interesse na escrita e, em alguns momentos demonstram o querer escrever. É interessante, que já começam a associar a que a escrita corresponde ao que dizem. Penso que o facto de a educadora e a auxiliar escreverem à frente das crianças, e a explicarem, possibilita uma compreensão da finalidade da escrita.	Emergência da escrita
3	Na reunião da manhã, cantei a canção “mil balões coloridos”, que fazia referência a um arco-íris, sendo um ponto de partida para dar continuidade ao projeto. Assim, propus às crianças dividirmo-nos em dois grupos para realizarmos a pesquisa. Referi as fontes de pesquisa que as crianças tinham dito e, salientei que poderíamos pesquisar no computador e nos livros. A seguir ao snack, questionei quem queria ir pesquisar nos livros, sendo que o J.M e o G. dirigiram-se de imediato à área da biblioteca. Chamei a C1 e a C2, elas trouxeram dois livros para folhearem. Em cima da mesa, já tinha alguns livros e escritos, que tinham informação sobre os arco-íris.	Um dos aspetos que contribui para que este momento não corresse tão bem foi o facto de ser sexta-feira. Deveria ter pensado num dia melhor para realizar o trabalho de pesquisa. Para além disso, sinto que não os deixei explorar o suficiente, levaram livros, que não continham informações sobre os arco-íris, mas dos quais apresentavam interesse. Penso que poderia ter deixado que realizassem essa exploração mais livre e, depois ter introduzido a correspondente a do arco-íris.	Trabalho de projeto nos livros

	No entanto, as crianças estavam mais focadas a observar os livros sobre outros assuntos. Tentei centrá-los no tópico: arco-íris, mas eles estavam mais concentrados na análise dos outros livros. Assim, aproximei-me deles e perguntei-lhes qual era o tópico do nosso projeto, sendo que referiram o arco-íris. De seguida, apresentei-lhes as folhas com informação do arco-íris, mas começaram a discutir uns com os outros, porque queriam as mesmas folhas. Mostrei uma imagem do arco-íris e perguntei-lhes quais é que estavam a visualizar, sendo que disseram algumas, enquanto contavam o número de cores. Descobriram que o arco-íris surge quando existe sol e chuva, tendo sido referido pelo J.M. Para além disso, perceberam que são sete, as cores do arco-íris. O J.M quis ir à reta numérica tirar o número 7.	Sinto que as crianças tenho de dar mais espaço às crianças e tentar trabalhar a forma de cativar e de focá-los no que estamos a realizar. Poderia ter privilegiado um outro espaço, para realizar a pesquisa, poderia ter facilitado a investigação. Questionava algumas vezes o grupo, para os tentar focar. As crianças nomearam algumas das cores do arco-íris, bem como o número de cores.	
Registo Fotográfico			



4	Depois, perguntei às restantes crianças, quem é que iria realizar a pesquisa no computador. A V. e a M1 dirigiram-se até a mesa e sentaram-se à frente do computador. No computador, assistiram a dois vídeos, sendo que num a V. disse que chovia para aparecer o arco-íris. Enquanto no outro, as duas (a V. e a M1) estiveram a nomear as cores do arco-íris em inglês e português, e referi que existia uma outra cor, o anil. A V. e a M1 estiveram a tentar dizer o nome da cor. A V. quis ir à reta numérica tirar o número 7, que correspondia às cores do arco-íris. Para além disso, estivemos a observar que o arco-íris na realidade era tem a forma de um círculo, mas que nós apenas vemos metade.	Na pesquisa no computador, acredito que correu melhor e, que foi mais significativo. As crianças estavam atentas e estavam entusiasmadas na visualização do vídeo. Para além disso, surgiram algumas observações sobre as cores e o número de cores. A V., várias vezes, perguntava qual a cor que não conhecia, o anil.	Trabalho de projeto (Computador)
---	---	---	---

	A C3 e a M. S também quiseram ver os vídeos sobre o arco-íris, sendo que nomearam as cores do arco-íris e, quando questionei a C3 e a M.S, se o arco-íris tinha o cor-de-rosa, elas responderam-me que não. Estiveram muito atentas a ver uma imagem do arco-íris e descobriram as 7 cores.		
Registo Fotográfico			
			
5	Com o apoio da equipa educativa orientei as crianças para o circle time, sendo que coloquei os materiais utilizados à sua disposição, para que cada grupo partilhasse o que descobriu.	Penso que o facto de as crianças não terem tido um tempo livre, para brincarem, influenciou a forma como as crianças se encontravam. No entanto, optei por uma estratégia que não era boa, a de alargar o tempo, para tentar focar	Partilha ao grupo

	Questionei cada grupo, o do dos livros respondeu que o arco-íris tinha 7 cores. O grupo do computador, com o dos livros disseram algumas das cores que constavam no arco-íris, sendo que a V. referiu o anil. A educadora ajudou-me neste momento, mas as crianças não estavam centradas no que se estava a perguntar.	as crianças na pesquisa, sendo que acabaram por não aproveitar o seu tempo livre. No circle time, as crianças estavam distraídas e foi difícil realizar o momento de comunicação das descobertas sobre o tópico.	
Registo Fotográfico			
			

4.1.6. Semana de 29/11/2021- 03/12/2021 – 7ª semana

NC20 (segunda-feira – 29/11/2021)			
Registo	Descrição	Inferências/Reflexão	Tema
1	Quando estávamos na sala do PE1-A, um dos amigos disse que poderiam levar brinquedos para a sala.	Destaco esta nota de campo, por me parecer que as crianças, neste caso a C3 assimilaram a	Consciência das Regras

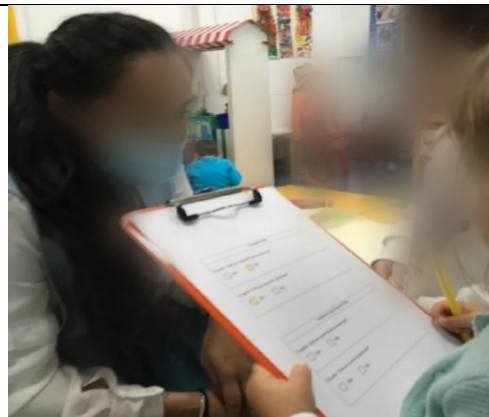
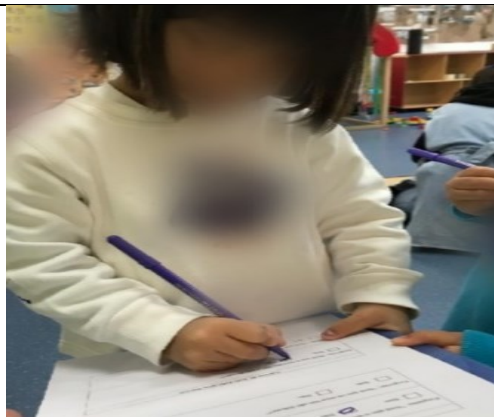
	A C3 virou-se para ele e disse-lhe: “Nós só podemos trazer livros, porque ainda existe o covid “	regra de não trazer brinquedos para a organização, além de livros. E explica a razão de não ser possível levar brinquedos para a organização.	
2	Na reunião da manhã, a educadora perguntou à M.S, como é que ela se estava a comportar, em casa. A educadora referiu que esteve a falar com o pai e que ele lhe disse que a M.S não estava com o seu melhor comportamento. O questionamento levou a que a M.S partilhasse a forma como se tem comportado em casa e o que tem feito. Ao partir do que disse a M.S, a educadora e a auxiliar de ação educativa explicaram que ela tem de dar muito amor à sua família Os amigos da sala também expressaram a sua opinião e disseram à M.S que ela tinha de dar carinho e amor aos pais.	Existe uma abertura entre as famílias e a equipa educativa da sala. As famílias partilham com a equipa, como está o seu educando e, como é que eles se comportam em casa. A equipa educativa conversa com a criança, nos momentos de grande grupo. Questiona as crianças, de forma a que sejam elas a explicar o que está a acontecer em casa. Considero que é essencial estas conversas, visto que proporcionam à criança um espaço para dialogar sobre o que tem feito em casa e perceber que o seu comportamento, quando negativo, deve ser alterado. O facto de as conversas serem em grande grupo, possibilita a que todos possam	Relação com a família

		participar e perceber que tem de respeitar toda a família.	
3	Na reunião de grupo, a educadora questionou cada criança relativamente ao fim de semana. A educadora dirigiu-se à M1 e perguntou-lhe como tinha sido o seu fim de semana. Não respondeu de imediato, sendo que a educadora perguntou se tinha estado ou em casa, ou se tinha saído. A M1 abanou a cabeça e respondeu que foi ao parque, com a mãe, como o pai e com a mana. A educadora perguntou ao Ma como tinha sido o fim de semana, apoiando-o e, dando-lhe oportunidade para comunicar.	A equipa educativa privilegia espaço para a comunicação de vivências de todas as crianças. Considero este momento muito importante, uma vez que todas as crianças são incluídas e motivadas a partilhar as suas vivências. A partir de algo que experienciaram no fim de semana, a equipa educativa aproxima-se das crianças mais tímidas e incentivam-nas a comunicar. Quero destacar o facto de as crianças que apresentam mais fragilidade a comunicar e/ou são mais tímidas são levadas a desinibirem-se e a expressarem-se, mas sem forçar.	Incentivo à comunicação
4	Na reunião da manhã, com o auxílio da educadora estive a referir que, com as duas perguntas do “o que queremos descobrir” elaborei um questionário. Expliquei que um questionário é composto por um conjunto de perguntas e é utilizado para recolher dados.	No que toca à explicação do questionário, considero que não estive bem e, que não consegui explicar como devia a constituição do questionário e como se coloca em prática.	Aplicação do questionário

	A educadora exemplificou o que é que eles tinham de dizer. Depois, questionei quem é que iria aplicar o questionário comigo. Todas as crianças demonstraram interesse. Assim, como o apoio da equipa educativa, duas crianças, de cada vez foram aplicar o questionário comigo. A V. e a M1 aplicaram o questionário à educadora J e à auxiliar A. À vez, seguravam na prancheta e faziam as questões, assinalando no quadrado do sim ou do não, de acordo com as respostas que eram dadas. A P. e a M.C aplicaram um questionário na sala do lado, com a educadora N e a auxiliar de T, em que repetiram o mesmo processo, descrito anteriormente. A auxiliar T acrescentou que achava que os arco-íris eram felizes, porque ela também ficava feliz a observar um. Para a sala da educadora D., da auxiliar V. e da auxiliar C dirigiram-se o J.M e a C2, que estiveram a preencher, após questionarem o quadrado que era referente à resposta dada. Na sala da educadora J. e da auxiliar P., a C3 e a M.S fizeram as questões e, à vez colocaram no quadrado correspondente à resposta que lhes tinha sido dada. A auxiliar justificou que achava que os arco-íris eram felizes, porque faziam-na feliz quando observavam um.	A educadora foi uma ajuda muito grande, para cativar o grupo e exemplificar como poderíamos aplicar o questionário. Este serve para dar resposta a uma das fontes consultadas que mencionaram, o de questionarem a equipa educativa de jardim de infância. Todas as crianças demonstraram-se entusiasmadas com a ideia de ir às outras salas e questionar os vários elementos do jardim de infância. Assim, formei pares, para as acompanhar na aplicação do questionário, por sala. Notei que as crianças estavam muito felizes por se deslocarem às outras salas obter mais informações sobre o arco-íris. As duas questões que compunham o arco-íris eram duas das que fizeram, quando estávamos a fazer a teia do que queríamos saber. Penso que o que mais me deixou feliz foi ver as crianças a assumirem o papel e de sozinho	
--	---	---	--

	O Ma, o G. e a C1 fizeram o questionário à M.e à T. O G. questionou a M e preencheu o questionário com as respostas dadas, enquanto que a C1 e o Ma assinalavam no quadrado respetivo. Todas as crianças, quando chegavam à sala diziam à educadora quais tinham sido as respostas dadas ao questionário.	irem ter com os elementos da equipa. Eu apenas lhes prestava apoio.	
--	---	--	--

Registo Fotográfico



NC21 (terça-feira -30/11/2021)

Registo	Descrição	Inferências/ Reflexão	Tema
1	As educadoras da sala do PE1-A e do PE1-B juntaram-se e fizeram a exploração da obra de arte “O circo”, de George Seurat. Assim, a manhã iniciou-se na sala do PE1-A, em circle time. Os dois grupos (PE1-A e o PE1-B) estiveram a cantar a canção do bom dia e a	As crianças, apresentam-se muito perspicazes e atentas à obra de arte. As educadoras são um excelente apoio, porque conduzem as crianças, para o que está representado na obra.	Articulação entre salas

educadora J apresentou a obra, referindo que foi partilhada pela família do Ma, que segurou nela. Assim, as duas educadoras perguntaram às crianças o que estavam a observar: - “O Cavalo branco” foi referido por algumas crianças dos dois grupos; - “uma bailarina” foi salientada por uma criança - À volta de uma figura da obra, surgiram algumas respostas diferentes: “um gato”; entre outras; - Outras crianças perceberam que a bailarina se encontrava em cima do cavalo; Com o apoio das educadoras, as crianças referiram que o cavalo estava a correr. Para além disso, um dos elementos do grupo destacou o facto de existir um menino a fazer o pino, perto do elefante. As educadoras apontaram para o que o menino estava a agarrar, sendo que as respostas foram variadas: “cordas”, “lençóis”, “cortinados”, “cobras”. As educadoras disseram que o que estava representado na imagem, correspondia a um espetáculo, o circo. Depois questionaram quais as cores que surgiam em predominância, tendo sido referido o amarelo e o vermelho.	Assim sendo, considero que as crianças estão despertas para a análise da obra de arte, sendo que percebem os inputs dados pela equipa educativa e identificam uma diversidade de elementos presentes na obra. Destaco o facto de este momento ter sido realizado pelas duas salas do PE1. Para mim, é visível que existe um trabalho de equipa entre a equipa educativa de cada sala e entre salas. As duas equipas educativas do PE1 trabalham muito em colaboração e são vários os momentos em que se juntam para proporcionar uma diversidade de experiências.	
--	--	--

	As educadoras mencionaram que na sala polivalente iriam preparar algo para as crianças.		
Registo Fotográfico			
			
2	A seguir ao snack, as crianças estiveram a realizar as suas partilhas do dia, a V esteve a mostrar o jogo da memória, que trouxe para a sala, sendo colocado na área dos jogos. A C3 apresentou o pato, que construi com a mãe e a irmã, sendo que identificou as partes que foram construídas por ela e quais a que tiveram a ajuda da sua família. Construi, com eles o gráfico referente às respostas que adquiriram com o questionário.	Considero que o apoio da auxiliar e da educadora neste momento foi imprescindível, para prosseguir com a construção do gráfico. O meu discurso, nalguns momentos encontra-se muito complexo, sendo que, é importante que a minha linguagem seja clara e mais próxima das crianças. Tenho de ter consciência que as crianças de três anos ainda estão a adquirir noções e a	Elaboração do Gráfico

	Referi que ontem tínhamos ido fazer um questionário e que precisávamos de organizar a informação recolhida num gráfico. No entanto, antes estivemos a organizar os dados numa folha, que já continha as duas perguntas. Na primeira e na segunda pergunta estava assinalado um N e um S, correspondente ao não e ao sim. Todas as crianças do grupo assinalavam, correspondendo um círculo, ou uma reta ao sim ou ao não, de cada pergunta. De seguida, contamos o número de retas ou círculos que se encontravam em cada parâmetro (sim e não). A V., a P., o G., a C3, a C2, no gráfico, estiveram a corresponder o número de tampas, ao número de sins e de não, que tinham sido referidos pelos elementos da equipa educativa inquirida. No entanto, é importante referir que as crianças apresentaram dificuldade em colocar a tampa, na linha do número, porque não tinham um guia para o fazer.	construir imagens mentais. Assim sendo, tenho de tentar apoiar estes momentos com representações, de forma a que seja mais exemplificativo para as crianças. Considero que deveria ter dado mais ferramentas para apoiar este momento, além de que os poderia ter incluído nas decisões do gráfico, como a escolha das tampas (azul e branca), para o gráfico.	
3	Na sala polivalente, as duas educadoras preparam um autêntico circo, que foi explorado pelas duas salas, à vez. Colocaram diversos colchões vermelhos e amarelos no chão, fios amarelos, que correspondiam às que o homem segurava.	Para mim, este momento foi formidável, porque observei as crianças a explorarem livremente o espaço, que foi preparado pelas educadoras e se baseou na obra de arte.	Exploração através da obra

	Vermelho e amarelo era a cor que predominava na sala, visto que as bolas, os arcos, os panos, os fios tinham essas cores. Para além disso, existiam outros objetos que promoviam o desafio. As crianças estiveram a explorar, livremente, o espaço. A educadora e a auxiliar também estiveram envolvidas com elas, neste momento. Depois, a educadora sugeriu realizarem um jogo, em que se dividiam em duas equipas: 1ª educadora + P.+ J.M +M1+ M. S+C2 + C3 2ª auxiliar de ação educativa + M.C+ Ma+ C1+ G.+V.+ eu No jogo, as duas equipas tinham de se proteger com os colchões, e lançar as bolas para a equipa adversária. As crianças estavam muito entusiasmadas. Lançavam as bolas e, depois apanhava as que eram atiradas para o seu campo. No final do jogo, a educadora disse que o jogo tinha terminado e, que como tinha chegado ao fim era essencial apertar a mão de alguém da equipa adversária.	Neste momento, foi algo criado com sentido e que foi muito importante para as crianças. Existia também música referente ao circo, que possibilitou assemelhar o espaço ao espetáculo. As crianças têm três anos e, possivelmente não viveram uma experiência de ir ao circo, penso que os aproximou do que é o espetáculo. Para além disso, a educadora alargou experiências com o jogo, visto que estavam a demonstrar entusiasmo a lançar as bolas. Sinto que tenho dificuldade em envolver-me, porque nunca sei se vou influenciar, negativamente, as experiências das crianças. No entanto, eu quero experienciar estes momentos com elas.	
Registo Fotográfico			



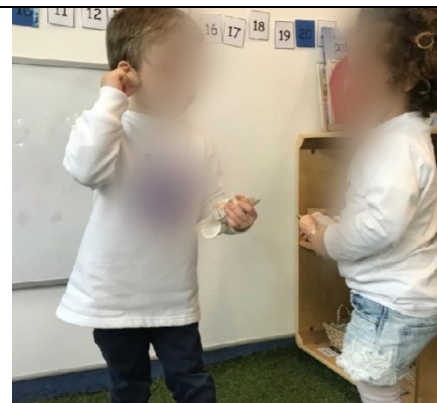
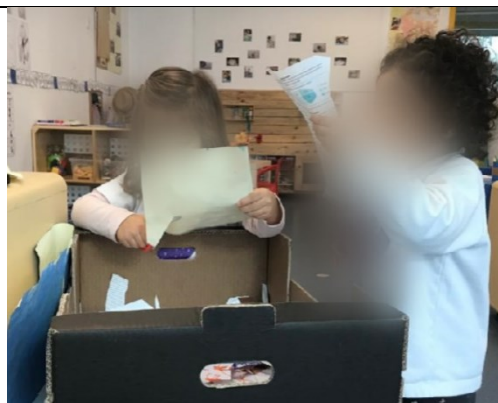
NC22 (sexta-feira – 3/12/2021)

Registo	Descrição	Inferências/ Reflexão	Tema
1	No circle time, as crianças aperceberam-se que se encontrava o novo amigo, o P1, que é o mais recente elemento do grupo. A educadora apresentou-o e, referiu que ele conhece o MA. Depois, a M.C, a V, a P. disseram que o P1 ainda não as conhecia. Assim, a educadora referiu que iriam cantar a canção do bom dia, de forma a que o P1 pudesse conhecer todos os amigos da sala. Algumas crianças referiram que o nome do P1 ainda não constava no mapa de presenças, sendo que a educadora respondeu que se iria acrescentar, uma vez que ele é um elemento do grupo. A educadora dirigiu-se ao grupo e salientou que tem de a apoiar, ao serem um exemplo das regras da sala e a ajudarem-no no que precisar.	Destaco este momento, por me parecer que as crianças do grupo se demonstravam preocupadas com o novo elemento do grupo e, queriam que ele já estivesse integrado em todas as dinâmicas. Para além disso, as crianças estavam preocupadas com o facto de o P1 ainda não saber o nome. A educadora apresentou o P1 a todos o grupo e, pediu-lhes ajuda para colaborarem com ela, a apoiar o novo amigo a integrar-se.	Apresentação de um novo amigo

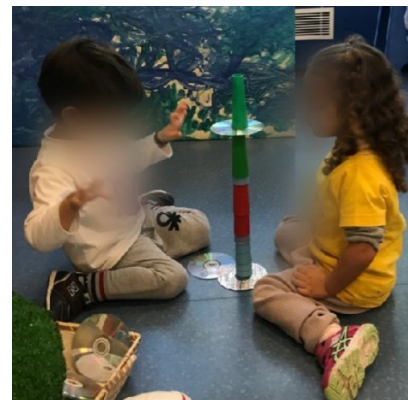
2	A seguir ao snack, crianças estiveram a brincar nas várias áreas da sala e, com a educadora a terminar os efeitos para a árvore de Natal. Numa mesa, a educadora chamava três crianças, de cada vez, para terminarem os efeitos de Natal, para colocar na árvore da organização. As crianças, colocavam as bolas construídas por elas, <u>num fio de veludo. As que não fizeram ou terminaram, estiveram a concluir nesse dia.</u> As restantes crianças encontravam-se a brincar nas várias áreas. Na área da casinha Inicialmente, a maioria das meninas encontravam-se na área da casinha. A C1, a M.C, a M. S vestiram as roupas. A M1, a V e a P estiveram a preparar a mesa. No entanto, a C1 e a M.C dirigiram-se para outras áreas, sendo que a M.S continuava a preparar a mesa. Disse-me que era a mãe e que estava a preparar uma festa para as suas filhas. Na área das construções Na área das construções, o P1 brincava com os legos e os carros, com o Ma. O T. construía a pista do comboio, com as peças de madeira, sendo que dizia que não às crianças que queriam colocar carros de brincar na pista. Depois, apontava para as carruagens do comboio.	Foi muito importante, para mim, observar as crianças a brincar e constatar as suas interações enquanto brincam. Durante este momento, grande parte das crianças variaram as suas áreas de brincadeira. Além de que estiveram com diferentes amigos, nas diversas áreas. Acredito que a sala está adequada ao grupo e que potencia a exploração e variadas brincadeiras. Destaco o momento em que estive na área da natureza e, realmente senti-me envolvida com as crianças. A V. e o G. estiveram a colocar os búzios nos ouvidos e diziam-me que estavam a ouvir o mar. Depois, colocavam ao meu ouvido, perguntavam se também ouvia o mar. Quero aprender a envolver-me mais com as crianças e a estar mais presente.	Interações e brincadeiras nas áreas
---	--	--	--

	O J.M esteve com o T, com a P e a C1 a empilhar cones de plástico e, posteriormente a utilizar CDs para as construções. Quando lhe perguntei o que estava a fazer respondeu-me que estava a construir uma casa. Posteriormente, nesta área observei o J.M a pedir ao T. para colocar os CDs à frente dele, tal como ele tinha feito. No entanto, o T estava a colocá-los em fila. O J.M disse-lhe de novo, para colocar em frente, tal como ele tinha feito, exemplificando. Ainda nesta área, a V. começou a arrumar os CDs. Eu perguntei-lhe se ela precisava de ajuda, ao que me respondeu: “Eu consigo sozinha, já sou uma menina crescida”. Na área da natureza Nesta área, a C3 e a V estiveram a colocar as pedras dentro da casa dos pássaros. O G. e a V. estiveram a colocar os búzios nos ouvidos e diziam-me que estavam a ouvir o mar. Depois, entregavam-me para os ouvir também. Experimentaram colocar todos os búzios ao ouvido, sendo que depois também me davam para ouvir. Depois, questionei-os será que com as conchas também conseguimos ouvir, eles experimentaram e disseram-me que não.	Eu gosto de observar as suas brincadeiras, porque sinto que as conheço, uma vez que estão a ser elas e a desfrutar de tudo o que está preparado para as suas especificidades. Gosto de ver as crianças, na sua essência e entre os outros. No entanto, acredito que em todos os momentos as conheço cada vez mais, uma vez que se proporciona momentos em que se valoriza a sua expressão e participação.	
--	---	---	--

	A C3 e a M1 estiveram também a cortar papéis, junto a esta área. Brincalhão No brincalhão, as crianças estiveram a brincar com as várias peças. O P1 e o Ma estiveram a brincar com os carros e, com algumas das peças do brincalhão. Na área dos jogos O G e a M.C estiveram a brincar com o jogo da memória, a encontrar o par da peça que estavam a observar. Para além disso, ainda realizaram um outro jogo. Esta área foi destinada aos desenhos, sendo que a P., a C2, a M.S, a M1, a M.C, a C1 e o G, em diferentes momentos estiveram a desenhar com canetas de feltro. A P. disse-me que desenhou os amigos e as adultas da sala, nomeando quem constava no seu desenho.		
Registo Fotográfico			
Na área da natureza			



Na área das construções



No brincarhã



Na área dos jogos





Com a educadora

3	No tempo de almoço, é visível que as crianças já são autónomas. Normalmente comem sozinhas. No segundo prato, para cortar, seguramos nos talheres, com elas, para que sintam a direção e a posição dos talheres. Conversam entre elas, falando do facto de irem, ou não a casa uns dos outros; de quem é que acaba primeiro de comer, entre outros temas. Neste dia, fiquei com a educadora no momento da refeição. Fiquei, permanentemente em pé, entre as duas mesas. As crianças, levantavam-se do lugar, sem ser para colocar os pratos e os talheres sujos no respetivo lugar.	Por vezes, especialmente nos momentos do snack, ou lanche sinto que interrompo interações e impeço as interações em crianças. Nos momentos das refeições, assisto às conversas das crianças e, sinto que poderia sentar-me mais com eles e estar em interação com elas, mas levando-as a comer na mesma.	Alimentação
---	---	--	-------------

	Para além de que brincavam uns com os outros.	Destaco a nota de campo, que é relativa à hora do almoço, em que não consegui manter a calma e interrompia as crianças. Não me sentei com eles e, senti que as crianças acabaram por sair mais do lugar e brincar mais. Tenho de me organizar mais nestes momentos.	
4	Depois do lanche, as crianças estiveram a brincar na área da natureza. A V. reparou nas azeitonas, que se encontram dentro de um recipiente e disse-me: Cátia, as azeitonas estão estragadas e estão duras. Eu disse-lhe que elas estão assim, porque não estiveram em águas, estando enrugadas. Depois, o J.M dirigiu-se a mim e disse-me que o ninho dos pássaros estava estragado, eu disse-lhe que não fazia mal e, ele colocou de novo no respetivo lugar. De seguida, ele e a V estiveram a observar as imagens dos vários pássaros e ninhos na janela. O T. veio ter comigo e mostrou-me duas imagens de patos, dizendo que eram dois “pa” e, depois começou a imitar o som deles. Mostrou-me outras imagens de animais. O J.M esteve a observar as imagens de animais e a perguntar-me quem eram determinados animais.	Para mim foi importante o facto de as crianças repararem em objetos que deixei na sala, na sequência de experiências propostas para elas. O J.M, veio ter comigo a dizer que o ninho estava a estragar-se. Enquanto a V. constatou que as azeitonas estavam enrugadas e mostrou-me. Depois, estiveram os dois a observar as várias imagens dos pássaros e dos ninhos. O T., veio me mostrar imagens de diferentes animais e, por vezes, fazia os seus sons, como foi no caso do pato.	Interação na Área da natureza

	O G., o Ma e a V. estiveram a colocar as letras no quadro, sendo que a V disse ao G, para colocar as letras “mais pequenas em cima e as maiores em baixo”.	As crianças, com as letras e os números encontraram um critério para as organizarem no quadro, por tamanhos. As pequenas, em cima e as grandes, em baixo.	
--	--	--	--

Registo Fotográfico



4.1.7. Semana de 06/12/2021- 10/12/2021 – 8ª semana

NC23 (segunda-feira – 6/12/2021)			
Registo	Descrição	Inferências/Reflexão	Tema
1	A manhã iniciou-se em circle time. As crianças marcaram as presenças, no mapa. Cantamos o bom dia e, depois estivemos a fazer as partilhas do fim-de-semana.	Considero ser muito importante o espaço que é dado às crianças para comunicarem. É	Reunião da manhã

	As crianças encontravam-se entusiasmadas para partilhar o que vivenciaram no fim-de-semana. Alguns pais, por vezes, enviam para o email as fotografias do fim-de-semana. Assim, a educadora J. chamou as crianças para apresentarem as fotografias, que os pais lhe enviaram. A C3 esteve a mostrar uma fotografia da sua árvore de Natal, referindo, apoiada pela educadora, com quem a construiu, quais as cores das bolas da árvore, e de outros elementos. De seguida, a P. sentou-se ao pé da educadora, para apresentar as suas fotografias. A P. visitou o pai natal, deu-lhe um abraço e esteve a referir como foi esse momento, sendo encorajada pela educadora a comunicar. Para além disso, também entregou a carta ao pai natal e esteve a dizer-nos o quais as prendas que pediu (bicicleta, entre outros brinquedos) M.S trouxe um conjunto de fotografias, referentes ao momento em que fez a sua árvore de Natal. Descreveu como foi, quem a ajudou: a mãe e a irmã e, quais são os elementos que se encontram na sua árvore. A partilha foi acompanhada e incentivada pela educadora. O G. apresentou uma fotografia sobre a ida ao jardim mágico da Alice, em Belém e contou-nos o que observou.	visível o entusiasmo delas, quando partilham o seu fim-de-semana e sabem que são ouvidas. A equipa educativa desempenha um papel muito importante nestes momentos, uma vez que potenciam a comunicação das crianças, através do questionamento do que é representado nas fotografias e do momento, que vivenciaram. Nesta altura do ano sente-se a alegria das crianças na partilha de tudo o que é relativo ao Natal.	<i>(incentivo à comunicação)</i>
--	---	---	---

	As outras crianças do grupo disseram que montaram a sua árvore de Natal e, referiram os elementos que a compõem.		
2	Na reunião da manhã estive a ler o livro da C3, “Os lápis que salvaram o unicórnio”, que fazia referência às cores do arco-íris. Na sexta-feira (26/11/2021), a educadora pediu aos pais, que trouxessem livros relacionados com o arco-íris. Como as crianças referiram querer procurar informações nas histórias, as famílias ajudaram-nos a concretizar este ponto da pesquisa. Tendo isso em conta e, por sugestão da educadora estive a ler a história da C3. Quando cheguei à página em que o unicórnio fica cinzento e aparecem os sete lápis para o ajudar, dirigi-me ao grupo e questionei: “o que é que também conhecemos que tem 7 cores”. As crianças nomearam alguns objetos e depois referi que estávamos a fazer um projeto sobre o arco-íris, que têm 7 cores. Assim sendo, algumas crianças (J.M, a V, o G, a P, entre outras), começaram a referir que as cores dos lápis correspondiam às cores do arco-íris. O J.M disse-me que estava a ver o azul-escuro. Eu disse-lhes que o anil era semelhante ao azul-escuro, apontando para o arco-íris, que se encontra	Destaco esta nota de campo, por sentir que as crianças já conhecem as cores do arco-íris, inclusive admiram-se com a cor, o anil. Através das histórias é possível encontrar informações sobre este fenómeno. Acredito que o contato com as histórias e outros textos está a ser imprescindível para o projeto. Nota-se que as crianças já adquiriram algumas informações sobre o arco-íris: que tem sete cores e já conseguem nomear as suas cores, inclusive o anil.	Leitura da história sobre o arco-íris

	junto da parede do circle time. A V. disse-me que conhecia o anil, tal como o J.M, sendo que salientei que essa cor era parecida com o azul-escuro. Prossegui com a história e, no final estive a fazer referência ao facto de o unicórnio ter as sete cores do arco-íris, sendo que em grupo estivemos a identificá-las.		
3	Coloquei o gráfico na parede e, encaminhei as crianças para se sentarem em circle time. De seguida, referi que na segunda-feira passada fomos recolher informações às adultas das salas do pré-escolar, através das duas questões do “o que queremos saber”. E, apresentei o gráfico, que construímos e que se encontra na parede, perto dos mapas de pilotagem do grupo. Posto isto, fiz referência à primeira questão: “Será que o arco-íris tem cor – de - rosa?”, apontando para a coluna do sim e do não. De seguida, questionei “Qual é que teve mais respostas?”, as crianças referiram a do não, assim sendo estivemos a contar a quantidade de tampas que se encontram na coluna do não (7) e, depois na do sim (3). Dirigi-me às crianças e perguntei-lhes: Vocês acham que o arco-íris tem o cor-de-rosa, sendo que algumas referiram que sim. Desta forma, aponte para a fotografia do arco-íris, que se encontra no circle time e estiveram a	A construção do arco-íris foi importante para as crianças, visto que lhes possibilitou observar a representação das respostas que foram dadas no questionário realizado. Através do gráfico e da imagem real do arco-íris, conseguimos concluir que o cor-de-rosa não integra o arco-íris. Na segunda questão, foi visível que, para os inqueridos o arco-íris era feliz, sendo que também questionei as crianças sobre esta pergunta, não existindo concordância nas afirmações. O auxílio da educadora foi essencial, para este momento, uma vez que com as crianças conseguimos compreender que a razão de	Análise do gráfico

	identificar as cores que compõem este fenómeno. Concluíram que o cor-de-rosa não integra as cores que pertencem ao arco-íris. A seguir, disse-lhes que a segunda questão era: Será que os arco-íris são felizes? apontando para a coluna do sim e do não. Perguntei-lhes qual a coluna que tinha um maior número de respostas, sendo que responderam que era a coluna do sim. Depois estivemos a contar o número de tapas (<i>corresponde ao número de respostas</i>), que constava na coluna do sim (10 respostas), sendo que percebemos que a coluna do não, não continha nenhuma resposta. Questionei as crianças sobre o facto de não existirem respostas na coluna do não e, depois perguntei-lhes se achavam que os arco-íris eram felizes. Algumas crianças responderam que sim e outras que não, questionei-as sobre as suas afirmações e sobre o que sentiam quando observavam um arco-íris. A educadora auxiliou-me, perguntando-lhes se eles eram felizes e/ou tinham sentimentos, ou se transmitiam-nos alegria, sendo que as crianças concluíram que ao observarem ficavam felizes.	acharem que os arco-íris são felizes está relacionando com o facto de se sentirem felizes ao observá-lo. Para além disso, a educadora ajudou-me, para com as crianças fazer uma ponte sobre o facto de o arco-íris não ter sentimentos, mas transmitir-nos alegria e felicidade com o seu surgimento.	
4	As crianças estiveram nas várias áreas da sala a brincar. Área da casinha	Nos momentos de brincadeira livre é incrível observar a multiplicidade de brincadeiras e interações que surgem. As crianças são muito	Interações e brincadeira

	Inicialmente, as meninas dirigiram-se para a área da casinha. Estiveram a vestir-se com as roupas e a brincar com os diversos objetos, especialmente com as loiças e os alimentos. A M.S, com um vestido preparava as refeições e colocava a mesa. A V. andava de um lado para o outro, sendo que quando conversei com ela, disse-me que ia de autocarro com a mãe e com a irmã, por isso é que estava a colocar a alguns alimentos dentro de uma mala. Já a P. limpava a área da casinha, com uma esfregona, balde e vassoura. No final da manhã, a M.S com a V estiveram a organizar os alimentos por caixas: as frutas, os legumes, as carnes, os peixes. A C3, por vezes, dirigia-se à esta área e brincava com a V. O Ma também esteve a brincar nesta área e segurava na máquina de fotografar e colocava-se em posição para tirar fotografias. Área da arte A C1 esteve a realizar um desenho, referindo que estava a desenhar o número 1. De seguida, disse-me que queria fazer letras, aponte para os nomes que constavam na mesa e referi que poderia observar o seu nome nos cartões dos nomes. Assim, dirigiu-se à área da natureza e retirou o cartão, para o levar para a mesa. Na folha desenhou a letra l.	criativas e imaginativas, além de que exploram com muito entusiasmo a diversidade de áreas existentes na sala. Na área da casinha existe uma reprodução interpretativa de vivências e do que observam, como é visível no caso da V, que estava a preparar-se para ir ao autocarro com a mãe e a irmã. Na área da arte, as crianças expressam o seu ser e o que pretendem visualizar e, já demonstram emergência pelos números e letras. Na área das construções existe uma grande adesão, seja na utilização dos diversos materiais não estruturados que dão origem a criações inacreditáveis, ou pela interação entre crianças com os carros. A área da natureza alberga diversos materiais e possibilita uma exploração sensorial e criativa profunda, sendo visível em diversos momentos. As crianças estiveram a fazer	nas várias áreas
--	--	--	-------------------------

	O G, a C3 e a P. estiveram a brincar com a plasticina e o G esteve a realizar o jogo da memória, encontrando os pares das imagens. Área das construções Várias foram as crianças que estiveram a brincar nesta área. O T. esteve a construir a pista do comboio. O J.M, o Ma, o P1 e o G também se encontravam nesta área a brincar com os carros, sendo que andavam com a brincar em conjunto. O T, o J.M e a P. estiveram a fazer construções com alguns materiais. Área da natureza A C3 e a C2 estiveram a recortar papel. Para além de que, com o G. estiveram a fazer construções com blocos de madeira, de diferentes formas e tamanhos. Brincalhão A M.S esteve a observar o gráfico. Já o P1, o Ma, o J.M e a C3 estiveram a brincar com as várias peças do brincalhão. A M.S esteve a folhear um livro sobre o arco-íris. A C3, com a V. também esteve a folhear um outro livro sobre o arco-íris.	construções com cubos de madeira de diferentes tamanhos. No brincalhão, as crianças com as várias cores e brinquedos dessas mesmas cores imaginam diferentes mundos e exteriorizam os mesmos. É tão bom observar as diversas interações existentes entre as crianças e as suas brincadeiras. Nota-se que as crianças se deslocam pelas diversas áreas, apesar de existirem umas pelas quais tem preferência. As crianças brincam mais com umas do que com outras, no entanto, é visível que todas se dão bem e que brincam com todos. No que diz respeito à minha envolvência nestes momentos, sinto dificuldade, porque tenho medo de me perder nas brincadeiras e desresponsabilizar-me do meu papel. Sinto que posso intrometer-me nas suas brincadeiras e afetá-las negativamente. No entanto, sinto	
--	--	--	--

		que é imprescindível existir envolvimento e interação com as crianças.	
NC24 (terça-feira -7/12/2021)			
Registro	Descrição	Inferências/ Reflexão	Tema
1	Na reunião da manhã, a educadora referiu que a C2 trouxe algo para partilhar com os amigos. A educadora disse-lhe para explicar aos amigos o que iria dar aos amigos. Ela disse que eram corações com olhos e boca e, entregou a cada um dos amigos. Acrescentou que os corações eram para que os amigos dormissem melhor. As crianças agradeceram a prenda à C2 e deram-lhe um abraço.	É na infância que se planta a semente da bondade, do amor, da partilha. Quando vivenciamos momentos em que existe partilha e amor por uma criança é emocionante. Penso que o grupo é muito unido e a equipa educativa tem um papel muito importante em transmitir o sentido de comunidade, de dar, de amar, de ser amigo. A C2, por iniciativa ofereceu a cada amigo um coração, sendo que referiu que os entregou para que os amigos dormissem melhor.	Partilha na reunião da manhã
2	Quando a P chegou a sala, a educadora referiu que ela tinha algo para contar ao grupo. A educadora apoiou-a, referindo que ela tinha prometido ao pai natal deixar a chuca.	Destaco este momento, por considerar que foi importante para a P partilhar com o grupo que deixou a chuca.	Partilha de uma criança

	As crianças do grupo aplaudiram o facto de a P. estar a deixar a chucha, sendo que na hora do repouso, ela não iria dormir com a sua chucha.	Sinto que existe união entre o grupo e, que as partilhas são valorizadas por todos.	
3	Na reunião da manhã, fiz referência ao projeto do arco-íris e referi que “no que gostariam de fazer”, que a P. salientou que queria construir um arco-íris com plasticina. A seguir, eu disse que não tínhamos plasticina de todas as cores do arco-íris, mas disse-lhes, que poderíamos criar massas com as várias cores do arco-íris, ao que me disseram que sim. No entanto, não expliquei tão bem os passos a seguir no momento da exploração e, quando a educadora os questionou sobre o que iríamos fazer, ninguém soube responder. Referi de novo que iríamos elaborar massa com as cores do arco-íris e expliquei-lhes todos os passos da preparação da massa. Salientando que iríamos utilizar corantes, que já tinham sido utilizados numa outra atividade experimental. De seguida, voltei a questioná-los, sendo que já referiram que iríamos fazer massa de cores e, a C3, a V e o G disseram que iríamos utilizar farinha, sal e água.	Sinto que estou a falhar com as crianças em diversos níveis, mas mais especificamente no projeto do arco-íris. Sinto que deveria ter construído de imediato os materiais que iriam auxiliar o projeto, a teia não está completa e exposta, bem com o planeamento não está claro. O meu discurso pode não ser cativante e claro, no que diz respeito aos materiais e procedimentos a seguir. Muitas vezes, não explico tão bem a proposta a realizar, ou quais os materiais a utilizar e os procedimentos a seguir. Tenho de melhorar este aspeto!!	Discurso
4	Pelas crianças foram distribuídos os 7 pedaços de massa com as cores do arco-íris.	Sinto que tenho uma imensa dificuldade na envolvência com as crianças, nos momentos	Envolvência e interação

	Neste momento encontrava-me de pé a observar as crianças, até que a educadora me disse para me sentar e aproveitar o momento com as crianças. A C1 disse que a massa já não colava nas mãos, ao que a educadora lhe respondeu que era pelo facto de já estar bem amassada. As várias crianças juntaram as várias cores. A C1 e o J.M referiam que estavam a fazer o arco-íris, num círculo, apontando para uma imagem que constava na mesma, ao que a educadora lhe respondeu que a Cátia já tinha referido, que na realidade os arco-íris aparecem em forma de círculo, mas que nós só vemos metade. A C3, o G, a V. e o Ma. moldaram a massa e a juntaram as 7 cores. O T, juntava as cores, duas a duas e o P1 fazia bolinhas com as várias cores. A C2 dizia-me que estava a fazer um bolo, colocando várias camadas de massa, por cima umas das outras. Já a P. moldava a massa, e a educadora estava sentada a construir várias formas com a massa e a interagir com as crianças. Eu estava a construir um arco-íris e a observar e a escutar o que as crianças diziam, no entanto não participava muito no momento.	de exploração. É importante manter-nos ao mesmo nível que as elas e encontrarmo-nos presentes e disponíveis, para aproveitar estes momentos ricos em interações. Neste momento, já deveria ter a iniciativa de me sentar e, com elas explorar, não deveria advir da equipa educativa. Sinto que estou a falhar muito neste sentido, pois é a estar com as crianças, que delineamos caminhos e as escutamos. Neste momento, foi visível constatar as suas inferências e observações sobre o fenómeno, arco-íris, bem como sobre a elaboração da massa Acredito que tenho de ser mais proativa a realizar registos com as crianças, porque é importante para eles sintetizarem o que viveram.	com as crianças
--	---	---	------------------------

Registo Fotográfico



NC25 (sexta-feira – 10/12/2021)

Registo	Descrição	Inferências/ Reflexão	Tema
1	Na reunião da manhã, a C2 levou um enfeite de Natal para colocar na árvore da sala. Antes de o colocar na árvore, apresentou o enfeite ao grupo (boneco de neve). De seguida, estive a ler a história “O peixe arco-íris”, de Marcus Pfister, que foi trazido pela M.S., no âmbito do projeto do arco-íris. As crianças ficaram muito entusiasmadas com as escamas coloridas do peixe. Quando terminei a história, todas as crianças estiveram a tocar nas escamas do peixe, para sentirem se tinha um diferente relevo. De seguida, estiveram a apresentar-me os enfeites que tinham criado para a árvore de Natal, referindo que são compostas por fotografias. Elas escolheram com quem retirar as fotografias.	Às famílias foi pedido para contribuírem com enfeites, para serem colocados na árvore da sala. Assim, a C2 levou um boneco de neve para a sala, apresentou-o ao grupo e, depois colocou-o na árvore, tendo sido um momento especial para as crianças, o de verem a sua árvore a ganhar uma nova vida. No âmbito do projeto do arco-íris, uma nova história foi escutada, tendo as crianças interesse pelas escamas do peixe, especialmente coloridas.	Reunião da manhã

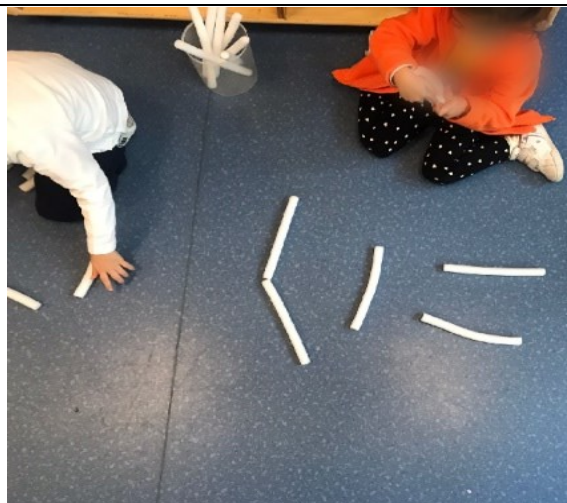
		Nota-se que existe entusiasmo pela iminente chegada do Natal, sendo um tema recorrente nas conversas das crianças.	
2	O T, apontou para o mapa de presenças, para o dia 10 e, depois apontou para o dia 9, que era o constava junto do mapa e, começou a abanar com a cabeça e a dizer que não. A auxiliar. A, referiu que ele tinha razão, hoje não era dia 9, era dia 10, por isso era necessário alterar o número do dia. Assim, o T com o G foram colocar o cartão do número 9 na reta numérica e retiraram o 10, para colocar no respetivo lugar.	O T, apercebeu-se que não alteramos o número do dia, apontando para os números (cartão do número 9) e para o número 10, que consta no mapa de presenças. Assim, com o G levou o número do dia anterior e colocou o deste dia, o 10.	Iniciativa do T.

Registo Fotográfico



3	Propus ao grupo criar um arco-íris na sala, no seguimento do projeto do arco-íris. Perguntei-lhes como é que surgia o arco-íris, sendo que me responderam que aparecia quando estava sol e a chover. Depois, apresentei os materiais e os procedimentos que tínhamos de seguir para conseguirmos realizar a nossa experiência. Pedi ao G, que colocasse água num copo e, depois chamei a M.C para colocar a folha de papel no chão. Depois disse-lhe que iria apontar a lanterna para o copo com água e, assim perceber se surgia o arco-íris. Infelizmente, não fui bem-sucedida, a auxiliar A. ajudou-me imenso, pensamos no que poderia estar a impedir que a experiência não resultasse. Posto isto, pedi à sala do lado para fechar os estores; colocamos mais altura na mesa, para pousar o copo, de forma a perceber se surgia o arco-íris. Alterei o local onde iria ser realizada a experiência, mas nada resultou. Assim, expliquei às crianças que nem sempre as experiências resultam e, estivemos a rever e a registar os procedimentos da atividade experimental. De seguida, as crianças estiveram a colocar em ação a experiência, ao posicionar-se e apontar com a lanterna para o copo, de forma a ver se surgia o arco-íris. A M.S e as restantes crianças, felizmente conseguiram.	Apesar do stress inicial por nada ter resultado, considero que o apoio da auxiliar foi incansável. Tentou-me ajudar em todo este processo de forma a que a experiência fosse concretizada e que as crianças observassem o tão aguardado arco-íris. No entanto, nunca me questioneei que era eu que estava a posicionar mal a lanterna. Nas diversas atividades que realizo com as crianças fico nervosa, porque quero que elas aproveitem e desfrutem ao máximo deste momento. Sinto que me perco na prática, especialmente, quando não correm bem, ou sinto que não correm bem. Contudo, as crianças não podem ser desconsideradas e, por mais que esteja ou não a correr bem tenho de estar presente com elas e dar tudo de mim, quer corra bem ou não. Fico mesmo feliz, que no fim tenham sido elas a criar o arco-íris, porque considero que tenha	1ª parte da atividade experimental
---	---	---	------------------------------------

	Os constrangimentos da experiência não estiveram relacionados com fatores externos, uma vez que era eu que estava a apontar a lanterna no ângulo errado e, por isso é que um arco-íris não surgia.	sido mais significativo e mais entusiasmante. Além de que a envolvimento e participação delas nas atividades é o mais importante para mim, apesar de ainda não integrar bem na minha prática.	
4	As crianças estiveram a brincar nas diversas áreas. Nas áreas das construções, a T. e a C2 estiveram a elaborar com esponjas uma cara, no chão da sala. A C2 tentava enrolar a esponja, para fazer um círculo.	Destaco esta nota de campo, por ser visível que as crianças, nas diversas áreas se expressam e demonstram que a sua criatividade não tem limites. O que presenciam ou observam pode integrar as suas construções, ou brincadeiras.	Interações e brincadeiras na área das construções
Registo Fotográfico			



4.1.8. Semana de 13/12/2021- 17/12/2021 – 9ª semana

NC26 (segunda-feira – 13/12/2021)			
Registo	Descrição	Inferência/Reflexão	Tema
1	Na sala polivalente, a V. encontrava-se a fazer um jogo, em que tinha de conjugar as peças para formar diferentes frutas. A V., olhou para mim e disse-me: - Cátia, o vermelho, o verde e o amarelo são cores do arco-íris, apontando para as frutas, que continham as cores referidas pela V.	Considero que o projeto do arco-íris está a ser significativo para as crianças. Quando iniciei este projeto, tive medo que não conseguisse encontrar com as crianças um caminho, para o colocar em prática. No entanto, elas parecem-me muito entusiasmadas com as atividades	Conversa sobre o arco-íris

	Eu acenei com a cabeça e, perguntei-lhe se ela se lembrava das outras cores do arco-íris. Ela respondeu-me, dizendo as que ainda não tinha salientado. Por fim questioneei-a: E o cor-de-rosa encontra-se no arco-íris? Ela acenou com a cabeça que não.	que realizamos, bem como com o que já descobrimos. No que diz respeito às cores, elas salientavam que o cor-de-rosa era uma das cores do arco-íris, penso que pudesse ser pelo facto de ser a sua cor favorita. Contudo, fico contente pelo facto de termos descoberto que essa cor não se encontra no arco-íris e por já reconhecerem as cores que pertencem.	
2	Na reunião da manhã, as crianças estiveram a partilhar as suas vivências do fim-de-semana. O T. apresentou um conjunto de fotografias da sua família, e da sua árvore de Natal. Ao longo do seu momento de partilha, o T identificava os elementos da sua família, que se encontravam com ele, além de que apontava recorrentemente para a árvore de Natal que era visível nalgumas fotografias. O J.M disse-nos que foi para fora no fim de semana e, que esteve num hotel “muito fixe”. Salientou que foi ao teatro e, apresentou um folheto referente à peça que foi assistir.	As crianças estão entusiasmadas, quando partilham o que vivenciaram no fim de semana. Levam recursos para a sala, que complementam o que estão a referir. Apercebo-me que se sentem motivadas a comunicar sobre as suas experiências e são ouvidas por todos os elementos na sala. Nota-se a ânsia de quererem apresentar os seus recursos e comunicar, isto é visível mesmo nas crianças que apresentam fragilidades na linguagem.	Partilhas das crianças

	A M.C mostrou a bolota que encontrou no parque, e disse que o visitou com o seu pai. Descreveu o que viu e salientou, com o apoio da auxiliar que se localizava em Monsanto. Para além disso, outras crianças referiram onde estiveram, bem como o que estiveram a fazer.	A equipa educativa é um grande apoio nestes momentos, uma vez que incentiva a comunicação e parte do que elas já referiram, para a ampliar o desenrolar da comunicação. Quero frisar que todas as crianças do grupo são convidadas a comunicarem, no entanto é respeitada a vontade de cada criança.	
Registo Fotográfico			
	  		
3	Na sala, existe uma árvore de Natal, que está a ser decorada com os enfeites que as crianças trazem de casa A P., o T e a M.C estiveram a apresentar os seus enfeites e colocaram-nos na árvore de Natal.	Destaco esta nota de campo, pelo facto de a árvore estar a ser decorada por todas as crianças do grupo, com os enfeites que trazem de casa. Todos os dias, é dado espaço a cada criança para apresentar o seu enfeite, bem	Sentido de pertença

	Na passada quinta-feira, as crianças escolheram com quem gostariam de tirar fotografias, que iriam ser colocadas na árvore. Assim sendo, a auxiliar A entregou a cada criança a sua fotografia, para colocarem na árvore de Natal. Quando as crianças observavam a sua fotografia começavam a identificar com quem tiraram a fotografia e que adereço utilizaram. As crianças, que não estiveram presentes na quinta-feira referiram que também queriam tirar fotografias, sendo que a auxiliar garantiu que também iriam ter a sua fotografia na árvore.	como para o colocar na árvore. É uma forma de dar vida à árvore por todos, potenciando a linguagem e o sentido de pertença do grupo. Quero salientar que a ideia de colocar fotografias de todas as crianças na árvore dá ênfase à ideia de coesão e integração do grupo. Além de que cada criança escolheu com quem queria tirar a fotografia, dando a cada criança a oportunidade de selecionarem com quem gostariam de tirar uma fotografia. As crianças que não estiveram presentes referiram que também queriam tirar fotografias.	
Registo Fotográfico			



4	No circle time estive a apresentar a teia do projeto e disse-lhes o que já tínhamos realizado e o que já sabíamos. De seguida, perguntei-lhes o que gostariam de fazer, no âmbito deste projeto. A P. disse que gostava de desenhar um arco-íris. A M.S disse-me que gostava de fazer bolinhas com a massa, sendo que lhe questionei se era com as cores do arco-íris e ela acenou com a cabeça. Disse-lhes que poderíamos fazer um jogo de enfiamentos com as cores do arco-íris, sendo que as crianças responderam que gostavam da ideia.	Penso que através deste ponto de situação foi possível perceber quais poderiam ser os interesses das crianças e o que gostariam de realizar, no âmbito do projeto que estamos a desenvolver. Para além disso, foi possível ampliar os seus interesses e focalizá-los no projeto do arco-íris.	Reflexão sobre o projeto
NC 27 (terça-feira – 14/12/2021)			
Registo	Descrição	Inferências/Reflexão	Tema

1	Quando cheguei à sala polivalente, a C3 encaminhou-me para ver uma gaiola com um pássaro, referindo qual era a sua espécie. Para além disso, explicou-me que o tinha encontrado, quando estava a chegar à organização e que a sua mãe o levou ao colo, porque estava magoado. Estava muito atenta ao pássaro e descrevia como é que ele era, além de que sempre que alguém chegava, recebia o amigo e levava-o até à gaiola. Permaneceu junto da gaiola e referia como é que ele estava a reagir e como é que ele era.	A C3 estava entusiasmada com o pássaro que tinha encontrado com a mãe e com a irmã, e queria-o apresentar a todos os amigos que chegavam. Estava totalmente concentrada nos movimentos do pássaro e como é que ele se encontrava. É tão bonito perceber o olhar e o deslumbre das crianças sobre os seus interesses. Para além de a C3 demonstrar interesse no pássaro, preocupava-se com o estado de saúde dele.	Interesse das crianças
2	Quando a educadora J. chegou à sala, as crianças ficaram muito entusiasmadas e deram algumas pistas sobre as prendas que tinham construído para ela. Cantamos os parabéns à educadora e a M.C entregou-lhes as prendas, que todos tinham elaborado para ela. Foram as crianças que referiram o que gostariam de fazer para a educadora e, estiveram envolvidas na realização das mesmas. A educadora agradeceu-lhes e deu um beijinho a cada uma das crianças.	Destaco esta nota de campo, por ser visível que as crianças têm uma relação com a educadora firmada na afetividade, na confiança e na proximidade. Encontravam-se entusiasmadas por lhes oferecer as prendas, que tinham idealizado e construídas para a educadora. A auxiliar foi um grande apoio, visto que preparou tudo com as crianças.	Relação de proximidade

		Existe um vínculo muito forte entre as crianças e a equipa educativa.	
3	Após a apresentação da obra “Composição geométrica”, de Nadir Afonso. Preparei algumas estações de exploração, tendo sido acrescentada uma pela educadora, ao perceber a necessidade das crianças, de contornarem com o dedo os diversos elementos da obra. Na primeira estação encontravam-se 6 caixas com sal com as cores presentes na obra. Na segunda estação, encontravam-se dispostas na mesa, peças de madeira, que apresentavam as figuras geométricas presentes na obra. Na mesa de luz foi possível explorar figuras geométricas translúcidas. A terceira estação foi pensada pela educadora, sendo que possibilitou às crianças, na folha de acetato, que se encontrava por cima da obra, com canetas contornarem as diferentes figuras, bem como preencherem-nas. Durante este momento, as crianças estiveram a explorar as várias estações. Na primeira estação, após um primeiro momento a explorar o sal, nas caixas, as crianças começaram a transferirem-no, de caixa para caixa, misturando as cores. Quando me encontrava junto deles, o J.M chamou-me e referiu que a junção de sal de diferentes cores estava a culminar num arco-íris.	Considero que foi um bom momento para as crianças e que todas estiveram muito envolvidas na exploração das várias estações, que foram preparadas partindo dos vários elementos que compõem a obra de arte. Foi a primeira vez que me arrisquei preparar um espaço tendo como mote uma obra de arte. Penso que em todo o processo existiram constrangimentos desencadeados pela minha preparação, ou pela forma de apresentar a obra às crianças. Depois da reflexão com a educadora, percebi que existem várias formas de abordar uma obra de arte com as crianças, utilizando o VTS. Além de que as fragilidades e os objetivos que não foram alcançados estiveram relacionados com o facto de os materiais não serem adequados. Refleti sobre a conversa que tive	Exploração da obra

	A P. não conseguia alcançar as caixas, porque eram altas demais. Na mesa da 2ª estação, algumas crianças identificavam as figuras geométricas que estavam a observar e realizavam construções, com as mesmas. As crianças reuniam-se na caixa de luz, sendo que observavam as figuras, por vezes, combinavam-as, e/ou as dispunham lado a lado. Duas crianças, de cada vez, dirigiam-se à mesa, onde se encontrava a obra e atentamente observavam-na e contornavam as figuras e/ou desenhavam, ou pintavam. Para além disso, foram buscar os cartões de figuras geométricas, e contornavam e/ ou preenchiam-nos Durante este momento de exploração estive a passar de lado para lado, sem estar verdadeiramente com as crianças.	com a educadora e percebi que os materiais e a forma como os preparamos e a própria estética do espaço são muito importantes para as crianças. Além de que deveria ter em atenção a altura das caixas e a quantidade de sal, de forma a potenciar uma maior e melhor exploração. Friso que a minha postura durante este momento também não foi a mais adequada, uma vez que me mantive ausente durante a exploração das crianças, saltitando de estação em estação sem comunicar muito com elas. A envolvência do adulto é fundamental, porque potencia o contato com as crianças, a promoção do diálogo e uma oportunidade para as escutar.	
Registo Fotográfico			



NC28 (quarta-feira -15/12/2021)

Registo	Descrição	Inferência/ Reflexão	Tema
1	Na reunião da manhã, as crianças apresentaram-se ansiosas com a chegada do Natal. No mapa de presença, apontei para o dia em que nos encontrávamos e, depois para o dia de Natal, sendo que a auxiliar lhes disse que o Natal iria ser na próxima semana. Apoiados pela equipa educativa estiveram a referir o que iriam comer e o que esperavam desse dia. O J.M disse que iria comer batatas fritas com carne. A educadora J e a auxiliar A disseram quais eram as suas tradições de Natal. Para além disso, a M.C e a C1 salientaram o que gostavam de comer na noite de Natal.	O Natal é sempre uma época especial para as crianças e o desejo de que a noite chegue é muito grande, por isso apresentámos no mapa de presenças, o espaço entre o dia em que nos encontramos e a noite, que é aguardada por todos. Para além disso, com as crianças a equipa educativa estabelece um diálogo, no qual comunicam sobre o menu da noite, ou o que é desejado pelas crianças. Não se centra	Reunião da manhã

		apenas no menu, mas também nas tradições de cada família. Realmente, nas reuniões da manhã existe espaço para que as crianças comuniquem sobre os temas que preferem ou pelos quais estão entusiasmadas, como é o caso do Natal, sendo ampliado pela equipa educativa, que contribui com as suas vivências para o diálogo com as crianças.	
2	Apresentei a capa do livro “Quero um abraço”, de <i>Simona Ciraolo</i> e perguntei-lhes: “Olhando para a capa, o que acham que vai acontecer na história?” A M.C referiu que a personagem da capa, era redonda e tinha picos. O J.M disse que era um “pacto”, eu referi que era “um gato”. O J.M acenou com a cabeça e referiu que existiam vários tipos de gatos. O G. disse que via um gato verde e redondo, com picos, que tinha uma flor. A C., o G., a P, referiram que observavam vários gatos atrás do gato mais pequeno, o J.M acrescentou que existiam gatos de diferentes tamanhos. Para além disso, o J.M disse que os gatos se encontravam num sítio com areia e com camelos, depois acrescentando que era o deserto.	As crianças apresentam várias ideias e comunicam o que observam na capa da história, apresentando concepções e conhecimentos sobre o tópico, os gatos. Para mim foi interessante perceber o que já sabiam sobre os gatos e pensavam que iria suceder na história. As crianças já antecipam o que pode ocorrer na história. Neste momento considero que ainda não desempenho bem o papel, porque não consigo ampliar o que estão	Antecipação do conteúdo da história

	A M.C referiu que achava que os gatos não viviam num local com areia, dando mote à realização de um projeto, como referiu o V. A M.C salientou que deveriam investigar.	a referir, potenciando o diálogo através de questões pertinentes.	
3	Em duas páginas específicas parei para lhes perguntar o que iria ocorrer e qual era a razão. Na página em que surge o balão e o gato, questionei sobre qual o desastre que iria acontecer entre as duas personagens, sendo que as crianças disseram que o balão ia arrebentar, porque o gato tinha picos. Eu questionei porque é que a pedra conseguiu abraçar o gato, ao que elas me disseram que estava relacionado com o facto de ser dura e, por isso não ficar ferida com os picos.	As crianças apresentam uma capacidade de observação e previsão incrível. Justificam a razão de a história se proceder de certa forma, recorrendo as características que estão a observar, ou outras.	No decorrer da história

Registo Fotográfico



	No tempo que sucedeu o lanche, a educadora e a auxiliar estavam a preparar os barcos, que iriam fazer parte da participação das crianças na festa de Natal. A educadora e a auxiliar conversaram sobre o que era necessário realizar, contribuindo com ideias e opiniões. De seguida, estiveram a preparar o que faltava nos barcos.	Saliento uma pequena nota, que não apresenta o trabalho que é desenvolvido pela equipa educativa. Sinto que a equipa é muito coesa e que trabalha muito em equipa. Além de existir concordância na prática, também existe um ambiente de partilha e de respeito entre os elementos da equipa educativa. Existe momentos de discussão e reflexão entre a equipa educativa sobre os mais diversos temas relacionados com as crianças, com o ambiente educativo e sobre o que é proporcionado para e com elas.	Trabalho em equipa
NC29 (sexta-feira – 17/12/2021)			
Registo	Descrição	Inferência/ Reflexão	Tema
1	O T., quando estávamos em circle time, apresentou as fotografias do que sucedeu em sua casa e de como ela ficou. Apresentou as fotografias e esteve a comunicar com os colegas sobre o que ocorreu na sua casa, com o apoio da auxiliar A.	O T. passou por uma situação negativa, sendo que levou fotografias do ocorrido para apresentar ao grupo. O T. apesar de ser uma criança que apresenta fragilidades na fala, sente-se motivado e encorajado a comunicar. Assim sendo, acredito que as crianças se	Participação do T.

		sentem ouvidas e querem partilhar os acontecimentos que as marcam, sejam positivos, ou negativos. Para além disso, o facto de existir um espaço para comunicar e do mesmo ser sentido pelas crianças potencia a expressão oral de todas.	
2	As crianças estiveram a brincar nas várias áreas. Na área do brincar, o J.M, o G., a P., a C3 e a V encontravam-se a brincar ao faz de conta, em que alguns reproduziam o comportamento dos gatos e os outros eram os seus donos. Para além disso, também brincavam com as várias peças do brincar. Na área da natureza, a M.C e a C1 brincavam com as rodela de madeira, empilhando-as e colocando outros elementos por cima delas. A C3, dentro dos búzios colocava pedras e a M.S, com a P esvaziava a caixa com pedras e transferia-as uma a uma para outro recipiente e/ou caixa. A V. e a M1 brincavam juntas com o teclado do computador. O Ma e o P1 encontravam-se a brincar com os carros na área das construções. O T, o J.M e o G também se juntaram, encontrando-se os 5, a andar com os carros pela sala.	Nas várias áreas as crianças dão asas à sua imaginação e recriam situações ou atribuem novas funções a diferentes objetos. Além de que apresentam novas formas de posicionar objetos, especialmente os naturais. Quando as crianças se encontram a brincar, expressam o seu ser, os seus desejos, as suas vontades. Além de que é benéfico para as crianças interagirem e explorarem.	Brincar nas áreas

Registo Fotográfico



3

As crianças iriam gravar a sua participação na festa de Natal da organização.

No entanto, até ao momento de iniciarem a gravação, na sala polivalente, encontrávamo-nos na sala. Em circle time, eu e a auxiliar A cantávamos com as crianças, falávamos com eles e ouvíamos história. Apresentei-lhes uma canção, “Vento Ventania”.

Apesar de ter o apoio da auxiliar nos momentos de transição. Sinto que estou a encontrar mais estratégias para estar com as crianças e para conseguir tranquilizá-las nos momentos que antecedem um outro momento. Considero que todos os momentos que nos possibilitam estar com as crianças são importantes, por isso é importante encontrar uma forma de os cativar e acalmar.

Momentos de transição

4	A auxiliar A, quando as crianças regressaram da sala polivalente, pediu para se sentarem, em circle time. De seguida, chamou as crianças, uma a uma para as vestir, enquanto eu arrumava as roupas delas nos cabides.	A forma como a auxiliar organiza o grupo é muito clara e é muito adequada ao grupo. Espero conseguir aprender através da observação da equipa educativa, relativamente à organização, de forma a facilitar o processo de mudas de roupa, ou de outros, impossibilitando a existência de agitação e permitindo observar todo o grupo. Ainda sinto muita dificuldade na organização do grupo e em encontrar estratégias para o fazer sem provocar alarido ou confusão.	Organização do grupo
---	---	---	----------------------

4.1.9. Semana de 10/01/2022- 14/01/2022 – 10ª semana

NC30 (segunda-feira – 10/01/2022)			
Registo	Descrição	Inferência/Reflexão	Tema
1	No circle time, as crianças tinham muitas novidades para partilhar. A grande maioria das crianças esteve de férias e regressou à organização nesse dia. Depois da canção do bom dia, o T apontou para o número do dia e a educadora disse-lhe que era referente ao mês de dezembro e, que nos encontrávamos num novo mês, no dia 10. Assim, a P. retirou o número 23	As crianças estavam muito entusiasmadas ao regressar à escola e queriam muito partilhar as suas novidades das férias. O T., possivelmente como se apercebeu que o número do dia não tinha sido alterado apontou	Reunião da manhã

	e colocou-o na reta numérica e, depois foi buscar o número 10 e, posicionou-o no <i>sítio</i> correto. A educadora perguntou se algum colega não estava presente e a P. referiu que a M1 não estava. De seguida, as crianças começaram a falar ao mesmo tempo, e a educadora salientou que para que todos conseguíssemos ouvir, era necessário que um de cada vez falasse. Desta forma, perguntou a cada criança, se tinham gostado do Natal. As crianças disseram que receberam muitas prendas e, alguns enumeraram-nas. De seguida, o J.M deu início às partilhas e disse aos amigos que partiu a cabeça, ao escorregar num banco. Mostrou a sua ferida. A V referiu que numa ida ao parque também magoou o seu braço, explicando como sucedeu. A educadora reforçou que os amigos tinham de ter cuidado com a amiga. Depois contou a sua grande novidade, que tinha furado as orelhas com a irmã. A C1 esteve a falar das suas férias e a das obras que ainda estão a decorrer em sua casa. A Carolina disse-nos que passou o Natal com a sua família. A educadora perguntou-lhe se tinha sido em Portugal, ao que lhe respondeu que não, e referiu que esteve em França. Com o incentivo da educadora esteve a referir com quem esteve e o que esteve a fazer.	para lá, sendo que a educadora lhe explicou que o 23 era referente ao mês de dezembro. É perceptível que as crianças se reconhecem enquanto grupo e identifiquem os amigos que não estão presentes. Quando a educadora questionou se faltava alguém, de imediato a P. respondeu que a M1 não estava presente. A educadora, no momento em que as crianças iam dar início às partilhas, realçou que cada uma tem a sua oportunidade de falar e, que se todas falassem ao mesmo tempo não se iria conseguir ouvir e perceber nada. Assim sendo, cada uma das crianças esteve a comunicar o que esteve a fazer durante o período de férias e, como estava. Nestes momentos, a equipa educativa está muito atenta e incentiva cada uma das crianças a elaborarem melhor a sua linguagem, servindo como modelos. Incentivam cada uma das crianças a falar e alargam os seus	
--	--	---	--

	A M.C. referiu que passou as suas férias em Troia. Para além disso, a M. S apresentou os desenhos, que realizou com a sua irmã e pai. O G esteve a apresentar as três fotos: na primeira estava a estrear uma das suas prendas de Natal, na outra estava na praia, enquanto na última em que se encontrava ao pé do seu pai e da sua mãe na noite de Natal. A educadora e a auxiliar questionaram-no com quem tinha passado o Natal, o G. referiu que foi com o irmão, os pais e os seus avós maternos e paternos.	discursos, questionando-os, a partir das descrições das suas experiências. É importante realçar que todas as crianças participaram neste momento, sentindo-se motivadas para comunicar e/ou porque foram convidadas.	
2	No circle time, a educadora perguntou às crianças se gostariam de alterar a sala, e quais as áreas que gostariam de alterar, ou de retirar. A M.C disse que gostava de brincar com as peças do brincahã. No entanto, o G. referiu que poderiam ser retiradas. A educadora questionou-o relativamente ao facto de ele já não querer brincar com as peças do brincahã, ao que lhe respondeu que não. A M.C voltou a referir que gostava de manter o brincahã e a educadora salientou que todas podem ter a sua opinião e, que nem sempre tem de querer e/ou gostar das mesmas coisas. De seguida, a maioria das crianças referiu que gostava de brincar na casinha. A educadora perguntou-lhes se eles queriam ter outras loiças ou materiais para preparar as comidas, sendo que algumas deram sugestões. A educadora perguntou-lhes também se não queriam preparar	Saliento este momento, porque a equipa educativa envolveu as crianças na reflexão sobre a organização do espaço. Assim, todas contribuíram com as suas ideias e opiniões e estiveram a ajudar nas alterações da sala. Considero que a equipa educativa incentivou a participação das crianças, já que elas foram tidas em conta e ouvidas durante o processo de reflexão e de modificação da sala. Acredito que a autonomia das crianças foi encorajada, não só a de opinião, mas também pelo facto de colaborarem com as alterações,	Alterações nas áreas

	comidas com pedras, folhas e outros elementos da natureza, e questionou-os se existia na sala uma área que continha esses materiais, sendo que elas lhe responderam que sim. Assim, foi decidido inserir a área da natureza na da casinha. Ainda, foi discutido a hipótese de posicionar o Ateliê de luz na área da casinha, uma vez que as crianças, por vezes, levam os bonecos e outros elementos da casinha para dentro deste, chegando-se a um consenso com todas as crianças. Para além disso, ao verificar que as crianças gostam de se sentar na mesa da casinha e ao perceberem que é pequena para todas, falou-se em acrescentar a outra mesa à já existente. Por fim, foi discutido sobre o móvel, onde se encontram os materiais riscadores, os jogos e outros. O J.M referiu que esse poderia ser reposicionado na área, onde se encontrava a da natureza. Foi frisado pela equipa educativa que todas as crianças iriam ajudar na arrumação/restruturação da sala e não apenas as adultas, porque todos vivemos na sala. Durante todo o processo de alteração do espaço, as crianças ajudaram a equipa educativa a levar os materiais para os locais que tinham acordado e/ou colocavam em cima da mesa. Para além disso, é importante referir que a equipa educativa esteve sempre a comunicar com o grupo sobre o	visto que todos “habitamos” na sala. Para além disso, o espírito de comunidade da sala e o sentido de pertença foi reforçado, visto que todos participam e todos ajudam na organização da sala, a que pertencem. A visão de uma criança capaz e com direitos é frisada neste momento, porque a criança foi tida em conta e, percecionada como um ser competente durante todo este processo.	
--	---	---	--

	que estavam a fazer, questionando-os onde poderiam colocar os diferentes materiais. A equipa educativa também esteve sempre a dialogar sobre as alterações e o que poderia ser melhorado ou repensado.		
3	As crianças permaneceram, essencialmente, na área da casinha. A M.S, a C1 e a M.C vestiram o vestido e as saias e, estiveram a brincar com as loiças, preparando as refeições e colocaram também as mesas. O J.M, o G, a C2, a P. estiveram a brincar no ateliê de luz, ao posicionar os bebés lá dentro e a ter diversas interações entre eles. O P1 e o Ma estiveram a brincar com as peças do brinca-lhão e com os carros no circle time, sendo que a C3 se juntou a eles. A C1 e o G estiveram a realizar o jogo dos enfiamentos e, depois na mesa o dos peixinhos; Na parte que pertence à natureza, a P. e a M.C estiveram a brincar com algumas peças da casinha e da natureza)	Destaco esta nota de campo, porque é reflexo das brincadeiras na nova sala. A grande maioria das crianças permaneceu na área da casinha, que agora é maior e tem mais espaços. Assim, foi perceptível as diversas interações das crianças e a alegria de estarem a brincar na sala. As crianças estiveram a brincar nas outras áreas e encontravam-se felizes e concentradas no que estavam a fazer.	Brincadeiras nas áreas
NC 31 (terça-feira – 11/01/2022)			
Registo	Descrição	Inferências/Reflexão	Tema
1	No circle time, a auxiliar A referiu que ontem a V. observou que algo estava em falta na sala e pediu-lhe para partilhar com o grupo. A V. disse que o nome do P1. não constava na mesa.	No circle time, as crianças apresentaram sugestões para a melhoria da organização da sala. Considero que só é possível que as crianças se sintam incentivadas a participarem	Voz das crianças na sala/ sentido de presença

	De seguida, o J.M salientou que o nome do P1. não se encontrava no mapa de presenças. A educadora registou num papel todas as observações e sugestões das crianças e referiu que iriam adicionar o nome do P1 nos instrumentos da sala.	em tudo o que lhes diz respeito, porque lhes é dado espaço e tempo para terem a sua voz, sendo notório nesta nota de campo. A vida em comunidade em sala é realizada em conjunto e todos participam de igual forma, por isso a educadora escreveu tudo o que elas estiveram a sugerir, para que possam ser realizadas as alterações que elas disseram.	
2	A auxiliar A. referiu que ontem a M.C atribuiu uma nova função ao espremedor de plástico cor-de-rosa, que se encontra no brincarhã, referindo que era um chapéu. Foi-lhe explicado a função deste utensílio de cozinha, que espreme o sumo das frutas, como a laranja. A M.C, partilhou com o grupo o que descobriu e, salientou que gostaria de fazer sumo de laranja. As outras crianças ficaram entusiasmadas com a ideia e ficou decidido fazer sumos de laranja, utilizando um espremedor.	Destaco esta nota de campo, porque é visível que através do brincar as crianças possam atribuir novos significados e funções aos objetos. No entanto, a M.C ao descobrir que o que dizia ser um chapéu era na realidade um espremedor desencadeou o querer das crianças de produzirem sumo de laranja utilizando este utensílio. Assim, considero de um brinquedo surgiu um interesse que se tornou comum a todas as crianças e, o mesmo foi apontado, para ser realizado com as crianças.	Interesse das crianças

		A voz das crianças é ouvida e tido em conta, tudo o que elas dizem é registado, de forma a ir aos interesses delas.	
3	No circle time, questionei-os sobre o projeto que tínhamos estado a elaborar, sendo que referiram que era sobre o do arco-íris. Referi que poderíamos realizar um livro sobre o projeto, com tudo o que já realizámos até agora, para mais tarde recordar. A educadora auxiliou-me neste momento. Apresentámos um livro, para lhes explicar as partes que compõem um livro (os autores, a editora, o título, a capa, as folhas, a contracapa, as páginas que o constituem). Questionei as crianças sobre o título a atribuir ao nosso livro: Iniciaram por dizer arco-íris e, depois o J.M salientou que é o arco-íris de toda sala, assim ficou como título: O arco-íris do PE1-B. Depois, estivemos a nomear as cores do arco-íris, de forma a perceber as cores das nossas páginas. Cada criança ficou responsável por uma tarefa: o J.M escreveu o título do nosso projeto, com o auxílio da educadora. A V. esteve a desenhar o arco-íris para integrar no nosso livro. Já o T, a P, o P1, a C3, a C2, a C1 e o G estiveram a pintar as folhas com as cores do	Saliento esta nota de campo, porque considero que foi uma atividade importante para culminar tudo o que foi realizado com as crianças relativamente ao projeto do arco-íris. Para além disso, foi imprescindível a ajuda da educadora e da auxiliar de ação educativa durante todo este momento, visto que sem as mesmas era impossível que todas as tarefas, que eram exigentes para as crianças fossem concretizadas. Considero que nestas atividades tenho de melhorar o meu discurso e devo aproximar o que irei fazer com as crianças, ao que elas já conhecem, de forma a tornar-se mais explícito sobre o que iremos realizar.	Parte inicial da construção do livro

	arco-íris, sendo que foram eles que selecionaram qual a cor com que iriam pintar. A M.C e o Ma estiveram a pintar a capa e a contracapa. Já M.S esteve a recortar as fotografias das várias atividades, bem como a P, a C2, A C3, a M.C, o J.M, o G. No final, todas as crianças experimentaram escrever o seu nome, num retângulo branco.		
4	Numa mesa, fiquei a auxiliar a P. a recortar às fotografias referentes às atividades já realizadas do nosso projeto. A P. segurava na tesoura e eu dava as seguintes indicações: “P, tens de segurar com a outra mão no papel”; “Coloca a mão direita para conseguires recortar as fotografias”. A P, dizia que não conseguia e eu encorajava-a para que continuasse. A educadora J, disse-me para pedir a outra criança para terminar de recortar, porque a P. já estava cansada de estar a realizar a mesma tarefa e eu pedi à C2 para terminar de recortar.	Eu sei que não me posso demitir do meu papel de futura educadora e, por vezes faço-o, ou entro em conflito, como aconteceu neste momento. Por um lado, quando a P me disse que estava cansada, eu queria ter respeitado o que ela me estava a transmitir. Por outro estava com receio, que não a estivesse a encorajar o suficiente, para que ela ultrapassasse as suas dificuldades, assim continuei a encorajá-la. No entanto, acredito que tenho de conseguir perceber melhor os momentos e as crianças, porque a vontade e ritmos delas tem de ser	Tarefa mais orientada

		respeitadas acima de tudo. Para além disso, irão surgir as mais variadas experiências, para que a P. possa aprimorar a competência de recortar.	
NC32 (quarta-feira -12/01/2022)			
Registo	Descrição	Inferência/ Reflexão	Tema
1	Sáímos da organização para ir fazer a nossa visita ao exterior. Assim, deslocamo-nos até à marina, onde as crianças contemplaram o que se encontrava ao seu redor. Observaram um cão, que se aproximou de nós. O P1 e outras crianças salientaram que ele era preto, e destacaram outras das suas características. Depois, a auxiliar A salientou que se encontravam os agentes da polícia junto ao parque, e questionou-as sobre o número de rodas que tinham as suas motas. As crianças disseram que tinham 4 e depois cumprimentamo-los. As crianças estiveram muito atentas e questionavam tudo o que observavam.	No início do nosso passeio constatei a importância de privilegiar outros espaços, além dos da organização, como o meio que envolve a organização. As potencialidades destes passeios a pé são diversas e, nestes momentos as crianças estão a desenvolver uma multiplicidade de aprendizagens. Para mim foi muito bom observar as crianças a impressionarem-se com o que estavam a observar e a verificar que estavam felizes a explorar o meio que as rodeiam.	Exploração no exterior

		No momento expresso nas notas de campo, as crianças questionavam o que observavam, além de que contataram com um animal, o cão e cumprimentaram os agentes da autoridade.	
2	Posicionei a manta, com a ajuda da auxiliar A no jardim. As crianças sentaram-se em semicírculo e li-lhes a história “A bondade cresce”. Depois da história questionei-os sobre o que para eles era a bondade, várias foram as inferências das crianças: “Quando fazemos bem” (M.C); “Quando partilhamos e pedimos desculpa” (M.S); “Damos beijinhos e abraços” (P e G.); “Ajudar os amigos” (V.); “Fazemos os outros felizes” (C2); “Espalhamos amor por todos” (M.C). De seguida, sugeri que recolhêssemos elementos naturais (folhas, ramos, entre outros), para construírem a nossa árvore da bondade. Identificaram as partes que constituíam uma árvore, ao observar as que se encontravam no parque.	Considero que as crianças têm inferências sobre a bondade relacionadas com as suas vivências. A V salientava que ajudar os amigos que mais precisam era um ato de bondade, possivelmente, porque ela também necessita de ajuda, visto ter o braço partido e assim precisar de apoio para algumas tarefas. É bonito perceber que as crianças já sabem muito e, que nos encontramos sempre em aprendizagem como elas. Para além disso, as crianças encontravam-se muito felizes a encontrar os elementos e a levá-los para junto da folha. Encontraram diversos elementos para observação e ficaram entusiasmados ao	No jardim (a atividade)

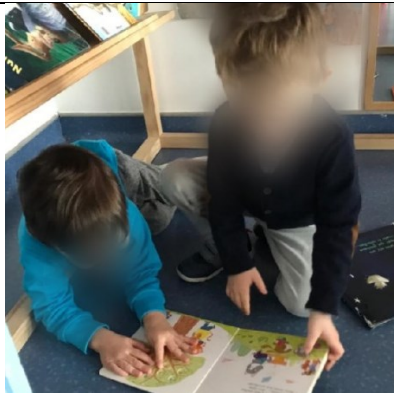
	As crianças encontraram vários elementos e colocaram-nos em cima da folha de cenário. Estiveram a explorar o parque e sabiam até onde é que poderiam ir, que ficou definido antes de iniciarem a exploração. Durante esta exploração, as crianças encontraram cogumelos, junto a uma árvore e ficaram admirados e, várias vezes, se deslocaram até à árvore para os observar. Para além disso, encontraram um bicho-de-conta e permaneceram focados na observação deste e, referiram como é que ele era. No final, as crianças estiveram a posicionar os elementos naturais no papel de cenário, de forma a criar a nossa árvore.	observar o cogumelo junto à árvore, tal como o bicho-de-conta. Apesar de identificarem as partes que constituem uma árvore, o conceito de árvore ainda é muito abstrato para as crianças. Assim sendo, as crianças gostavam mais de atirar os elementos naturais para o papel de cenário, destacando este como um possível interesse das crianças.	
Registo Fotográfico			



(A nossa árvore da Bondade)

3	Depois da atividade, as crianças estiveram a explorar o jardim, livremente. A M.S encontrou pedras e, inicialmente, encontrou pedras e começou a produzir som com elas. De seguida, juntou-as na relva, referindo que estava a construir uma lareira. As restantes crianças estavam a brincar às escondidas e/ou a apanhada. Algumas crianças atribuíram novas funcionalidades aos elementos naturais que encontravam no jardim e/ou desafiavam-se ao equilibrar-se num tronco de árvore.	Durante o momento em que as crianças brincavam livremente no exterior foi visível que elas se encontravam muito felizes. Certas crianças utilizavam os diversos elementos que se encontravam no jardim, para compor as suas imagens, como é o caso da M.S, ao construir uma lareira com pedras. Para além disso, estiveram a brincar a apanhada e/ou a jogar às escondidas, e era	Exploração livre no jardim
---	---	--	----------------------------------

		interessante ver que as crianças estavam tão felizes durante este momento.	
Registo Fotográfico			
			
4	A meio do lanche, o T chamou-me – “Ca, un pa”, apontando para a mesa maior e para o prato que apenas tinha um pão. Depois, perguntei-lhe, quantos pães é que se encontram no prato da sua mesa. Inicialmente, disse-me que era apenas um, mas depois contou comigo e referiu que eram três. Quando duas crianças retiraram os dois pães, chamou-me de novo e disse que só se encontrava um pão no prato da sua mesa.	Destaco esta nota de campo por me parecer interessante o facto de o T. me ter chamado para salientar que só existia um pão na mesa, penso que significa que a criança tem consciência da quantidade de pães que se encontravam no prato.	Hora do lanche

	Depois estive a brincar ao esconder um dos braços debaixo da mesa, referindo que só tinha um.	Para além disso, parece-me que a criança me reconhece enquanto elemento da sala, tendo me chamado.	
NC33 (sexta-feira – 14/01/2022)			
Registo	Descrição	Inferência/ Reflexão	Tema
1	Na sala do PE1-A, o G. e o T. estiveram a observar um livro, em conjunto, e apontavam e/ou identificavam o que estavam a ver.	Destaco esta nota de campo, por ter reparado no interesse destas duas crianças a observarem o livro na sala dos amigos.	Interação entre criança
Registo Fotográfico			
			
2	Durante a manhã, as crianças estiveram a cantar a canção do Bom dia, sem o apoio das adultas.	Saliento esta nota de campo, porque as crianças, autonomamente, cantaram a canção do bom dia.	Canção do Bom dia

	A M.S e a M.C estiveram a cantar e, quando chegou o momento de dizerem bom dia a cada um dos amigos fizeram-no. No decorrer da canção mais amigos se juntaram e, em conjunto cantaram a canção para iniciar o dia.	Já a sabem do princípio ao fim, apesar de estarem um pouco tímidos. Para além disso, identificam todos os amigos da sala, bem como as adultas da mesma. Penso que foi um momento muito bonito, em que as crianças foram a única voz do bom dia.	
3	O T. esteve a apresentar o folheto que lhe tinham oferecido e apontou para os pássaros, que se encontravam no mesmo. A equipa educativa incentivou-o a comunicar. O G. esteve a mostrar a fotografia, onde se encontrava na sua nova casa de brincar, sendo que foi motivado pela equipa educativa a descrevê-la e a referir o que gosta de lá fazer.	As crianças são motivadas a participar e a comunicar pela equipa educativa, alargando a expressão oral através do questionamento. Considero que existe um espaço de partilha, onde as crianças se sentem seguras, e são verdadeiramente ouvidas.	Partilhas
4	Durante o tempo de recreio, as crianças brincaram, livremente, pelo espaço. O J.M., o T., e o G estiveram a andar por cima dos pneus, equilibrando-se. O J.M experimentou andar em cima de um pneu maior. Para além disso, o T, esteve a andar no triciclo, tal como a C1, a C2, entre outras crianças. A P, chamou-me e disse: - “Cátia, tira-me uma fotografia enquanto estou a andar de baloiço”, assim tirei uma fotografia à P. e à C2.	No recreio, talvez pela diversidade de espaços e de materiais é possível constatar que as crianças brincam das mais diversas formas e desafiam-se. Constatei que estão a ganhar cada vez mais equilíbrio, especialmente, quando se encontram a percorrer um material mais desafiante, como o pneu.	Recreio

Junto da casa de lama, a M.C e o MA estiveram a preparar a comida com alguns brinquedos. A V, com a C3 estiveram a utilizaram as esponjas, que se encontram no recreio, para realizar construções.

Para além disso, foi interessante aperceber-me das variadas brincadeiras e das atribuições que dão aos mais variados brinquedos, bem como das interações entre eles.

Por fim, destaco que as crianças me chamam para lhes tirar fotografias e para participar nas suas brincadeiras.

Registo Fotográfico



5	A seguir ao snack, as crianças encontravam-se a realizar construções com os legos, em altura. Assim, pedi ao T. para lhe tirar uma fotografia com a sua construção. Ele acenou com a cabeça e depois esteve a apontar para a sua construção, de forma a tentar dizer o que tinha colocado. O J.M pediu-me para também lhe tirar uma fotografia com a sua construção e esteve-me a explicar o que era.	Fiquei feliz pelo facto de as crianças terem consentido em tirar fotografias às suas construções. Saliento que as crianças me descreveram o que estiveram a construir e que materiais utilizaram.	Brincadeiras na área das construções
---	--	--	---

Registo Fotográfico



4.1.10. Semana de 17/01/2022- 21/01/2022 – 11ª semana

NC34 (segunda-feira – 17/01/2022)			
Registo	Descrição	Inferência/Reflexão	Tema
1	A M.C partilhou que esteve a contar como foi o seu fim de semana com o seu avô e exemplificou o que esteve a fazer com ele: foi ao parque, comeu fora e brincou muito. O T. apresentou várias fotografias correspondentes ao seu fim de semana. Apoiado pela educadora cooperante identificou o que realizou e como se sentiu: jogou à bola, no centro de estágio com a camisola do Benfica; Tirou fotografias com as suas irmãs gémeas. Referiu que foi ao parque com a sua irmã mais velha e com a sua mãe. A M1, regressou à organização, depois de três semanas com a sua família. Assim, referiu que foi a Alvor e que esteve com a sua irmã e com os seus avós. Para além das crianças mencionadas anteriormente, a todas as outras deram espaço para comunicarem as suas experiências e novidades. A educadora, após as crianças perguntarem pela sua amiga, a V, explicou-lhes ela iria permanecer em casa, porque a sua irmã testou positivo ao covid.	No primeiro dia da semana é perceptível a vontade das crianças em partilharem as suas vivências e novidades. A equipa educativa motiva as crianças a exteriorizarem oralmente o que viveram, com quem estiveram, e o que fizeram. Para além disso, ajudam a ampliar e a aperfeiçoar a comunicação de todas as crianças, através da escuta ativa e do questionamento decorrente da mesma. É visível que a equipa educativa trabalha em conjunto e, visa incentivar as crianças mais tímidas e/ou que apresentam mais dificuldade na comunicação, sem se imporem. Para além disso, valorizam sempre os seus esforços. Como refere Bruner só se aprende a falar, utilizando a língua.	Reunião da manhã

		Sinto que nestes momentos permaneço como mera espetadora, talvez porque sinto que não consigo cativar e ampliar como a equipa educativa. No entanto, necessito de me esforçar, porque na prática é essencial motivar as crianças e ampliar a comunicação das crianças, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e linguístico.	
2	No mapa de tarefas foram acrescentadas novas tarefas, como: o ir buscar o número do dia; ir buscar a caneta vermelha e verde, marcar as faltas no mapa. As novas tarefas correspondem aos interesses demonstradas pelas crianças. A educadora cooperante, enumerou todas as tarefas já existentes e, depois salientou as três novas. De seguida, as crianças estiveram a escolher as tarefas da semana.	Realço esta nota de campo, porque considero importante conversar com as crianças sobre os instrumentos utilizados em sala, especialmente, das alterações realizadas. As novas tarefas foram acrescentadas, ao serem constatados novos interesses pelas crianças	Escolha das tarefas da semana
3	Iniciei a nossa proposta de atividade ao fazer referência ao nosso projeto do arco-íris. Apresentei a palavra “arco-íris”, mencionando que é composta por 8 letras. Coloquei um cartão com a palavra “arco-íris” no chão, e pedi às crianças para corresponderem as letras magnéticas às que pertencem à palavra.	Demito-me da minha função enquanto estagiária e não estou a possibilitar que todas as crianças todas participem. Necessito de ter um papel mais ativo e mais assertivo.	Participação das crianças

	Algumas crianças, rapidamente, identificaram algumas das letras e posicionaram junto as do cartão, as letras magnéticas. No entanto, algumas crianças permaneceram sentadas no lugar e não intervieram neste momento. A auxiliar A. é que deu continuidade a este momento e eu permaneci calada.	Necessito de melhorar a minha postura, ter mais atenção no que lhes estou a proporcionar e não perder a minha voz durante este momento. A auxiliar assumiu a minha função e conseguiu dar continuidade a este momento, levando-o a bom porto. No entanto é urgente que eu comece a ser mais interventiva e a conduzir os diversos momentos do dia a dia.	
--	---	--	--

Registo Fotográfico



NC 35 (terça-feira – 18/01/2022)			
Registo	Descrição	Inferências/Reflexão	Tema
1	A educadora J, apontou para o novo diário de grupo, que se encontra junto ao mapa de presenças. Explicou o que constava em cada coluna do instrumento: o que gostei, o que não gostei, o que gostaria de realizar. Acrescentou que cada criança poderia chamar uma adulta para escrever o que elas pretendiam colocar em cada coluna e, que no final da semana iriam reunir para partilhar, em grande grupo, as suas experiências da semana.	A educadora explicou-lhes como poderiam utilizar o novo diário de grupo. Penso que através deste instrumento é possível que as crianças adquiram ainda mais voz, uma vez que lhes dá a oportunidade de registarem momentos da semana que gostaram, que não gostaram e/ou experiências, que gostariam de realizar na semana seguinte. Para além de que também originar a resolução ou a atenuação de certos comportamentos e/ou situações.	Voz das crianças
2	Estivemos a fazer a leitura da obra “ <i>composição oval</i> ” de Piet Mondrian, que foi seleccionada pela M1. A educadora mencionou que no início do ano, as famílias partilharam diversas obras de arte e, que a da M1 encontrava-se num livro com outras obras de Piet Mondrian. A M1 colocou a obra no centro. Assim, começaram a surgir diferentes observações: A P, referiu que tinha o cor-de-rosa;	Destaco esta nota de campo, por ser notável que as crianças apresentam uma boa capacidade de observação da obra. Através do seu olhar atento conseguem identificar diversas características importantes para a sua interpretação.	Leitura da obra

	A M.S disse que observava a cor azul A M.C apontou para o quadrado e disse que parecia uma porta, sendo que depois a C1 referiu que era um quadrado. O G. viu as diferentes linhas existentes e o T, complementou-o referindo que eram pretas. Identificaram também retângulos e triângulos, bem como perceberam balões, apesar de terem compreendido que não correspondiam. Descobrimos também a forma que envolvia todas as figuras geométricas, a oval. Na sala tentaram descobrir outros objetos com essa forma. No final, percebemos que as cores presentes na obra eram mais claras e, que existem diversas tonalidades. Assim, a partir dos elementos presentes na obra experimentámos duas estações e, expliquei-lhes o que iríamos explorar em cada uma.	Saliento que as crianças, além de realçarem o que observavam, atribuíram também outras características ao que observaram: a um quadrado identificarem-no como uma porta; perceberem um balão. Penso que a minha postura tem de ser mais coerente, de forma incentivar a participação de todas as crianças e direccioná-los para cada pormenor do quadro, de forma descomplicada. Para além disso, realço que através de uma obra é possível aprender de forma significativa e de lhes proporcionar experiências significativas.	
3	Enquanto preparava a primeira estação, com espuma de barbear com as cores predominantes da obra, ouvi a M.S a referir que a espuma era pegajosa. Quando as crianças terminaram o lanche, dirigiram-se para as estações de exploração de espuma. Um com a cor azul e amarela, enquanto a outra tinha o cor-de-rosa e a cor natural da espuma de barbear. Durante este momento, as crianças fizeram a mistura da tinta e da espuma, depois	O momento de exploração desencadeado pela obra de arte, pareceu-me que foi significativo para as crianças. Elas estiveram envolvidas a explorar a espuma de barbear, notava-se que se encontravam felizes a agir sobre o material sensorial.	Exploração sensorial

	juntaram as cores ao lado, dando origem a outras. Apertaram, espalharam, mexeram, barraram nos braços e, ainda atribuíram significados à espuma através da sua imaginação. Todas as crianças estavam a mexer na espuma, sendo que umas estavam mais envolvidas do que outras. As crianças dirigiram-se à estação do recorte, depois de terem explorado a espuma, sentaram-se nas mesas e estiveram a recortar os vários quadrados e retângulos, que correspondiam às figuras predominantes da obra.	Destaco que as crianças enquanto exploravam a espuma comunicavam muito uns com os outros e, por vezes, comigo. Durante a exploração foi perceptível que as crianças atribuíram significados à espuma. Assim, considero que as não só foi uma experiência sensorial, bem com deu “asas à imaginação deles”. Relativamente à segunda experiência, considero que foi condicionada pela minha inexperiência e pela minha inexistente capacidade de cativar. A P, a C1, o T e a C2 estiveram junto de mim a recortar. Sinto que não os motivei e que até posso estar a contribuir para o facto de a P se sentir desmotivada a recortar. Tenho de ser mais cativante e levá-los a acreditarem mais em si, mesmo quando se encontram frustrados. Para além disso, os materiais que preparei também não foram os mais indicados, uma vez	
--	--	--	--

		que deveria ter trazido retângulos e quadrados maiores. Assim, as crianças estavam desmotivadas pelo facto de o rolo de cozinha não apresentar ter muitos quadrados e retângulos. Penso que nestes momentos também tenho de me organizar melhor, de forma a que a minha postura seja a melhor para as crianças, visto que posso estar a prejudicá-las, seja no que lhes está a ser proporcionado, ou na forma como lhes esta a ser proposto. A P, quis sair do pé de mim e dirigiu-se a outra mesa, acredito que eu a estava a frustrá-la e, que noutra mesa conseguiu desfrutar do momento do recorte. Apesar de não ser a melhor pessoa a apoiar estes momentos, observei que o T foi resiliente nesta atividade e, que tentou recortar e manteve-se muito concentrado no que estava a realizar.	
--	--	--	--

Registo Fotográfico



NC36 (quarta-feira -19/01/2022)

Registo	Descrição	Inferência/ Reflexão	Tema
1	No dia anterior, a C1 foi brincar na casa da M.C. Assim, na reunião da manhã estiveram a contar-nos como foi o seu final do dia e, ao que estiveram a brincar. Ouvimos duas histórias: “Terra à vista, Senhor Croc”, de Jo Lodge, que foi emprestada pela M.C. “O dia em que os lápis desistiram”, de Drew	Realço esta nota de campo, porque sinto que as crianças adoram ouvir histórias e ficam entusiasmada quando trazem livros para a escola. A maioria das crianças partilham os seus livros, assim neste momento foi realizada uma	Leitura das histórias

	Daywalt, que foi trazida pela P. Foram as crianças que escolheram quais os livros que gostavam de ouvir. Durante a leitura da segunda história, a M.C questionou a educadora, sobre o que significava estar indignado, sendo que a educadora lhe explicou que era o mesmo que estar chateado.	votação, de forma a que todas as crianças tivessem a oportunidade de escolher de entre os livros que os amigos trouxeram, quais o que gostariam de ouvir. As crianças ouviram duas histórias trazidas pelos amigos. Estiveram todos muito atentos e, comunicavam sobre o que observavam. A M.C, ao ouvir a palavra “indignado”, questionou de imediato a educadora.	
2	Na sala polivalente preparei um circuito para as crianças. Depois de um breve aquecimento pedi-lhes para se sentarem junto à janela e chamei a C3, para me ajudar a demonstrar os vários exercícios do circuito. De seguida, chamei-os um a um, para realizarem os vários exercícios englobados no circuito. De cada vez que as crianças experimentavam lançar a bola ao ar e não conseguiam agarrar com as duas mãos, eu mencionava: “Boa, bom esforço”. Repetia esta frase constantemente, quer as crianças conseguissem lançar a bola em altura, ou não.	Penso que um dos aspetos menos positivos foi o facto de ter pedido a uma criança para demonstrar cada exercício do circuito, ainda mais a que estava menos participativa. Considero que é importante valorizar os esforços das crianças, mas talvez não da forma como eu fiz. Após refletir com a educadora percebi que o reforço constante pode não ser positivo, na medida em que não vai ter impacto nas crianças, por ser tão frequente.	Atividade preparada (feedback)

Registo Fotográfico



3

Nas três mesas da sala, encontram-se os nomes das crianças e os da equipa educativa.

O J.M, o T, o G, a P, a M.S falaram sobre os cartões dos nomes, que se encontram na mesa. A educadora sentou-se junto deles e incentivou a procura dos seus nomes. Sempre que eles apontavam para um nome, a educadora questionava-os: Essa primeira letra é qual? Será que mais alguém tem essa letra.

Depois dizia-lhe qual era o nome, mas as crianças continuavam a questioná-la sobre os nomes que se encontravam na mesa, mas também a educadora incentivava à descoberta, ao questionar qual a primeira letra do

Destaco esta nota de campo, por ser perceptível que as crianças demonstram interesse pela escrita. No snack e/ou no lanche são inúmeras as vezes que os encontro a olhar para os cartões e a perguntarem de quem são os nomes, que constam na mesa, bem como onde se encontra o cartão do seu nome.

Interesse pelas letras (Lanche)

	nome que estavam a apontar; quem mais poderia ter a mesma letra, entre outros.		
NC37 (quinta-feira – 20/01/2022)			
Registo	Descrição	Inferência/ Reflexão	Tema
1	A C3, quando chegou à sala e referiu que tinha de ir regar as plantas, que era a sua tarefa da semana e, ainda não a tinha realizado. No mapa das tarefas desta semana, constam as fotografias da C3 e da M.S, na tarefa de regar as plantas. Quando a M.S chegou à sala, a C3 dirigiu-se a ela e disse-lhe que tinham de regar as plantas.	Destaco esta nota de campo, uma vez que me parece que a C3 apresenta noção da tarefa pela qual ficou encarregue. Parece-me que está preocupada em executar a sua tarefa Mal a M.S entrou na sala avisou-a logo, que tinham de regar as plantas	Consciência das tarefas
2	Numa página da história, em que constava num diagrama de Venn, os lugares a que pertencia a personagem da história: a família, a escola e a rua. Fazendo referência ao facto de as crianças se encontrarem inseridas em diversos círculos sociais. Assim, algumas crianças referiram como eram as famílias, a escola e a sua rua. A M.C esteve a nomear os elementos pertencentes a sua família, referindo a sua mãe, pai e os seus avós. O G. referiu o nome da sala, o PE1-B. As crianças, com o apoio da educadora e da auxiliar enunciaram o nome das salas existentes na	Destaco esta nota de campo, porque penso que através desta conversa, as crianças identificaram os vários círculos sociais a que pertencem. Este momento motivou as crianças a dialogarem sobre os vários círculos a que pertencem e por quem são constituídos, incentivando à descrição da escola e a sua rua. A equipa educativa esteve sempre atenta ao	Conversa com as crianças (sentido de pertença)

	organização e a quem pertenciam, bem como o nome da escola, tendo sido a M.C a mencioná-lo. Assim sendo, as crianças apontaram para os casacos e para as camisolas, que tinham o símbolo da organização socioeducativa. De seguida, foi-lhes pedido para descreverem as suas ruas, sendo lhes dado como exemplo o que observavam da janela da sala. A P referiu que na sua rua existiam folhas, árvores, prédios e uma loja. O J.M fez uma descrição semelhante à da P., sendo que acrescentou a direção em que se encontra a sua casa, sendo que mora relativamente perto da organização e da P. A C2 referiu que vivia numa zona movimentada, em que passavam muitos carros e, que vinha de carro para a organização socioeducativa. Já a C1 também disse que morava numa zona com árvores, folhas, prédios, entre outros. O T, também comunicou como era a sua rua, sendo apoiado pela educadora e auxiliar de ação educativa.	que era referido e às crianças e, ampliou o que era referido por cada uma. Para além disso, sinto que este momento também contribui para seu sentido de pertença, especialmente, nos vários grupos que integram. Acima de tudo, foi visível que as crianças se reconhecem enquanto intervenientes da sala do PE1-B, sendo notável na forma como falaram de cada elemento da mesma e, depois de todas as pessoas que contactam, diariamente.	
3	Partindo da página que continha o diagrama de Venn, foi possível referir que o diagrama é uma forma de representar conjuntos. Assim, com o apoio da equipa educativa construí com trapilho um diagrama e, através das seguintes questões: quem tem ganchos, fitas, elásticos no cabelo?; Quem tem casaco da escola?; Quem gosta de bróculos?; Quem come iogurte?; Quem gosta muito de brincar na	Destaco esta nota de campo, porque considero que nem sempre tenho inerente na minha prática a componente pedagógica. No entanto, por mais significativa que seja o que lhes esteja a ser proposto é importante que o aspeto mais pedagógico esteja presente.	Atividade (componente pedagógica)

	casinha?, cada uma posicionou-se no diagrama, consoante os seus gostos e interesses. As crianças, facilmente, perceberam que quando se interessavam e gostavam das duas propostas encontravam-se no centro do diagrama. Nas questões, que foram dirigidas por mim, considero que deveria ter realizado a contagem do número de crianças que se encontrava no diagrama de Venn. A educadora questionou-os e, depois de posicionados no diagrama pediu-lhes que fizessem a contagem. No final, construímos um diagrama numa cartolina, registando numa cartolina a pergunta: “Quem gosta de queijo e/ou de fiambre”.	Quando a educadora as questionou e depois lhes pediu que fizessem a contagem, apercebi-me que não tive presente esse aspeto e que deveria ter-lhes pedido que realizassem a contagem do número de crianças que se encontrava no diagrama. Assim sendo, considero que é importante ter mais consciência da forma como me posiciono com as crianças, integrando sempre a componente pedagógica.	
Registo Fotográfico			



NC38 (sexta-feira – 21/01/2022)

Registo	Descrição	Inferência/Reflexão	Tema
1	O T, pediu aos pais que tirassem uma fotografia, antes de saírem de casa para o levarem à organização. Apresentou as fotografias das irmãs e da sua família. Mostrou ao grupo, as fotografias das suas duas irmãs mais novas e disse o nome delas. Para além disso, mostrou uma fotografia, em que estava com a mãe, o pai e com a irmã mais velha, e identificou-os.	Durante este momento, a educadora incentivou-o a expressar-se, ampliando a sua comunicação. Cada vez é mais recorrente as partilhas do T, possivelmente, porque se sente motivado para comunicar, apesar de apresentar fragilidades a nível linguístico.	Partilha do T.
2	O nosso projeto do arco-íris encontra-se na reta final, para isso propus ao grupo terminarmos o livro do projeto, que integra todo o que vivemos no	Não correu como era suposto, uma vez que acabei por fazer tudo ao contrário, visto que	Construção do Livro

	decorrer do mesmo. Assim, com o apoio da educadora e da auxiliar propus-lhes sermos editores e colarmos as fotografias de cada atividade, bem como falarmos sobre o que realizámos. À volta da mesa encontrava-se as várias páginas do livro, bem como o as fotografias correspondentes a cada momento. Posto isto, ia falando com as crianças, mas elas, por vezes, não me respondiam. Penso que deveria ter apresentado as fotografias, para que as crianças falassem sobre elas e não falar sobre algo que já aconteceu algum tempo. Desta forma, as crianças estiveram a colar as fotografias nas várias páginas, no entanto, distraíram-se muito.	perguntava-lhes sobre o que tínhamos realizado, antes de lhes apresentar as fotografias. O projeto já se encontra a decorrer a algum tempo e é normal que eles não se lembrem do que realizaram. Considero que este momento pode não ter sido muito significativo. Preciso de ter mais consciência da forma como proponho as atividades e como comunico com as crianças.	
--	--	--	--

4.1.11. Semana de 24/01/2022- 28/01/2022 – 12^a semana

NC39 (segunda-feira – 24/01/2022)			
Registo	Descrição	Inferência/Reflexão	Tema
1	Na reunião da manhã, a educadora cooperante perguntou a cada criança se gostaria de partilhar como foi o fim de semana. A educadora dirigiu-se à M1 e perguntou-lhe como tinha sido o seu fim de semana. A M1 disse que foi comer fora e que se dirigiu ao parque. Durante este momento, a educadora cooperante e a auxiliar estiveram a apoiá-la na sua partilha.	Destaco esta nota de campo, porque as crianças demonstram-se entusiasmadas em partilhar as suas vivências com o grupo. Parece-me que existe um grande sentido de pertença, que se revela no à vontade na partilha de experiências e de novidades.	Partilhas do fim de semana

	O T, apresentou uma fotografia da sua família e identificou cada um dos membros, que a integram. O J.M referiu que no dia anterior foi ver com o seu pai, o filme “Encanto” e comeu pipocas. No grupo, outras crianças já tinham assistido ao filme. Assim, a M.C, a C3, a C2, com o J.M estiveram a contar-nos a história do filme. Salientaram o nome das irmãs e os poderes delas. Referiram que uma vela se tinha apagado e, em consequência a casa de família tinha desmoronado. Para além disso, referiram o nome do tio que tinha previsto toda esta tragédia.	A equipa educativa incentiva as crianças a participarem, mas sem lhes impor. A M1 é uma criança tímida, que apesar de ter uma boa capacidade comunicativa, acaba por falar pouco, especialmente, em grande grupo. Assim, a educadora e a auxiliar motivaram-na para que dissesse como tinha sido seu fim-de-semana, ampliando a sua partilha através do questionamento. Com as restantes crianças verifica-se que a equipa educativa se encontra atenta e proporciona-lhes momentos para alargar as suas partilhas e a possibilidade de serem mais descritivos, aprofundarem o que viveram. Para mim foi fascinante a observar que as crianças que assistiram ao filme, em conjunto estiveram a contar a história e, parece-me que foram pormenorizados nas suas descrições.	
--	---	---	--

2	Estive a conversar com as crianças sobre o nosso projeto do arco-íris, referindo que estava mesmo a chegar ao fim. Perguntei-lhes se gostavam de apresentar o livro que construímos e as respostas foram afirmativas. Depois perguntei-lhes a quem é que gostariam de realizar a divulgação do projeto. As suas respostas divergiram, uma vez que as crianças queriam apresentar o projeto a diferentes salas. Eu e a equipa educativa propusemos a realização de uma votação, de forma a encontrar a consenso relativo à sala/ grupo a quem se destinaria a apresentação do projeto “Arco-íris do PE1-B”. Assim, disse-lhes para se reposicionarem em diferentes partes da sala, consoante as sala/grupos a quem gostariam que se destinasse a apresentação do projeto. As crianças que queriam realizar a apresentação do projeto ao P3, colocaram-se junto da porta vermelha da casa de banho, as que queriam apresentar ao P2 posicionaram-se junto à mesa azul e as que queriam divulgá-lo ao PE1-A encostaram-se à parede branca do circle time. Depois, procedemos à contagem do número de crianças em cada parte da sala, sendo que o maior número de crianças (4) encontrava-se encostado à parede branca, a referente à sala do PE1-A. Tendo isto em conta, através da votação seleccionamos a sala/grupo a quem se destinava a apresentação do projeto.	Considero que a votação foi uma forma justa de encontrarmos consenso na escolha da sala para realizar a apresentação. Para mim foi importante este processo, porque senti que as crianças vivenciaram uma forma de votar, em que a voz de todos foi incluída.	Projeto do arco-íris
---	---	---	----------------------

	Em grupo estivemos a ver o dia que iríamos propor, bem como a hora.		
3	Em circle time, estivemos a pensar no que escrever no convite, a entregar à sala/ grupo da frente (PE1-A), que pretendia convidá-los para assistirem à divulgação do projeto na sexta-feira. Assim sendo, estivemos a ver como seria a estrutura do convite, sendo que concordaram que iriam desenhar um arco-íris. O J.M ficou responsável pela tarefa de desenhar o arco-íris. Depois, estivemos a analisar um convite, que tinha sido entregue pela sala do lado, para assistirmos a um projeto. Eu estive a ler o que lá constava e decidimos escrever “Queridos amigos do PE1-A queremos convidar-vos para vir ver o nosso projeto “Arco-íris do PE1-B”	Considero que foi uma boa estratégia apresentar um convite às crianças, de forma a dar um exemplo de estrutura. Para além disso, acredito que foi importante que as crianças tenham participado neste momento de construção do convite e do que deveríamos colocar no mesmo.	Elaboração do convite
4	Em circle time, referi às crianças que tínhamos de pintar as peças de enfiamentos com as cores do arco-íris, como elas tinham me pedido. Dirigiram-se para as mesas e distribui as tintas com as 7 cores, bem como as diversas peças que tinham construído. As crianças estiveram a pintá-las. Noutra mesa, o J.M e desenhava o arco-íris e a M1 escrevia o seu nome, para incluir no livro. Durante este momento, tive a ajuda da educadora e da auxiliar de ação educativa.	Sinto que nos momentos em que estou a propor, ou a encaminhar as crianças para diferentes estações sou desorganizada na forma de comunicar e de preparar tudo. Tenho a sorte de ter o apoio da equipa educativa.	Organização das atividades
NC40 (terça-feira – 25/01/2022)			

Registo	Descrição	Inferências/Reflexão	Tema
1	Nesta atividade pretendia-se que as crianças observassem como é que a água se encontrava nos diferentes recipientes. Apenas o G, a M1, a M. C, o T é que estiveram a ajudar na preparação dos materiais, sendo que as outras crianças se encontravam a observar. Inúmeras crianças perguntaram-me: - Cátia, quando é que vamos realizar a experiência. Eu quero ajudar! Eu explique-lhes que nas atividades experimentais nem sempre é preciso mexer e colocar a mão na massa, mas o mais importante é a observação do que está a acontecer.	Foi interessante este momento, no sentido em que detetei com a educadora uma conceção que se encontra bem firmada nas crianças. Para as crianças, as atividades experimentais correspondem a atividades em que elas experienciam objetos e/ou todas colaboram em todo o processo. Nesta atividade, que requeria a observação da quantidade de água nos diferentes recipientes, as crianças não estavam satisfeitas e acreditavam que ainda não tínhamos dado início à experiência ao referir: “Quando é que começamos a experiência”. Penso que esta conceção também está relacionada com o facto de elas apresentarem interesse e necessidade em atividades sensoriais, que requerem que coloquem as mãos na massa.	Conceções da criança sobre as atividades experimentais

2	A M.S, enquanto realizávamos a atividade encontrava-se a explorar o material dos diferentes recipientes.	Por vezes, propomos atividades, no entanto, nem sempre são significativas para as crianças. Considero que a M.S poderia não estar atenta a verificar o nível da água e nas diferenças do mesmo nos recipientes dispostos. No entanto, estava a ser significativo sentir os diferentes materiais e, talvez percecionarmos as propriedades dos mesmos.	Significado das atividades
3	Depois de terminada a atividade e, de um tempo de repouso em circle time, as crianças dirigiram-se junto dos cabides e vestiram os casacos, para irem à horta. Nas idas ao recreio, as crianças já tinham reparado que algo tinha crescido na sua horta. No entanto, ao analisar mais de perto, perceberam que apenas os morangos é que se encontravam a crescer, mas tinham de amadurecer. As ervilhas e abóboras que tinham plantado não tinham dado nada. Assim, as crianças estiveram a ajudar a educadora a limpar o seu canteiro. Muitas perguntavam se o que estavam para arrancar correspondia às ervas que tinham de limpar. Eu e a educadora, dizíamos que sim, ou que não, dependendo do que as crianças estavam a agarrar. No entanto, a maioria	Destaco esta nota de campo, por ser visível que as crianças são participantes em todo o processo. Neste caso, ajudaram a limpar o seu canteiro, após verificarem que estava cheio de erva. Depois, em conjunto, decidiram o que queriam plantar, tendo chegado a acordo com as alfaces.	Ida à horta

	das vezes respondiam que sim, visto que se encontravam a segurar nas ervas. No final, quando a educadora lhes questionou sobre o que queriam plantar no seu canteiro, as crianças, em grande grupo decidiram que queriam plantar alfaces.		
NC41(quarta-feira -26/01/2022)			
Registo	Descrição	Inferência/ Reflexão	Tema
1	Na reunião da manhã, a educadora leu a história “Tio Lobo”, de <u>Xosé Ballesteros, que foi a M1 que quis partilhar com os amigos.</u> Assim, como existia repetição na história, as crianças nos vários momentos ajudaram a educadora a contar a mesma, ao mencionarem o que o “Tio Lobo” estava a preparar para vestir.	Destaco esta nota de campo, por observar a forma como as crianças se encontravam compenetradas na história que estavam a ouvir. As crianças ajudaram a educadora a contar a história e questionavam-na muito sobre o que estavam a ouvir. Foi fascinante ver a forma como as crianças estavam atentas e interessados à história.	História inicial
2	Na execução da receita “queques de laranja”, no momento que requeria a utilização da varinha mágica. Iniciei por seu eu a triturar os ingredientes que já se encontravam na taça, ouvindo as crianças a dizerem que queriam experimentar.	Penso que a minha conceção de uma criança competente ainda não está completamente consolidada, uma vez que neste momento deveria ter percebido que as crianças, com	Conceção de criança

	A educadora, a partir deste momento assumiu a atividade ao dizer que eles poderiam realizar esta parte com o nosso apoio. Chamou as crianças que queriam utilizar a varinha mágica e apoiou-os.	apoio também poderiam utilizar a varinha mágica, em vez de optar por ser eu a fazer. Tenho de me focar em trabalhar este ponto, ainda mais porque já vivi um caminho em que é explícito que as crianças são capazes de fazer tudo, tendo o nosso apoio. São seres muito competentes.	
3	Esqueci-me de cozer as cenouras, assim tornou-se mais difícil triturá-las. Assim, a educadora retirou-as da taça com um coador e pediu às cozinheiras para as cozerem. Neste momento, as crianças começaram a distraírem-se e perdurou a confusão, sendo que a educadora referiu: Cátia, canta uma canção ou faz um jogo com eles.	Por um erro meu, acabei por me centrar no que não estava a correr bem e, preocupada com a continuação da receita, acabei por me descentralizar do grupo. Neste momento, eles começaram a ficar mais agitados e a educadora disse-me para tentar encontrar uma solução. Considero que a minha postura não foi correta, porque bloqueei e não tentei colmatar a agitação das crianças. Acima de tudo, considero que o mais importante são as crianças e como estava concentrada no que estávamos a realizar	Momentos de transição

		foquei-me mais no que não estava a correr bem do que nelas. Não posso voltar a fazer isso, porque é essencial que consiga dar sempre a volta, nem que seja a contar a história do que correu mal, e que as crianças sejam sempre priorizadas.	
4	Enquanto as crianças lanchavam, viram através da grande janela da sala, uma mulher a correr. As crianças questionaram-se sobre os motivos pelo qual a mulher estava a correr e surgiram diversas possibilidades. O G, referiu que ela poderia estar atrasada para apanhar o autocarro. A P, disse que ela poderia estar atrasada para ir buscar o seu filho. Já a M.S disse que ela andava atrás do seu cão. Deste momento, outras foram as hipóteses sugeridas pelas crianças. Sem ter reparado, deste acontecimento, as crianças começaram a falar sobre o facto de ser necessário comer comida saudável, porque provocava nos dentes cáries No final do lanche, estiveram a comer os queques que tinham preparado de manhã.	Para mim é impressionante ouvir os diálogos delas na hora da refeição. Elas encontram-se a comunicar sobre o que estão a sentir, a viver e a perceber. Foi interessante perceber que as crianças estiveram a observar o que viram na rua, ou seja, uma mulher a correr, que desencadeou diversas observações.	Conversas à volta da mesa.
Registo Fotográfico			



(as crianças a comer os queques que prepararam)

NC42 (quinta-feira – 27/01/2022)

Registo	Descrição	Inferência/ Reflexão	Tema
1	Chamava uma criança, à vez, para observarem a página que tinham escolhido para apresentar, bem como para contactarem com o microfone. Considero que algumas crianças ficaram entusiasmadas por segurar no microfone e sentiram-se à vontade a utilizar o mesmo, como foi o caso da M.C, a M.S, da C1, da V, do J.M e do T, que queriam muito falar. Já outras crianças, por vezes encontravam-se envergonhadas, mas queriam também falar ao microfone, sendo exemplo a C2, a C3, o G, a P.	Como as crianças iriam fazer a divulgação no dia seguinte, comigo estiveram a explorar o microfone, de forma a estarem familiarizados com este material. A educadora levou a coluna com o microfone, de forma a que as crianças contactassem com o mesmo, para que não estranhassem a sua utilização no dia seguinte.	Contato com o microfone

	A educadora ajudou-me a chamar as crianças mais tímidas e a integrá-las na apresentação do projeto.	Estive a observar as páginas que as crianças tinham selecionado para apresentar, de forma a contactarem com o que iriam descrever no dia seguinte. Acredito que possa ter sido uma forma significativa de as preparar.	
2	Na hora do lanche, as crianças estiveram a comer as tangerinas que foram entregues pela amiga da sala da frente. Assim, descascaram as mesas e tiraram os caroços. A V, como tem o braço ao peito não conseguia abrir a tangerina, assim a C3 viu que ela estava a ter dificuldades e ajudou-a. No momento, que antecede a hora de ir almoçar, o P1 não estava a conseguir arrumar a sua cadeira, assim a P desviou a cama, para que ele colocasse a cama junto da mesa.	Para mim é notório que todos os elementos do grupo se preocupam uns com os outros, sendo visível em diversos momentos. A V. apresentava dificuldades a descascar a tangerina, assim a C3 ajudou-a. Já a P ao perceber que o P1 estava com dificuldades a arrumar a cadeira, por se encontrar a cama junto da mesa, desviou-a para o ajudar.	Entreajuda entre crianças
3	A educadora R, apresentou uma obra do realismo às crianças e perguntou-lhes o que achavam que era. A M.C referiu que era ter amor no coração. A educadora R referiu que isso correspondia mais ao romantismo e apresentou duas obras que se	É a segunda vez que assisto à aula de artes e fico perplexa com a forma como é abordada a obra de arte. As crianças identificam o que observam na imagem e a partir da mesma surgem diferentes	Educação artística

	enquadravam nesse movimento e questionou-a sobre o que estavam a observar. A M.C e a C1 apresentaram diversas hipóteses. A educadora R, através do que elas disseram dirigiu-as para a obra que estava a apresentar anteriormente. As crianças salientaram o que observaram, o trigo, as camponesas a ceifar. Assim, explicitou melhor este movimento e cruzou com o que lhes era próximo, a observação do real e pediu-lhes que identificassem o que observavam pela janela, sendo que identificaram as casas, as janelas, os carros, as árvores, as folhas, entre outros. De seguida, disse-lhes para pintarem a película que se encontravam na janela.	inferências para o que estão a observar. Para além disso, é constatável que criam as suas histórias. É bonito observar a forma como elas percecionam a obra de arte e as conversas que daí resultam. Considero que isso só é possível pela forma como a educadora R abre espaço para as crianças comunicarem sobre o que observam, encaminhando-as, sem interromper o seu pensamento. A forma como é dada a abertura e incluída a análise das crianças é semelhante à da educadora J. Acredito que às crianças, em qualquer momento são motivadas a comunicarem sobre o que sentem e observam através da obra de arte. A forma como se envolvem nos momentos de exploração decorrentes da obra de arte é fascinante, uma vez que se encontram	
--	---	--	--

		completamente absortos no movimento e nos significados que estão a atribuir ao momento e ao que estão a realizar e/ou a pintar.	
NC43 (sexta-feira – 28/01/2022)			
Registo	Descrição	Inferência/Reflexão	Tema
1	As crianças estiveram a apresentar o projeto do arco-íris à sala do PE1-A. A educadora encaminhou-as para junto da mesa, em que se encontrava o livro e o jogo realizado pelas mesmas. Cada criança apresentou a página que tinham selecionado. O J.M disse o nome do nosso livro “O arco-íris do PE1-B”. A M.C disse o que tinha acontecido no dia em que iniciamos o projeto, referindo que ouviram uma história e, que daí surgiram diversas questões. Assim, construíram uma teia com o que pretendiam saber. Depois, quis partilhar algo de quando era bebé. A P disse que tinham pesquisado nos livros e no computador e, que depois reunimos no circle time, para partilharmos o que tínhamos aprendido. A C1 disse que foram questionar as adultas do J.I fora da sala, para perguntarem se o arco-íris era feliz e se tinha cor-de-rosa. No entanto,	Durante a apresentação do projeto, eu e a educadora estivemos a apoiar as crianças. Quando elas não falavam ou ficavam muito tímidas questionava-as sobre o que tinha acontecido nas atividades, que tinham realizado. Fiquei deslumbrada com a forma como elas expressaram o que estiveram a fazer. Sinto-me orgulhosa das crianças, porque sinto que todas estiveram muito bem e se esforçaram por comunicar o processo de realização do projeto, sendo difícil porque	Comunicação do projeto

	neste momento estava a ajudá-la a segurar no microfone, mas respondeu-me: “Eu consigo”. A C2 esteve a falar da análise do gráfico e referiu que foi construído com tampas. O G esteve a falar da página referente à análise do gráfico, referindo o que tinham aprendido com a construção do mesmo: o arco-íris não tem cor-de-rosa e que o fenómeno transmite-nos felicidade. Já a M.S apresentou a atividade do projeto, a da massa de cores, com as cores do arco-íris e identificou os ingredientes utilizados para a elaborar. O J.M falou da página da experiência e referiu os materiais utilizados e o que deu origem, à criação do arco-íris. A C3 esteve a falar da página que correspondia ao jogo que realizámos das cores do arco-íris. No jogo dos enfiamentos, a V esteve a falar do que utilizaram para a preparar. O T, e a C3 estiveram a falar do dia em que estiveram a escrever as letras que constituem a palavra arco-íris. O P1 falou da página que é referente à leitura das histórias partilhadas pelas crianças. No final, a M1 e o C2 estiveram a referir que todos os nomes que constavam no final correspondiam aos autores do livro, ou seja, todos os amigos do PE1-B.	estava outro grupo e um dos professores, que me acompanharam no projeto.	
--	--	---	--

	Os amigos do PE1-A fizeram algumas questões, como: “se o arco-íris tem vermelho no arco-íris? e o cor-de-rosa?” As crianças do PE1-B à primeira que sim e à segunda que não.		
2	As crianças depois do snack deslocaram-se pelas diferentes áreas. As meninas centraram-se na área da casinha. Encontravam-se três meninas (A M1, a M.C, a C2), que brincavam dentro do atelier, sendo que a M.C era a bebé e elas tratavam dela, dando-lhe comida, vestindo-a. A M.S, com a C2, a V e a C1 punham a mesa para comer e preparavam as refeições. A P, com a V também se concentraram na parte das roupas e dos colares. As crianças utilizavam diferentes acessórios e roupa, como: colares, saias, máquinas fotográficas, vestidos, entre outros. A C1 e a C2 utilizaram o lenço e brincavam com ele, a estendê-lo junto da área da natureza. No final da manhã, todas as crianças se encontravam a brincar com o lenço. Já os rapazes (o J.M, o G, e O T) encontravam-se na área das construções a brincar com os animais. Eles brincavam em conjunto, mas por vezes eu ouvia: “Se não me deres esse animal, não vais à minha casa”.	É bonito parar para observar as crianças e ver a sala ganhar vida com as suas brincadeiras. Todas as crianças têm a opção de escolher onde querem brincar, como e com quem. Considero que as crianças se encontram todas integradas em sala e que se deslocam, consoante os seus interesses. As raparigas permaneceram na área da casinha a brincarem ao faz de conta, sendo que foi possível constatar que nessa mesma área dividiram-se por diferentes espaços aí existentes e estiveram a brincar de diferentes formas. Já os rapazes encontraram-se junto da área das construções. No entanto, é visível que a partilha dos animais, por vezes, era difícil, sendo que as crianças para obterem o que	Brincadeira nas diversas áreas

	Já o P1 encontrava-se a brincar com os carros e percorria a sala com eles.	desejavam utilizavam a frase “se não me deres o animal, não vais à minha casa”. O P1, ainda se está a ambientar e brinca mais sozinho do que as outras crianças, sendo que a sua brincadeira preferida é a dos carros.	
--	--	---	--

4.1.12. Semana de 31/01/2022- 4/02/2022 – 13ª semana

NC44 (segunda-feira – 31/01/2022)			
Registo	Descrição	Inferência/Reflexão	Tema
1	Na sala polivalente, as crianças que já tinham chegado encontravam-se a brincar, com os vários brinquedos. Às 9h, as educadoras e auxiliares de ação educativa pediram às crianças do jardim de infância, que arrumassem os brinquedos e, se colocassem em fila, para se dirigirem para a sala. O P1 permanecia a brincar com os carros. A C3, que já se encontrava na fila, chamou-o e, disse-lhe:” P1, tens de arrumar o carro!”	Destaco esta nota de campo, porque é visível que algumas crianças já têm consciência das regras, e as respeitam. Parece-me que a C3 tem um grande respeito pelas regras e, acima de todo transmitia-as aos seus amigos, fazendo com que eles as cumpram, como é exemplo desta nota de campo.	Consciência das regras
2	A C3 trouxe tangerinas, para partilhar com os seus amigos na hora do snack. Quando a C3 saiu da casa de banho dirigiu-se ao móvel e retirou o	Saliento esta nota de campo, uma vez que é notável que as famílias das crianças levam	Partilha da C3

	saco, que continha as tangerinas. Andava de um lado para o outro à espera de que os amigos se sentassem para lhes entregar as tangerinas. Foi distribuindo por cada amigo as tangerinas e, muitos, agradeceram-lhe. Alguns amigos perguntaram se havia mais, assim a C3 levou o saco até aos amigos e entregou-lhes as tangerinas.	muitos objetos, frutas, entre outros para que os seus educandos possam partilhar. Estando uma criança inserida no grupo, parece-me que o facto de ela partilhar diversos materiais, possivelmente, decorrentes das vivências que teve no fim de semana, faz-me acreditar que isto cultivará nas crianças um sentido de pertença e de partilha.	
3	O T esteve a descascar a tangerina e, depois abriu a tangerina e, em cada gomo, retirava o caroço. Conversava com as crianças durante o tempo em que as comia.	O T, anteriormente, apenas descascava a tangerina, mas depois não a comia, possivelmente, para não ter de retirar o caroço. No entanto, agora, já é visível que faz tudo a seu tempo.	O T. a comer a tangerina
4	No circle time, as crianças observaram as fotografias que eu e a auxiliar de ação educativa estávamos a recortar, para integrar na agenda semanal. Apontaram para as fotografias e identificaram quem lá constava e o que estavam a realizar. Para além disso, questionaram-nos relativa à razão de estarmos a recortar as fotografias, respondemos-lhes, referindo que era para nomear o que as crianças realizavam em cada dia da semana, em que se encontravam na organização.	A educadora e a auxiliar de ação educativa aperceberam-se que era importante na sala existir um instrumento que espelha a rotina das crianças. Desta forma, na reunião da manhã, as crianças, com a equipa educativa estiveram a falar da forma como se encontrava organizado os	Envolvimento de todas as crianças na construção da agenda semanal

	A V1 pediu para recortar. Como ainda estava com o braço ao peito, estive a ajudá-la a recortar algumas das fotografias, segurando na folha. O T. também pediu para recortar, assim recortou algumas fotografias, sendo que lhe expliquei como deveria segurar na tesoura e, que era importante agarrar na folha com a outra mão. A C3 também esteve a recortar algumas das fotografias. Depois, a auxiliar de ação educativa chamou o J.M e outras crianças, para colarem as fotografias na agenda semanal.	vários dias da semana e, ficou acordado construir agenda semanal. Acredito que o que é importante é que as crianças estiveram envolvidas na construção deste instrumento por vontade delas. Para mim, é interessante perceber que a educadora e a auxiliar de ação educativa privilegiam a participação das crianças em todos os momentos do dia a dia.	
NC45 (terça-feira – 1/02/2022)			
Registo	Descrição	Inferências/Reflexão	Tema
1	Na reunião da manhã, a educadora apontou para a agenda semanal, que tinha sido construída no dia anterior e, salientou que algumas crianças estiveram a ajudar a elaborá-la. As crianças, que contribuíram para a construção deste instrumento, realçaram o que estiveram a fazer. De seguida, a educadora referiu que esta agenda tinha 5 colunas, que correspondia aos dias em que as crianças se encontravam na organização.	Para mim foi importante assistir a este momento, uma vez que foi notável que as crianças participaram na análise e construção deste instrumento. As crianças estão envolvidas em tudo o que é realizado para constar na sala e para elas. A sua participação é requerida nos diversos momentos.	Instrumentos da sala

	A educadora, com as crianças estiveram a referir o que era elaborado em cada dia da semana. A educadora questionava-as sobre o que pensavam que era realizado, partindo das fotografias e apoiava-as.	Para além disso, quero destacar que através da agenda semanal, parece-me que pode ajudar as crianças percecionarem mais como vai proceder a sua rotina e, a adquirir noção de tempo.	
2	No plano do dia, após observarem a agenda semanal, foi perceptível que era o dia de conhecerem uma nova obra. Assim, a seguir do snack pedi às crianças para se sentarem em circle time e, apresentei a obra “Mulheres, pássaros e estrelas”, de Joan Miró, que partilhada pela família da P. Entreguei à P e depois pedi-lhe que colocasse no centro do circle time. Depois, perguntei—lhes o que observaram na obra. Foram várias as observações das crianças: “Estou a observar fogo de artifício” (C2) “Estou a observar uma borboleta (C1) “Estou a observar um boneco de neve” (G) “Estou a observar uma lua” (T.) “Estou a observar um olho e uma mão” (M.C); “Estou a observar uma cenoura “(M.C e M.S) “Estou a observar um chapéu com pompons” (M.C)	Destaco esta nota de campo, porque fui eu que tive a dirigir este momento, que não correu muito bem. Apresentei a obra e o pintor, mas as crianças encontravam-se muito distraídas, por isso, antes de lhes mostrar a obra poderia ter realizado um momento de relaxamento. Depois, coloquei a obra no centro antes de passar por todas as crianças, o que levou a que algumas nem tomassem atenção à obra de arte. Ainda, é importante referir que as crianças se encontraram sempre a levantar, para apontarem para um elemento da obra que estavam a observar, o que provocava a agitação nas crianças.	Leitura da Obra de arte.

	“Estou a observar círculos” “Estou a ver a cor laranja, a cor vermelha, verde, azul, preto...” (P, T, J.M, C1) Quando as crianças queriam mencionar o que observavam, aproximavam-se da pintura, colocando-se à frente dos amigos. Algumas crianças não se encontravam a observar a obra, o Ma ficou grande parte do tempo de costas, a C3 e a V encontravam-se a brincar e afastavam-se do circle time e o J.M e a C2 não paravam de brincar. Segurando na obra, salientei que já tínhamos observado a estrela, com o meu dedo salientei onde se encontrava a mulher e o pássaro e, como grupo tentei encaminhá-los aos dois elementos da pintura. No final, dei indicações que iríamos explorar os três elementos presentes na obra e utilizar as lanternas que tinham trazido.	Para além disso, enquanto estava no momento de leitura da obra, não consegui estabelecer um verdadeiro diálogo com as crianças, de forma a que fosse significativo para elas e para a interpretação da obra. Por fim, demorei imenso tempo neste bocadinho, o que provocou a que as crianças se desconcentrassem.	
3	Coloquei pelas mesas objetos que correspondiam aos três elementos da obra: penas de pássaros das cores presentes na obra; lenços; estrelas construídas com papel celofante com as cores que constam na obra e as diversas lanternas trazidas pelas crianças. As crianças dirigiram-se à mesa, em que constavam as estrelas e as lanternas. Pela sala ligaram a lanterna e começaram a sua exploração. A	Neste momento, esteticamente, poderia ter feito melhor. Em vez, de colocar os materiais espalhados pela mesa, no chão poderia os ter disposto, de forma a que as crianças também tivessem se deparado com as penas e com os lenços. As crianças estavam tão entusiasmadas com a questão da luz e com o facto de	Envolvimento com as crianças

	M.C ligou a lanterna e apontou a luz para a sua estrela no chão e disse “vou investigar”. A educadora apresentou como poderiam ver refletido na parede as estrelas. As crianças, começaram a experimentar, com a sua lanterna e, referiam qual a cor que observavam.	utilizarem as suas lanternas, que não dedicaram o seu tempo a explorar as penas e os lenços. Sinto que falho muito nestes momentos, por mais que seja um momento de exploração, posso sugerir o que fazer e como utilizar os materiais disponibilizados, contribuindo para as várias descobertas das crianças. É uma fragilidade muito grande a componente do envolvimento e do acompanhamento das explorações.	
NC46(quarta-feira -2/02/2022)			
Registo	Descrição	Inferência/ Reflexão	Tema
1	O Ma esteve a partilhar com as crianças que esteve a realizar piza com os seus pais e irmã. A partir desta partilha, as crianças demonstraram interesse em fazer uma piza. A auxiliar de ação educativa questionou cada criança sobre os ingredientes que gostariam de colocar na piza e, disse-lhes que eu iria registar em papel. Os ingredientes escolhidos foram os seguintes: J.M – salsichas; C1 – azeitonas; Ma -molho de tomate + mozzarella; V – fiambre;	Foi interessante perceber que no seio do grupo imergiu o querer fazer uma piza através da partilha do Ma. Assim, a auxiliar apoiou este momento e questionou-os sobre o que gostariam de colocar na piza, de forma a ampliar este momento e a prever a realização de um	Conversa a partir de uma partilha

	P1 – azeitonas; M.S – azeitonas; G – queijo + ananás; T- cogumelos; P – queijo; C2 – salsichas; C3 – fiambre + banana. O J.M e a V referiram que iriam trazer no dia seguinte receitas de pizzas.	momento de culinária, em que vão cozinhar uma piza.	
2	Dirigimo-nos ao exterior, ao jardim que se encontra ao lado da organização. A educadora disse-lhes que só poderiam permanecer na relva e/ ou na área perto das árvores. A maioria das crianças dirigiu-se para a zona das árvores e começou a tentar subi-las e a brincar a voltas delas, com os elementos naturais que encontravam. Algumas crianças (C3, V, C2, P, entre outras) apanharam margaridas e entregaram às adultas da sala, mas também pediram para guardar, referindo que era para oferecer aos seus pais. Outras crianças estiveram a brincar à apanhada, a contemplar a natureza e a esconder-se atrás das arvores e, de uma escultura.	Para mim, é deslumbrante contemplar as crianças a brincar, livremente, no jardim e a recriarem possibilidades de brincadeira e a explorarem as várias potencialidades do mesmo, em grupo. Apesar de me ser visível a beleza de deixarmos as crianças explorarem o que está ao seu redor e lhes transmitirmos a visão de criança capaz e competente. Por vezes, e difícil não revelar a minha postura mais protetora. No entanto, como a minha conceção de criança ainda está em construção, acredito que ainda é saliente os momentos em que assumo esta postura mais protetora. Não obstante, considero que estou a conseguir conciliar esta conceção, porque eu quero que na minha	Ida ao exterior

		prática esteja inerente a visão de crianças capaz e competente. Para além disso, quero mesmo privilegiar estes momentos de liberdade de exploração no meio envolvente delas.	
3	A educadora pediu-lhes que reunissem no centro do parque e que formassem uma roda. Depois pediu-lhes que fechassem os olhos e dissessem o que estavam a ouvir à sua volta. As suas respostas prenderam-se com os carros, o vento, os pássaros. A educadora depois perguntou-lhes se estavam a ouvir as obras que estavam a decorrer perto deles.	Destaco esta nota de campo, porque é um jogo importante para as crianças. Muitas vezes, a audição é um sentido que não é privilegiado, uma vez que serve de apoio para os outros. No entanto, é importante oferecer momento em que seja dada a oportunidade de perceberem o que se encontra, auditivamente, ao seu redor.	Jogo de discriminação auditiva
NC47 (quinta-feira – 3/02/2022)			
Registo	Descrição	Inferência/ Reflexão	Tema
1	Depois de cantarmos o bom dia, apresentei dois livros às crianças: “Os amigos”, de Eric Carle; “Tudo tão grande – uma canção cada vez maior”,	As crianças adoram histórias e acredito que ficaram mesmo felizes por ouvir esta. Mais	Leitura da história

	de Isabel Minhós” e, perguntei a cada criança qual o livro que gostariam de ouvir, sendo que o que teve mais votação foi “Amigos”, de Eric Carle. Pedi-lhes para contar comigo até 10 e para escutarem a história, quando intervinham.	ainda, porque foi a história mais votada pelas crianças. Além disso, as crianças participaram em todos os momentos em que lhes pedi para intervirem e, pareceu-me que estiveram atentas durante a audição da mesma.	
2	Quando terminei a história, perguntei-lhes sobre o que retratava. As crianças referiram que era sobre os amigos e, que como a menina foi-se embora, e o menino foi à procura dela. Alguns mencionaram alguns dos locais em que o menino passou para encontrar a menina. Na última página, a C1 referiu que achava que o cão não estava feliz, o que desencadeou outras hipóteses pelas crianças. No final, a educadora focou a atenção para o vestido da menina, e questionou a algumas crianças sobre as cores presentes no mesmo, sendo que as crianças prontamente responderam. Depois, explicou-lhes que poderiam utilizar a técnica utilizada na pintura do vestido da menina	Parece-me que as crianças estiveram atentas ao que lhes foi lido, sendo que a interpretação da história revelava que estiveram atentas. Para além disso, foi importante perceber que a educadora partiu de um pormenor da ilustração para ampliar as vivências das crianças, quando lhes explicou qual era a técnica utilizada na elaboração do vestido da menina, que o grupo tanto falava. Na minha prática tenho de estar mais atenta ao que se encontra nos materiais que disponibilizo, de forma a ganhar esta capacidade de alargar vivências e de as relacionar.	Conversa sobre a história

3	A educadora perguntou-lhes o que poderiam realizar hoje: A C1 respondeu que gostaria de fazer a pintura, com a técnica utilizada no vestido da menina da história. A educadora perguntou quem gostaria de realizar a pintura, sendo que todas responderam que queriam realizá-la. Depois, referiu que a M.S iria realizar o seu autorretrato e, que os amigos já tinham realizado o seu na segunda-feira. Outra das sugestões das crianças foi brincar na sala, sendo que foi destinada a todas as crianças. Como o pai do Ma já tinha celebrado o seu aniversário, o Ma iria realizar a prenda para oferecer ao seu pai. Por fim, a última tarefa a constar na agenda semanal foi a ida ao recreio. Depois a educadora separou as várias tarefas e pediu às crianças para as perceberem quantas contavam na agenda semanal (5 tarefas).	Destaco esta nota de campo, pelo facto de perceber as potencialidades do plano do dia, que foi implementado com as crianças. Dá voz às crianças, no sentido em que elas referem o que gostariam de realizar, bem como as leva a observarem a agenda semanal, localizarem o dia e, no que se encontra predefinido realizar no mesmo. Além disso, apresenta outras funcionalidades e potencialidades. Parece-me ser um instrumento muito rico para as crianças e, que possibilita que a sua voz esteja sempre presente no dia a dia.	Plano do dia
4	A M.S sentou-se ao pé de mim. Eu coloquei um espelho à sua frente e questionei-a sobre o que estava a observar, sendo que ela me respondeu que se estava a ver. Assim, disse-lhe para se desenhar. Começou por desenhar a cabeça, os seus olhos, a boca, como os dentes. Depois desenhou o cabelo e, fez referência ao facto de ter franja.	A atividade proposta é importante para que as crianças observem o seu eu e identifiquem as suas características físicas, sendo alargado pelo facto de desenharem o que observam. Esta atividade apresenta diversas possibilidades para as crianças e, parece-me	Realização do autorretrato com a M.S

	Perguntei-lhe o que, por vezes, o cabelo tapava, ao que me respondeu: as orelhas, desenhando-as. A seguir questionei-a sobre o que faltava na sua cara, respondendo-me o nariz e as sobrancelhas. Esteve a desenhar as suas mãos e questionei-a sobre o que antecedia o braço, ao que me respondeu os seus ossos. Dei-lhe um ajuda dizendo que eram os seus braços e desenhou-os. Também desenhou o seu pescoço, as pernas e os pés.	que também ajuda na consciencialização do seu corpo.	
NC48 (sexta-feira – 4/02/2022)			
Registo	Descrição	Inferência/Reflexão	Tema
1	Foi proposto a realização de uma experiência com as crianças, que requeria a utilização de 5 recipientes e de 5 ingredientes. A educadora esteve a ajudar-me a retirar os rótulos dos recipientes. A M.S dirigiu-se a nós e disse que poderíamos retirá-los com água quente. A educadora disse-lhe que foi uma boa observação e, perguntou-lhe se a mãe também costuma retirar os rótulos, ao que lhe respondeu que não. Antes de dar início à atividade experimental, eu e a educadora estivemos a perguntar-lhes o que observavam: água, azeite, farinha, açúcar, areia e sal.	As observações das crianças são muito pertinentes e, parece-me importante ouvir as suas previsões sobre o que acham que pode ser desencadeado pela utilização dos diversos materiais dispostos na mesa. Para além disso, é importante destacar que isto levará a que as crianças estejam despertas para a relação que se pode estabelecer entre os diferentes materiais.	Antecipação da atividade experimental (previsão)

	De seguida, estive-lhes a dizer que tínhamos de colocar água pelos 5 recipientes. E questionei-os sobre o que iríamos fazer com os restantes ingredientes. Depois, a educadora acrescentou que iríamos colocá-los na água e misturá-los com a mesma.	Neste momento, foi importante ter a intervenção da educadora, de forma a que tudo fosse mais claro para as crianças e, que os diversos aspetos fossem realçados.	
2	As crianças participaram na realização de todos os procedimentos da experiência. As 5 crianças colocaram a águas nos 5 recipientes. Depois pedi à M.S que colocasse o sal no recipiente e que misturar-se. Depois de misturar muito bem, foi questionado às crianças o que estavam a observar, sendo que responderam que a água estava transparente, não tinha cor. Assim, chegamos à conclusão que o sal tinha dissipado, ou seja, misturava-se com a água. Depois, a V colocou o a farinha na água e misturou-a. As crianças disseram que a água estava branca. Questionei-as se a farinha se tinha misturado, ao que me responderam que sim. Depois a educadora realçou a farinha não se encontrava no fundo do copo. No entanto, não tinha dissipado como o sal. O J.M colocou o azeite na água. No entanto, antes a educadora explicou-lhes que era uma gordura saudável e, mostrou-lhes qual era a sua cor. O	As crianças são muito observadoras e o facto de terem uma equipa educativa atenta que cria pontes, para que elas contemplem com mais atenção os pormenores do que está a ser realizado, parece-me que contribui para aprimorar a capacidade de observação delas. Para além disso, as crianças participaram em todos os procedimentos da experiência e na interpretação dos resultados. Desta forma, estas atividades são muito significativas para as crianças. É importante destacar que a equipa educativa parte das inferências delas para alargar as aprendizagens realizadas através das atividades experimentais.	Participação das crianças na atividade experimental

	J.M misturou muito bem. Constataram que o azeite ficava em cima da água, ou seja, não se misturava, por mais que se misturar-se. O T, abriu o pacote de açúcar, depois de a educadora demonstrar-lhe como o fazer, e colocou-o na água. Esteve a misturar muito bem a água e, depois passou ao P1 para também misturar. Verificaram que açúcar misturava-se com a água e dissipava. No final, o Ma colocou a areia na água e misturou. A C1 também esteve a ajudar. O T. disse que a água estava da cor do mel. No entanto, perceberam que a água ficou com cor castanha e, que a areia não se mistura com a água. Concluimos, que as propriedades dos materiais definem se esse se vai misturar com a água ou não.	Tenho de melhorar a minha postura e a forma como falo com as crianças. Apresento dificuldade em criar pontes entre o as observações das crianças e os resultados da experiência. Para além disso, por vezes, o meu discurso na guia as crianças, nem amplia as experiências.	
--	---	--	--

4.1.13. Semana de 07/02/2022- 11/02/2022 – 14^a semana

NC49 (segunda-feira – 7/02/2022)

Registo	Descrição	Inferência/Reflexão	Tema
1	Em circle time, a equipa educativa perguntou como tinha sido o fim-de-semana das crianças e, se elas queriam partilhar as suas vivências. O G disse que queria e, depois foi buscar as fotografias que se encontravam em cima da mesa. Sentou-se junto à educadora e esteve a mostrá-las ao grupo. A educadora disse-lhe para ele lhe contar o que tinha feito e onde é que tinha ido com a sua família. Na fotografia em que se encontrava junto de um golfinho, apoiado pela equipa educativa disse que tinha estado em Setúbal, que tinha lá almoçado, com os seus pais, o avô e o seu irmão mais novo. Na outra fotografia explicou que o seu carro foi dentro de um barco e, que se dirigiu para a praia, Troia. No dia seguinte disse que foi a uma igreja, sendo que a equipa educativa reafirmou que era um convento, uma vez que tinha ido a Mafra. Assim, esteve a explicar que entrou na igreja do convento. Na última foto, ele disse que esteve num sítio com muitos livros, mas que não poderia transpor a fita. Esteve também a falar do rei e da rainha que frequentaram o convento de Mafra.	Destaco este momento, porque parece-me que é um momento em que as crianças partilham, alegremente, como decorreu o seu fim-de-semana. Existe um grande poder de escuta por parte da equipa educativa, que está atenta ao que está a ser dito e, amplia as suas comunicações orais, com as suas questões. Parece-me que as crianças estão desejosas para participarem e partilham as suas grandes conquistas, como foi o caso da M.C que nos contou que tinha aprendido a andar de bicicleta. A novidade foi recebida com grande entusiasmo por todo o grupo. Para além disso, é visível curiosidade dos colegas pelas fotografias que são apresentadas, o que origina uma conversas entre as crianças e, também uma partilha de conhecimentos.	Partilha das vivências do fim de semana

	Quando terminava de apresentar a fotografia, entregava aos amigos para a observarem mais de perto. A V. questionava-o sobre o que constatava na fotografia, sendo que uma das perguntas se prendeu com a existência da fita na biblioteca do convento. O G explicou-lhe que existia, para que não atravessassem para a outra parte da biblioteca. A M.C disse que já sabia andar de bicicleta. Depois, perguntaram-lhe se ela tinha aprendido no fim de semana. Ela disse que sim, mas referiu que já tinha treinado na sua garagem, com a mãe. A C1 referiu que andou de bicicleta com a sua família. O T. mostrou as fotografias de quando era pequeno. A educadora perguntou-lhe quem é que estava com ele e, apontou para os mesmos.	De uma forma geral, considero que as reuniões da manhã são um momento em que se estabelece o diálogo entre todos e se fortalece o sentido de pertença no grupo.	
2	Sentei-me com as crianças em circle time e cantei a canção “Se eu fosse um peixinho” Enquanto cantava, sugeri que realizássemos diferentes movimentos/gestos. Depois, cantei outras canções com eles. No entanto, começaram a ficar mais dispersos e, por sugestão da auxiliar entreguei-lhes peças de lego para brincarem.	Considero que tentei apoiar este momento de transição, de forma a que as crianças não se dispersassem. No entanto, a estratégia da canção resultou por algum tempo, no entanto, depois começaram a ficar mais agitadas. Por sugestão da auxiliar coloquei a caixa dos legos no centro do circle time e, elas começaram a realizar diferentes construções com este material.	Gestão do grupo

3	A V. encontrava-se a limpar o cavalete, que estava sujo com as tintas das pinturas que estiveram a realizar. Dirige-se para a C1 e pede-lhe para a ajudar a limpar o cavalete- A C1 vai atrás dela e ajuda-a, segurando no pano e chegando às partes do cavalete, que a V não estava a conseguir.	Saliento esta nota de campo, porque existe um trabalho em equipa, em que as crianças se ajudam a realizar algumas das tarefas da sala. Neste momento específico, a V não estava a conseguir limpar certas partes do cavalete e pediu ajuda à sua colega, que prontamente a auxiliou.	Entreajuda entre crianças
NC50 (terça-feira – 8/02/2022)			
Registo	Descrição	Inferências/Reflexão	Tema
1	A V chegou à sala do PE1-B e foi buscar o computador. Abriu-o e apontou para a letra V e, disse que era a letra do seu nome. Perguntou-me qual era a letra do meu nome, sendo que eu referi que era um C e depois apontei para a letra no computador. Questionou-me sobre qual a primeira letra da C3, sendo que lhe disse que era igual à minha, e pedi-lhe para apontar no computador. No computador apontou para a letra Y e, disse-me que era a primeira letra do nome de um amigo da sala do PE1-A. De seguida, perguntou-me qual era a letra do nome da auxiliar A, sendo que lhe disse para carregar na tecla que achava que era. Carregou na letra O e eu indiquei-lhe onde se encontrava a letra A no teclado.	As crianças, desde que iniciei a PPSII demonstram um grande interesse pela palavra escrita e, especificamente pelas letras. A criança, espontaneamente, começou a falar comigo sobre a letra inicial do nome dos seus colegas e da equipa educativa de sala. Já reconhece a primeira letra do nome do J.M é igual à da educadora J. O T, quando chegou à sala quis também observar as letras do computador. Ele identificou a sua primeira letra, bem como as	Interesse pelas letras

	Disse-me que gostava de saber onde se encontrava primeira letra do J.M, eu aponteí onde é que estava no teclado, sendo que depois disse-me que a primeira letra do J.M era igual à da educadora J. O T. entrou na sala e juntou-se a mim e à V. Eu perguntei-lhe onde se encontrava a sua primeira letra no teclado, sendo que a encontrou no teclado. Para além disso, apontou para as teclas da letra A e da letra O e disse-me que também constavam no seu nome.	outras letras que compunham o seu nome, como o o e o a.	
2	A educadora esteve a realizar a leitura da obra “<i>Pintura giratória</i>” de Damien Hirst, que foi partilhada pela família da M.S. A educadora colocou a obra de arte na parede, de forma a que todas as crianças a observassem. Referiu que a obra era recente, falou um pouco do pintor, destacando o nome do mesmo. Sugeriu que o dissessem em conjunto. De seguida, as crianças salientaram o que observavam na obra de arte. Um dos pontos mais recorrentes foi a cor, o facto de ter muita cor. Depois, alguns referiram que a obra tinha a forma de círculo e, que parecia um gelado. Já outras crianças mencionaram outros aspetos, mas que também se prenderam com o facto de ter muita cor. De seguida, a educadora esteve a demonstrar como é que a pintura era realizada e perguntou-lhes como era a forma do material que era utilizado.	Para mim, é sempre importante assistir aos momentos de leitura da obra e constatar a envolvência das crianças. As interpretações da obra são muito interessantes e nota-se que decorrem do que é iminente ao olhar, bem como do que já podem ter contactado e, mobilizam na leitura das obras. Considero que o diálogo que emerge da leitura da obra é assente no respeito pelo que cada um diz e resulta numa interpretação conjunta, que contempla as perspetivas das crianças.	Leitura da obra

	As crianças referiram que era o pião e, com a educadora estiveram a cantar a canção “O pião”. De seguida, foi-lhes explicado que iriam experimentar a técnica de Damien Hirst a pares.		
3	A educadora J. dispôs o papel de cenário no recreio, na zona da cozinha de lama. Entregou a 4 crianças, uma espécie de pião, com um cartão, que iria permitir com que elas explorassem a técnica presente na obra de Damien Hirst. As crianças que compunham cada par deslocaram-se até uma mesa, para escolher a cor e o frasco que iriam utilizar na exploração. A educadora esteve a explicar melhor como iria proceder este momento: Uma criança rodava a estrutura, enquanto a outra deitava a tinta, que se espalhava pelo papel de cenário. Reforçou a necessidade de ser necessário estar com o seu par. As crianças observavam a tinta a espalhar-se no papel de cenário e apontaram, referindo a forma como se encontrava nos cartões e no papel de cenário. Eu e a equipa educativa, inicialmente, apoiámo-los na forma como seguravam na estrutura, uma vez que tinham de a rodar. No entanto, quando as indicações foram transmitidas a todas as crianças, com os seus pares, exploraram livremente a estrutura com a tinta.	Na presente nota de campo pretendo salientar o facto de lhes ser proporcionada uma atividade, em que trabalharam a pares, desafiaram-se e desenvolveram a motricidade fina, visto ser necessário alguma perícia na manipulação da estrutura. Para além disso, estiveram absortos numa atividade criativa, que contou com a envolvimento a pares. Fascinou-me encontrá-los na sua essência e constatar as novas possibilidades que nos transmitiam, indo ao encontro do que queriam experimentar, como o saltar em cima da tinta. A reflexão desencadeada pelo que assistimos possibilitou-me constatar que é possível darmos total liberdade à criança, porque o mais importante não é o resultado, mas sim o	Privilegiar os Interesses das crianças

	Três crianças (o T, o G e o J.M) começaram a saltar em cima da tinta e, eu disse-lhes que era melhor continuarem a explorar com a estrutura. A educadora interviu e permitiu que as crianças saltassem e, iniciou uma reflexão comigo e com a auxiliar de ação educativa. Ela disse-nos que se lhes dá prazer, qual era a razão de os estarmos a impedir. O mais importante era respeitarmos as suas vontades e proporcionarmos-lhes momentos significativos e diferentes. Todas as crianças estiveram a saltar em cima da tinta, sendo que quando manifestaram não quererem mais envolver-se, preparamos tudo para os limpar. O G. disse-nos que gostou muito de saltar em cima da tinta.	processo e as vivências que advêm de cada momento. Realmente, o saltar em cima da tinta foi importante para as crianças e despoletou-lhes muita alegria.	
--	--	--	--

Registo Fotográfico



4	A C1 veio ter comigo, mostrou-me uma pedra transparente e, disse-me que tinha conseguido ver o arco-íris.	Destaco esta nota de campo, porque parece-me que o projeto que desenvolvi com as crianças	Projeto do arco-íris
---	--	--	-----------------------------

	A educadora disse-lhe: C1, através da pedra, posicionaste-a e viste o arco-íris. Ela abanou a cabeça e apresentou a forma como tinha colocado a pedra.	foi significativo, sendo reflexo as suas conversas sobre o fenómeno, bem como o facto de se ainda deslumbrarem com o mesmo.	
NC51(quarta-feira -9/02/2022)			
Registo	Descrição	Inferência/ Reflexão	Tema
1	Apresentei-lhes o livro “Sinfonia dos animais”, de Dan Brown e, falei-lhes um pouco do que iríamos fazer. O J.M disse que nesse livro é possível aceder a um conjunto de músicas, a educadora perguntou-lhe se ele conhecia o livro, sendo que acenou com a cabeça que sim. Depois, disse-lhes que como o livro era extenso e era composto por vários poemas sobre os animais, que iríamos proceder a uma votação, para escolher qual o poema que iriam ouvir. Primeiramente, não conseguimos encontrar uma animal que tivesse mais votos, sendo que dois empataram: o elefante e o hipopótamo. Assim, voltámos a repetir a votação entre o poema do elefante e do hipopótamo, o poema do elefante foi o mais votado na segunda volta. A seguir, procedi à leitura do poema do elefante. Numa segunda vez, pedi ajuda das crianças.	Acredito que a forma como guiei o grupo não foi a melhor, uma vez que, apenas com seis crianças, nem sempre consegui manter a calma. As crianças saíam do lugar para apontarem para o animal que queriam, mesmo depois de lhes ter dito que iria ao pé deles, para referirem o animal que queriam destacar. Para além disso, no momento em que lhes pedi apoio para dizermos o poema do elefante deveria ter tido mais calma, para que eles me acompanhassem e, transformá-lo num momento mais cativante. No entanto, destaco que esta história foi indutora para que as crianças manifestassem interesse e inferências relativamente aos três	Gestão do grupo

	Eu referia cada verso e as crianças acompanhavam-me. No entanto, nem todas diziam o poema, ao mesmo tempo. No final, as crianças estiveram a falar sobre os outros animais que observavam na capa e o seu interesse foi notável, surgindo algumas observações: a C1 estava a referir que a avestruz era semelhante ao flamingo. De seguida, a educadora apontou no diário de grupo, o que a C1 queria saber sobre os animais. Já a M.S fez referência ao elefante e, outras questões relacionadas com este animal foram destacadas. A educadora também escreveu no diário de grupo. Relativamente aos morcegos, as crianças apresentaram alguma curiosidade sobre o animal e a forma como ele dormia, registando no diário de grupo as observações das crianças.	animais: elefante, flamingo e avestruz, morcego. A educadora registou tudo no diário de grupo, de forma a não perder o que foi mencionado pelas crianças.	
2	A atividade requeria que as crianças estivessem atentas aos excertos da peça musical “Carnaval dos animais” e, que tentassem adivinhar qual dos animais é que se encontrava representado nos excertos, tendo em conta as suas características. Depois, expliquei-lhes que os animais que constavam nos cartões correspondiam aos que estavam representados na peça musical.	Destaco esta nota de campo, porque sinto que uma das minhas fragilidades reside na forma como comunico com as crianças, especificamente, como lhes explico as atividades. Posto isto, considero que o facto de a C1 não ter percebido que tinha que corresponder o excerto da peça musical aos	Explicação da Atividade

	Eu, apresentei o primeiro excerto e as crianças mencionaram diferentes animais. A C1 referiu um animal que não estava presente nos cartões	cartões com as imagens dos animais que se encontravam no chão, parece-me que pode estar relacionado com o facto de não ter sido tão explícita. Considero que tenho de melhorar este ponto.	
NC52 (quinta-feira – 10/02/2022)			
Registo	Descrição	Inferência/ Reflexão	Tema
1	No circle time, a auxiliar A e a educadora J disseram às crianças que a manhã iria ser destinada à culinária. Questionaram o grupo sobre o que achavam que iriam preparar durante a manhã. A C1 e J.M apresentaram possibilidades para o que iriam realizar, salientando que gostavam de fazer piza. A M.S disse que iriam fazer as panquecas de banana e, o sumo de laranja. A educadora J e a auxiliar de ação educativa disseram que a M.S estava certa e que iriam preparar panquecas de banana e sumo de laranja, para o seu lanche da tarde	Destaco esta nota de campo, uma vez que a equipa educativa, antes de lhes dizer o que iriam preparar, questionou-os sobre o que achavam que poderia ser o plano para este dia. Penso que isto foi uma forma de perceber se as crianças se recordavam que tinha combinado fazer sumo de laranja com um espremedor. Para além disso, também pode ter sido uma forma para perceberem o que as crianças gostariam de preparar, além do que já foi mencionado.	Interesse das crianças
2	A auxiliar esteve a falar com as crianças e a demonstrar como iriam preparar o sumo de laranja. Colocou uma laranja no espremedor e,	Especialmente, nos momentos de culinária é visível que às crianças é-lhes dado espaço para	Participação das crianças

	explicou-lhes como deveriam colocar a fruta e, salientou que era importante utilizarem as duas mãos para que o sumo da laranja fosse extraído. De seguida, mostrou-lhes a parte do espremedor, em que já era visível o sumo. Cada criança espremeu uma laranja (duas metades) no espremedor, sendo que nos mostravam sempre o interior da laranja, para nos certificarmos se ainda era possível extrair mais sumo, ou não. A auxiliar esteve a ajudar as crianças no processo de preparação do sumo.	colaborarem na preparação de receitas. As crianças demonstraram interesse em utilizar um espremedor para preparar sumo de laranja. Após a demonstração da auxiliar, as crianças estiveram a espremer a laranja, autonomamente. As que sentiram mais dificuldade foram apoiadas pela auxiliar de ação educativa. Quero destacar que a auxiliar empreendeu este momento, com o apoio da educadora.	
2	Para preparar as panquecas, a auxiliar distribuiu por cada criança um prato e distribui por cada uma fruta (maçã e/ou banana). De seguida, demonstrou como se cortava a fruta e entregou a cada, uma faca. As crianças estiveram a cortar a fruta e, depois colocaram-na dentro do liquidificador.	Destaco esta nota de campo, por ser visível que a equipa educativa tem uma visão de uma criança competente e capaz, sendo reflexo as experiências que lhes proporciona. Apesar de utilizarem a faca, antes foi-lhes demonstrado como segurar nela e como utilizá-la. A equipa educativa estava atenta e encorajava-as a cortar as frutas para as panquecas.	Conceção de criança competente
NC53 (sexta-feira – 11/02/2022)			

Registo	Descrição	Inferência/Reflexão	Tema
1	As crianças, quando entraram no recreio da organização dirigiram-se às diferentes zonas, e/ou foram procurar os brinquedos que queriam utilizar. A C1 e a C2 foram para o baloiço e, esperaram pela sua vez, uma vez que se encontravam crianças de outros grupos a andar. A P., o J.M e o G foram para uma casinha, onde encontraram o irmão da P e, brincaram com ele. A V., a M.S e o P1 estiveram a andar nos triciclos, nas bicicletas e carrinhos, motos. Durante a manhã trocaram, frequentemente, de brincadeiras: dirigiram-se ao escorrega, em que estiveram todos a brincar. Desafiaram-se a subir e a descer numa estrutura, que permitia mobilizarem o seu corpo. Brincaram com os amigos da sala e/ou com outros, com os brinquedos que se encontram nas caixas. O G, com o J.M estiveram a utilizar as peças de espuma para realizarem construções. Reencontraram-se todos no escorrega e estiveram a brincar juntos.	Destaco esta nota de campo, por ser reflexo da multiplicidade de brincadeiras que empreendem, com os pares e/ou sozinhos no recreio. É um momento de reencontro com as crianças das outras salas e/ou com familiares e iniciam brincadeiras. Para além disso, é importante salientar que eles se encontram imersos de desafios e de experiências a nível físico.	Recreio
2	Sentei-me junto das crianças na hora do lanche e estive a conversar com elas. As crianças questionaram-me sobre os nomes que observavam na mesa. Eu, primeiramente, questionava-as se reconheciam a letra e se sabiam a	Saliento esta nota de campo, por ser visível que as crianças se apresentam despertos para a escrita. Muitas vezes, encontro-os a tentarem decifrar a quem pertence o nome e constato	Interesse da escrita

	quem pertencia o nome em questão. Normalmente, tentavam adivinhar, no entanto, se não me respondessem, ou se não adivinhassem dizia-lhes qual era a primeira letra do nome, bem como a quem correspondia. O J.M, na mesa grande identifica onde se encontra o seu nome, bem como o G. Para além disso, algumas crianças já identificam que alguns nomes se iniciam com a mesma letra.	que se encontram cada vez mais atentos às particularidades da escrita e a associarem as letras do seu nome a de outros colegas.	
--	---	--	--

4.1.14. Semana de 14/02/2022- 18/02/2022 – 15ª semana

NC54 (terça-feira – 15/02/2022)			
Registo	Descrição	Inferências/Reflexão	Tema
1	Na reunião da manhã, a M.S apresentou o cartão que elaborou para o J.M. Sentou-se ao pé dele e disse que tinha realizado um cartão com o apoio da sua mãe, em que tinha desenhado o contorno da sua mão e escrito algo de que ela já não se lembrava. Para além disso, mostrou-lhe a girafa que tinha colocado no cartão. A educadora perguntou-lhe se poderia ler o que estava escrito no cartão, ela acenou com a cabeça que sim e, entregou o cartão à educadora, que o leu.	O J.M, no dia anterior, no âmbito do dia da amizade entregou a cada criança um cartão que continha uma frase de amizade. Como forma de retorno, a M.S elaborou um cartão para entregar ao J.M para retribuir o amor recebido através do gesto. Durante este momento, as crianças abraçaram-se e expressam o quanto gostam umas das outras.	Prenda aos amigos

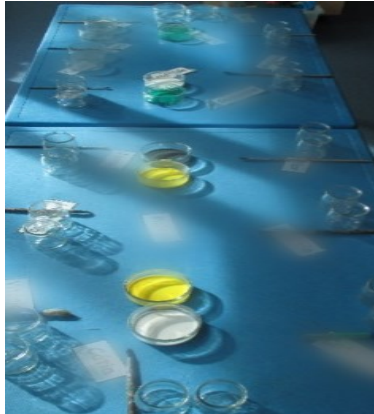
	O J.M deu um abraço à M.S. A educadora devolveu o cartão à M.S, que depois o entregou ao J.M. A M1 trouxe cenouras para partilhar com os amigos. Apoiada pela educadora, disse que eram do quintal da sua avó. Foi questionada sobre o tamanho das cenouras e respondeu que eram pequenas. A educadora realçou que eram mais pequenas do que as crianças estavam habituadas a ver. Depois disse que as poderiam provar no snack.	Na sala é cultivada uma relação próxima entre crianças e a equipa educativa da sala. Para além disso, é recorrente as expressões de carinho entre as crianças, seja através de cartões, de corações, de partilhas de alimentos, entre outros.	
2	No circle time, a educadora dispôs três papéis, sendo que a cada um correspondia a um dos animais que as crianças tinham apresentado interesse em investigar (morcegos, flamingos e avestruzes e elefantes). Assim, a educadora referiu que do livro “<i>A sinfonia dos animais</i>”, de Dan Brown, emergiu algum interesse em investigar certas particularidades dos animais. A educadora começou por referir que a C1 questionou-se sobre os flamingos e as avestruzes, mais especificamente sobre algumas das suas diferenças. As crianças apresentaram o que gostariam de saber. A educadora perante o que lhe diziam também os questionava, que, por vezes, dava origem a novas questões sobre os animais. O mesmo aconteceu com os outros animais, as crianças que tinham apresentado curiosidades sobre eles referem o que gostavam de saber, as	Destaco esta nota de campo, porque foi um momento em que presenciei como é que se escuta verdadeiramente as crianças e, se prossegue um projeto completamente focado nas curiosidades delas. Os três projetos surgiram de questões delas, após a visualização da capa de um livro, que continha diversos animais. A educadora, partindo das questões delas iniciou um diálogo e outras questões surgiram. Para além disso, as crianças escolheram em qual projeto é que gostariam de integrar.	Projeto

	outras crianças também apresentam questões, e a educadora regista tudo nas folhas. Para além disso, questiona-as relativamente às fontes de pesquisa. As crianças, para cada projeto apresentam semelhantes fontes: computador, televisão, livros, histórias. Por fim, a educadora pergunta-lhes a cada criança em qual dos projetos é que gostariam de participar e regista nas respetivas folhas.		
	A educadora pede às crianças que se posicionem em diferentes partes da sala, consoante o projeto em que escolheram participar. Depois, reconfirma com as crianças e, tem em conta a folha, de forma a perceber se as crianças se posicionaram no local correspondente ao projeto que escolheram.	Parece-me que foi uma boa estratégia, para averiguar se as crianças estavam conscientes da sua escolha relativamente ao projeto que seleccionaram, para perceber a sua capacidade de atenção e de envolvimento. Para além disso, penso que também foi uma forma de as crianças contactarem com o seu grupo de pesquisa, visto que vão trabalhar com as crianças que irão participar no mesmo projeto.	
NC55(quarta-feira -16/02/2022)			
Registo	Descrição	Inferência/ Reflexão	Tema

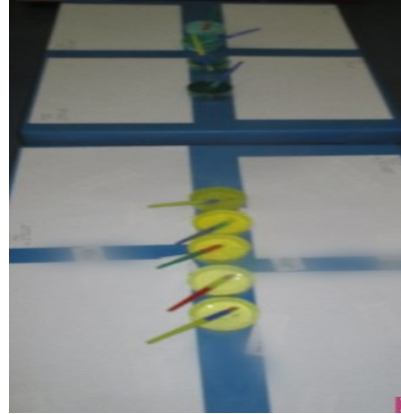
1	Ao iniciar a reunião da manhã, algumas crianças referiam que a C3 tinha regressado. A equipa educativa disse à C3 que estava muito feliz por ela já ter regressado, sendo que ela responde, referindo que esteve doente, mas que já estava bem e que estava muito feliz por estar na organização. A seguir, à canção do bom dia, o J.M perguntou aos seus amigos se já sabiam qual iria ser o seu fato de Carnaval. O G disse que iria mascarar-se de homem aranha, a M.C referiu que iria de Alice do país das maravilhas, já a C2 e a V referiram que iriam de princesa. Algumas crianças disseram que ainda não sabiam como se iriam mascarar. O J.M questionou também às adultas da sala. Todas dissemos que ainda não tínhamos um fato e, ele deu algumas sugestões sobre os fatos que poderíamos usar. A C3 apresentou uma bolsa, que continha corações, para partilhar com todas as crianças e as adultas da sala. Deste modo, a C3 abriu a bolsa e distribui por cada um dos seus amigos, um coração. No final entregou um a cada elemento da equipa educativa da sala.	Saliento esta nota de campo, porque é constatável que as crianças preparam prendas para oferecer aos amigos da sala, de forma a transmitir-lhes o amor e o carinho que sentem uns pelos outros. A C3 estava muito feliz em regressar e, em oferecer um coração de amor a cada amigo da sala. Verifica-se que a equipa educativa promove formas de estar, em que incentiva ao respeito pelo outro, o carinho e, não descoram momentos em que as crianças podem expressar os que sentem uns pelos outros, que são guardados para os momentos de grande grupo, como é o caso da reunião da manhã. Na sala existe espaço para o questionamento das crianças. O J.M estava curioso por saber do que é que os seus amigos iriam se mascarar no Carnaval.	Reunião da manhã
2	Partindo da obra “Girassóis”, de Vincent Van Gogh preparou-se duas estações de exploração.	Destaco esta nota de campo, porque foi realmente fascinante observar as crianças a	Momento de exploração

	Na primeira estação encontrava-se um frasco e um pincel, para cada criança. Disposto na mesa também constava frascos com tinta amarela, branca e preto, bem como tinta verde, branca e preto. Cada criança esteve a colocar a tinta amarela e/ou verde e, misturaram-no com a cor branca e/ou preta no frasco. Quando lhes questionava sobre o que estavam a fazer, elas diziam-me que estavam a misturar as cores. Algumas referiram que o que constava no frasco estava a ficar com uma cor diferente, mais escura, e/ou mais clara, dependente das suas explorações. As crianças movimentaram-se pela mesa para realizar as suas explorações e, mantiveram-se algum tempo nesta mesa. Na segunda estação de exploração encontrava-se numa mesa, tintas com várias tonalidades de amarelo e, numa outra mesa tintas com diferentes tonalidades da cor verde. Cada criança, numa folha pintava com diferentes tonalidades de verde e/ou amarelo. As crianças escolheram em qual das mesas gostariam de estar e, estiveram a pintar, utilizando as diferentes tonalidades da cor que escolheram (verde/ amarelo). As crianças poderiam trocar de cores e explorar as tonalidades. No entanto, existiram algumas crianças que não exploraram as duas cores.	realizar as suas explorações, que se centravam nas tonalidades (verde/amarelo). A envolvência das crianças no momento de exploração, quando misturavam as cores (amarelo/ verde) com as neutras (branco e/ preto) foi visível, porque elas estiveram sempre a procurar colocar as tintas no frasco e ficavam surpreendidos com o resultado das misturas. Existiram crianças que se mantiveram apenas a deambular entre três cores (amarelo, branco e preto, ou verde, branco e preto). No entanto, existiram as que foram mais longe e, experimentaram misturar (verde, amarelo, branco e preto). Na segunda estação, estiveram a realizar uma pintura, em que puderam contactar com as diferentes tonalidades da mesma cor.	
--	---	---	--

Registo Fotográfico



1ª estação



2ª estação



NC56 (quinta-feira – 17/02/2022)

Registo	Descrição	Inferência/ Reflexão	Tema
1	Quando chegamos ao parque, as crianças dirigiram-se para as diferentes áreas do parque. A C1 e a C2 foram para a zona do baloiço. Já as outras crianças dirigiram-se para o equipamento infantil, que tinha um escorrega. Algumas subiam pela parte de madeira, enquanto outras subiam pelas cordas. A M.C, e a V tentaram também subir pela corda. Por vezes, chamavam-nos para ajudarmos. Incentivávamos a subirem, a estarem atentas e a referir que tinham de subir devagar, olhar para a corda, para ver onde é	Considero que as crianças, no parque infantil encontravam-se a desafiar-se, a experimentar subir pela corda, que requeria um maior equilíbrio e uma maior atenção, uma vez que se tem de prever onde colocar o pé, para que se consiga subir por completo o equipamento infantil.	Ida ao exterior

	que poderiam colocar os pés. No entanto, a equipa educativa mantinha-se próxima. Dentro do equipamento infantil, diversas crianças (Ma, M1, M.C, M.S, J.M, G, C2, C1, entre outras) passavam para o lado que tinha o escorrega, atravessando uma corda, e ficavam aí a brincar aos piratas, ou escorregavam. Outras dirigiam-se para a zona debaixo, em que enchiam o balde com areia e, puxavam-no com uma corda. O P1, a M.S, a V. e o Ma encontravam-se muito nesta zona a explorar a areia e, a encher os baldes. No entanto, o T, a C1, o J.M também foram algumas vezes para esta área. O G, e outras crianças sobem o escorrega. Para além disso, outras crianças dirigiram-se para o barco e ficavam a brincar aos piratas, a descansar e a conversar umas com as outras. Durante este momento de brincadeira livre no exterior, o T explorava todas as áreas do equipamento infantil. Subia pela corda e/ou pela parte de madeira. Atravessava a corda, colocando um pé à frente do outro, para a atravessar. Escorrega e brinca com os amigos.	As crianças deslocaram-se para as diferentes áreas do parque e exploraram-nas consoante os seus interesses e vontades. Existiram as que permaneceram no baloiço, como foi o caso da C1. Apesar de também ter explorado o equipamento infantil. Outras brincavam e, atribuíram novas funções a alguns elementos do parque, para integrar nas suas brincadeiras. Penso que este foi um momento significativo para todas as crianças. A equipa educativa encorajava as crianças e observava-as, dando-lhes espaço para brincarem, experimentarem e desafiarem-se.	
NC57 (sexta-feira – 18/02/2022)			
Registo	Descrição	Inferência/Reflexão	Tema

1	A educadora, no circle time referiu que iriam realizar a atividade experimental partilhada pela M1. As crianças dirigiram-se para as mesas e sentaram-se nas cadeiras. A educadora colocou os materiais em cima da mesa (prato, copo com água, smarties), e depois pediu à M1 para despejar a caixa dos smarties no prato. De seguida, com o grupo esteve a identificar as cores dos smarties. A C1 disse que as cores dos smarties correspondiam à do arco-íris. A educadora pediu-lhes para olharem com mais atenção, porque existiam cores que não constavam no arco-íris, como era o caso do castanho. A P referiu que o arco-íris não tem o cor-de-rosa. A educadora valorizou a observação e depois perguntou à M1 se queria colocar a água no prato. A M1 acenou com a cabeça que não. A educadora dirigiu-se ao grupo para questionar quem é que gostaria de colocar a água no prato. O J.M ofereceu-se e a educadora entregou-lhe o copo e, posicionou o prato junto dele. Enquanto o J.M colocava a água no prato com os smarties, a educadora questionava-os sobre o que achavam que poderia acontecer. A educadora posiciona o prato no centro da mesa e pergunta-lhes relativamente ao que estão a observar. As crianças referem que estão a ver as cores dos smarties a aparecer na água. A educadora salienta que a água	As crianças referiam que gostariam de fazer a atividade experimental da M1 há 2 semanas. No entanto, como a crianças que propus não estava presente, acordou-se que a iriam realizar, quando regressasse. Deste modo, nesta sexta-feira, realizou-se a atividade experimental que as crianças tanto ansiavam. A M1 participou na preparação da atividade experimental, bem como o J.M. As restantes crianças contribuíram com as suas observações e inferências. Identificaram as cores dos smarties, além de que foi visível que as aprendizagens sobre o arco-íris são significativas, uma vez que a P destaca que no arco-íris não está presente o cor-de-rosa. Destaco que as crianças aparentam mobilizar diferentes aprendizagens e, fundamentam também as suas observações. Para além disso,	Atividade experimental (smarties)
---	---	---	-----------------------------------

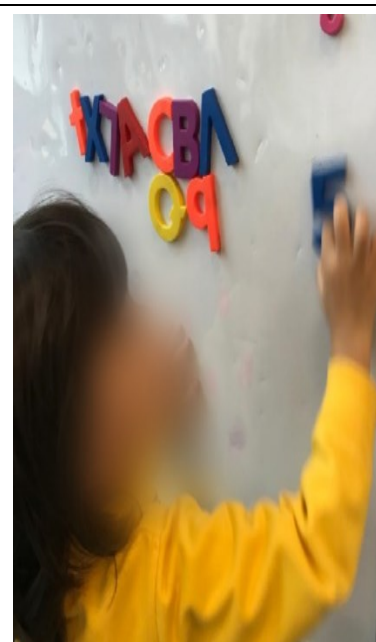
	absorve a cor dos smarties, porque o que lhes dá cor são os corantes alimentares e, refere algumas das atividades em que as utilizamos. As crianças observam o prato e, algumas repararam que as cores se intensificaram na água. A educadora diz-lhes que daqui a um tempo, os smarties vão perder a cor. Depois, questionou a M1 se o que observaram com a atividade experimental foi o mesmo que verificou, quando a realizou com a sua família. A M1 acenou que sim com a cabeça.	nota-se que as suas observações são mais completas.	
--	---	--	--

Registo Fotográfico



2	As crianças estiveram a brincar nas diferentes áreas da sala, enquanto outras realizavam um registo da atividade experimental que tinham observado. A auxiliar de ação educativa chamava 4 crianças, de cada vez, para observarem o prato com a água e os smarties e realizarem um registo da atividade experimental. <i>Na área da casinha</i> Algumas meninas vestiam as roupas: A M.C vestiu uma saia e um chapéu de palha. Já a M.S vestia o vestido. A M.C falava com a M.S, tratando-a como mãe e, dizendo que estava a preparar a mesa para comerem. A M.C também vestiu um dos bebés que se encontrava nesta área e deu-lhe o biberão, tratando dele e comunicando com ele. Já a M1 estava a brincar com a C3, referindo que era o seu gato. A C2 mantinha-se no ateliê de luz, a cuidar dos bebés, a preparar comida, enquanto falava com a M1, que se juntou a ela. O Ma e o P1 encontraram-se nesta área a explorar, o Ma mostrava-me chocolate e referia que o seu pai lhe fez gelado. Colocavam os vários alimentos no lavatório e/ou em cima da mesa. A V, vestiu a saia, quando terminou o registo da atividade experimental e esteve a colocar panos na mesa, referindo que estava a pôr a mesa. O P1	Nas diferentes áreas é possível constatar que as crianças reproduzem interpretativamente algumas situações do seu quotidiano. Reinventam e atribuem novos significados aos materiais das diferentes áreas, além de que brincam com os seus pares. Para mim é fascinante observá-los a brincar. Por vezes, envolvem-me nas suas brincadeiras ao prepararem comida, ou café. As crianças não se encontram sempre com as mesmas, uma vez que envolvem-se nas brincadeiras dos seus amigos.	Brincadeiras nas áreas
---	---	--	------------------------

	colocou a máquina de café em cima da mesa, e o Ma e o G, colocavam os copos e, depois ofereciam-me café e, comida. Já a C1, o J.M, a M.C e a P1 deitavam-se no tapete verde e tapavam-se com um lençol colorido. Círculo cromático O J.M, o G e a C3 estiveram a brincar com algumas peças do brincaalhão. Para além disso, a C3 esteve a folhear um livro que se encontrava no armário, bem como a C1, o G e o J.M, que foram buscar um livro sobre a natureza à área da biblioteca e estiveram a folheá-lo e a conversar sobre o que observavam. Área dos jogos As M1, a C3 e a P colocaram as diferentes letras no quadro magnético. A M.S depois recolocou-as no quadro magnético.		
Registo Fotográfico			



4.2. Reflexões semanais

4.2.1. 1ª Reflexão semanal – 25/10/2021 a 29/10/2021

Ao “entrar” numa nova organização existe um processo de adaptação da estagiária e de todos os elementos da sala e da organização. Sinto que a minha integração na sala e com o grupo correu bem. Considero que estou a interiorizar a rotina das crianças e a forma como tudo funciona em sala e na organização.

No que diz respeito à equipa educativa de sala, sinto que fui bem integrada pela mesma, o que facilitou a minha adaptação na sala e na organização. A equipa predispõe-se sempre a responder às diversas questões que coloco, e a apoiar-me nos diversos momentos do dia a dia. Na sala, incluíram-me nos mapas da sala, como é o caso dos aniversários.

Relativamente às crianças, sinto que fui bem acolhida pelo grupo, apesar de existirem algumas que ainda não comunicam muito comigo, talvez por timidez, e/ou porque ainda me estão a conhecer. Sinto que esta semana, as crianças se aproximaram mais de mim, visto que me incluíram nas suas brincadeiras (Cf. Nota de campo nº 4, registo 2, 29 de outubro de 2021).

Ao longo das duas semanas de observação constatei que as crianças são muito participativas na vida em sala e nas atividades propostas, que são desencadeadas, por vezes, pelas vivências partilhadas por elas e pelos seus interesses. Na minha primeira reflexão debruço-me sobre a importância de as crianças participarem na vida em sala.

No meu contexto de estágio, a participação é incentivada pela educadora cooperante e pela auxiliar de ação educativa, que criam espaço e tempo para as crianças comunicarem sobre o que querem fazer e o que querem saber. Para além disso, respeitam o que é decidido por cada criança e/ou pelo grupo. No excerto de nota de campo nº 1, registo 3, do dia 25 de outubro de 2021, a atividade proposta surgiu de uma conversa em grande grupo, sendo que foram as crianças que escolheram como lhe dar continuidade. A educadora questionou-as se queriam utilizar uma folha pequena (A4), ou uma folha grande (A3), para colocar o que cada tinha referido sobre a água. Cada criança respondeu

e, como a maioria do grupo escolheu a pequena, respeitou-se a decisão do grupo ao realizar a atividade numa folha pequena.

Um outro momento em que presenciei a participação ativa das crianças consta na nota de campo nº 3, registo 3, do dia 27 de outubro de 2021, no qual foi pensado em grupo, como realizar uma maquete sobre o fenómeno “nevoeiro”. As crianças contribuíram com as suas ideias, referindo os materiais que poderiam utilizar para construir o sol, as nuvens, as pessoas, entre outros.

Ao observar as paredes da sala, é também visível que existem instrumentos que apoiam a participação das crianças e, que se encontram ao seu alcance. Destaco dois instrumentos, o diário de grupo, no qual consta o que o grupo quer fazer e o que já realizou, e o mapa de tarefas em que, semanalmente, as crianças selecionam as tarefas da sala, pelas quais ficam responsáveis.

O direito à participação pelas crianças foi consagrado na Convenção dos Direitos das Crianças (1989). As primeiras instituições, onde as crianças se encontram inseridas devem privilegiar a participação, não só por ser um direito inviolável, mas porque daí advém muitos benefícios para elas (Crowley, et al., 2020).

De acordo com Tomás e Gama (2011), a participação é considerada como “influir [diretamente] nas decisões e no processo em que a negociação e a concertação entre adultos e crianças são fundamentais” (p.3). Interpretando a citação, a ação de participar está relacionada com o envolvimento das crianças nas decisões, na negociação e na chegada ao consenso, sendo essencial que elas vivenciem o processo de participar.

As autoras referidas anteriormente, destacam o artigo nº 12, que é referente ao direito de as crianças participarem no que lhes diz respeito, e de os adultos considerarem as suas decisões. Tendo em conta este artigo, realça-se que na escola, “local onde passam mais tempo”, deve ser desenvolvida a capacidade de as crianças tomarem decisões por si, devendo ser dado espaço para que existam momentos em que isso lhes seja possibilitado (Tomás & Gama, 2011, p.4).

O facto de ser privilegiada a participação, ou a não participação encontra-se interligada com a visão, que as organizações socioeducativas e os profissionais de

educação têm do que é ser criança, e do seu “lugar” no processo de aprendizagem e desenvolvimento (Tomás & Gama, 2011).

Almeida (2014), salienta a importância de a escola ser um espaço que respeita e concretiza os direitos das crianças. Ao focar-se no direito de participar, reforça o importante papel dos adultos, o de “mediador e/ou facilitador na promoção e garantia dos direitos de participação das crianças” e, de “comparticipante ativo nos processos de tomada de decisão” (p. 12). Posto isto, considero que a equipa educativa da sala respeita os direitos que estão consagrados na Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), uma vez que “abre portas” à participação de cada uma das crianças, já que existem vários momentos ao longo do dia em que elas são escutadas e lhes é pedido a opinião e uma tomada de decisão relativamente à vida em sala.

De acordo com Crowley, et al. (2020), o facto de as crianças serem ouvidas e de as suas decisões e ações serem consideradas beneficia as crianças e as comunidades. Destaco dois benefícios enunciados pelos autores referidos anteriormente: “enhanced protection”, a existência de um espaço seguro, que incentive as crianças à livre expressão e à tomada de decisão, motivando a que numa situação prejudicial e negativa, elas exponham o que vivenciaram e sentiram; “capacity development”, ao participarem, as crianças e os profissionais desenvolvem diversas competências (p. 15)

“Porque eu sou do tamanho do que vejo. E não do tamanho da minha altura” (Bernardo Soares In livro do Desassossego), destaco esta citação, que se encontra em Tomás & Gama (2011), por ser um culminar do que foi referido ao longo da minha reflexão. As crianças têm diversos direitos e o seu “tamanho”, não pode servir como argumento, para que os direitos sejam desrespeitados. As crianças são seres competentes e capazes de participarem, assim sendo é imprescindível que na escola e noutras instituições exista lugar para que elas sejam ouvidas, respeitadas e, consideradas no que lhes diz respeito.

Referências

- Almeida, M.B. (2014). Os direitos de participação das crianças: um estudo de caso no jardim de infância. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, (2), 10-24.
- Crowley, A., Larkins, C., & Pinto, L. M. (2020). Listen – Act – Change: Council of Europe Handbook on children's participation. Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/children/-/-listen-act-change-launch-of-a-new-council-of-europe-guide-on-children-s-participation>
- Tomás, C. & Gama, A. (2011). *Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar*, In Atas do II Encontro Educação, Territórios e Des(igualdades) (pp. 1-22). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- UNICEF (2004). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Nova Iorque: UNICEF

4.2.2. 2ª Reflexão semanal – 02/11/2021 a 05/11/2021

No seguimento da minha terceira semana de estágio, sinto que já estou integrada no grupo e que as crianças já me incluem nas suas conversas e brincadeiras, além de que solicitam a minha presença quando necessitam de ajuda. No entanto, o meu foco e a minha ação têm de ir ao encontro da prática da equipa educativa e, para isso considero que tenho de ser mais proativa em sala e estar mais predisposta a propor momentos significativos para o grupo.

Na terça-feira implementei uma atividade, com o apoio da auxiliar que considero que correu bem e que as crianças estiveram envolvidas na mesma. Contudo, existem vários aspetos a melhorar: a minha assertividade, a coerência e clareza no meu discurso, a preparação e a capacidade de adaptabilidade, visto que estive um pouco centrada na planificação que delineei, restringindo a abertura a outras possibilidades que surgissem.

Ao longo das três semanas de estágio tenho estado a refletir com a educadora cooperante sobre a forma como perceciono e ajo com as crianças, especialmente quando nos dirigimos ao exterior. Normalmente, a saída ao exterior é um momento de grande ansiedade para mim e, acabo por interferir na exploração das crianças, por estar receosa.

Na minha primeira semana, a educadora cooperante conversou comigo e referiu que a prática de um/a educador/a pode ser influenciado/a pela infância que teve e a criança que foi. A infância que viveu, alia-se à sua conceção de criança e, consequentemente à sua prática. Ao refletir sobre o que a educadora me disse, percebi que o facto de ser filha única e ter estado sob constante proteção está a afetar a visão de criança que quero que seja predominante e norteadora da minha prática, a de um ser competente e capaz.

Esta semana, quando nos dirigimos ao exterior, a minha ação foi contraditória à visão de criança que quero que prevaleça, porque estava ansiosa e mantive uma postura protetora, enquanto as crianças estavam a observar e a explorar ativamente o exterior (cf. Nota de campo nº6, registo3, de 3 de novembro de 2021).

Após a reflexão com a educadora cooperante e a introspeção da situação, considero que a visão que quero ter não se encontra completamente estabelecida, já que persistem traços da conceção de criança que me foi transmitida quando era criança. Assim, é essencial conciliar a visão de uma criança ativa e adequá-la à minha prática, desconstruindo a visão a que fui exposta em criança. Desta forma, a minha reflexão vai incidir na conceção da criança e de infância e no modo como influencia a prática adotada.

Tomás (2007), realça que a infância ainda é percecionada como um “estatuto minoritário” e excluído, uma vez que as crianças são perspectivadas como seres incapazes, que necessitam de proteção e de estar sob alçada do adulto. As crianças são caracterizadas como seres que devem estar subjugados aos adultos, pertencente a uma categoria sem voz e participação.

No entanto, a autora referida anteriormente defende que este paradigma deve ser substituído e alterado por um que “considere as crianças [atores] sociais participativos”, e cidadãs. A preconização da criança cidadã está aliada à criação de espaço e tempo, para que as crianças sejam ouvidas, respeitadas e participem no que lhes é referente. Posto isto, é ressaltado que as crianças devem ter o “direito de fazer escolhas informadas, tomar decisões relativas à organização dos seus quotidianos e influenciar a tomada de decisão dos adultos” (Tomás, 2007, p.121).

Tomás (2007), faz referência ao facto de ao longo do tempo, as crianças e os adultos “[construírem] e [reconstruírem] as suas perceções acerca da infância”, sendo essencial que rompam com os pressupostos que se focam, negativamente, na criança, possibilitando uma visão que a conceda como um ser ativo. De acordo com a mesma autora, é importante que os/as educadores/as repensem a sua imagem de criança e de infância, de forma a que as suas práticas educativas integrem os direitos das crianças e reconheçam as crianças como seres ativos e participantes no seu processo educativo (Tomás, 2017).

Nas OCEPE, um dos fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, o segundo: “Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo” destaca o papel ativo da criança, uma vez que a “encara como agente e sujeito do processo educativo” e capaz de construir o seu desenvolvimento e aprendizagem. Este princípio também enquadra os direitos de cidadania consagrados na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), bem como o papel do/a educador/a de apoiar e incentivar a criança, dando-lhe voz (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.9).

Em suma, enquanto futura educadora não quero deixar que a criança que fui influencie a minha prática educativa, pois acredito que as crianças são seres capazes, competentes, participantes no seu processo educativo, com voz e opinião. Considerando que a criança deve ser construtora e participante do seu desenvolvimento e aprendizagem, é fundamental que a conceção predominante seja inspirada na criança competente e ativa, visto que a forma como ela é perspectivada influencia a prática que é adotada pelos profissionais.

Nas OCEPE, existem quatro fundamentos e princípios que devem ser orientadores da prática de um/a educador/a, sendo que o segundo defende que as crianças devem ter um papel ativo no seu processo educativo, indo ao encontro de uma visão que deve estar inerente à ação do/a educador/a (Silva, et al., 2016).

Referências

Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.

https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Tomás, C. (2007), Paradigmas, imagens e concepções da infância em sociedades mediatizadas. *Media & Jornalismo*, (11), 119-134

Tomás, C. (2017). Para além de uma visão dominante sobre as crianças pequenas: Gramática críticas na Educação de Infância. *Revista Humanidades e Inovação*, 4 (1), 13-20.

4.2.3. 3ª Reflexão semanal – 08/11/2021 a 12/11/2021

Ao chegar ao final da quarta semana percebo que estou longe de estar onde era expectável que uma estagiária estivesse, sinto-me inativa em sala e pouco interativa nos momentos de grande grupo. No entanto, é-me dada abertura pela educadora e auxiliar de ação educativa, para intervir e para participar com o grupo. Tenho de aproveitar todos os momentos, de forma a ter uma voz ativa no grupo, e de lhes proporcionar experiências significativas, derrubando as barreiras que eu construí.

Para além disso, sinto que a educadora e a auxiliar de ação educativa me incluem nas reflexões sobre as crianças, a sala e tudo o que lhes corresponde. Esta semana estivemos a refletir sobre a organização do espaço e dos materiais, e o que poderia ser melhorado e adequado ao grupo de crianças. Senti-me genuinamente feliz por ser integrada e por me terem dado essa oportunidade (Cf. nota de campo nº8, registo 2, 8 de novembro de 2021).

Destaco que esta semana, as crianças estiveram a desenvolver um projeto, com a educadora sobre os patos. O projeto foi pensado com as crianças e todas as questões emergiram da sua curiosidade. Optou-se por duas fontes de pesquisa: os livros e o computador, assim as crianças que escolheram participar dividiram-se em dois grupos: o grupo de investigação do computador e o grupo de investigação dos livros. Eu fiquei responsável por auxiliar as cinco crianças, que estão a realizar a pesquisa nos livros.

Saliento algumas das dificuldades sentidas na gestão do grupo: direcionar o foco das crianças para o tópico; ser coerente e dinâmica na recolha de informações sobre os patos; ser assertiva, quando as crianças não estavam atentas ao processo de pesquisa, porque estavam na brincadeira; rentabilizar o tempo, visto que não consegui analisar bem com as crianças, os livros da biblioteca da escola, porque já tinha perdido muito tempo à procura de livros sobre patos na biblioteca da sala e a direcioná-las para o tópico a investigar (Cf. nota de campo nº 9, registo nº 3, 9 de novembro de 2021).

Enquanto estagiária estou a sentir desequilíbrios na minha prática, possivelmente associados à minha inexperiência, uma vez que não consigo encontrar um caminho estável para agir com as crianças. A sensação de instabilidade na prática é perceptível nos momentos em que estão a testar limites, a “não” ouvir, ou mesmo quando estou a realizar alguma atividade com elas. Posto isto, a minha reflexão irá focar-se na gestão do grupo e na dualidade entre os afetos e os limites.

Pensar no grupo e na sua organização, nos diversos momentos do dia-a-dia é um aspeto a ser considerado por qualquer educador/a. Paulo (2018), reconhece que gerir um grupo é uma tarefa desafiante, que requer disciplina e muita prática. A autora supracitada refere que Estrela (1992), defende que é essencial que existam limites para as crianças, mas que por mais que os/as educadores/as tenham essa consciência, nem sempre é possível fazê-lo de uma forma coesa.

Para uma gestão do grupo, é imprescindível ter em conta diversos aspetos: uma planificação bem estruturada e intenções bem definidas, de forma a que o ambiente seja preparado previamente para o grupo; uma boa organização do espaço, do tempo e da disposição do grupo, entre outras (Lopes, 2013).

O grupo é composto por crianças com características individuais próprias, por isso é necessário ter em conta as suas particularidades, para adequar a prática e organizar o grupo de forma consistente (Vasconcelos, 2007). É fundamental conhecer cada criança, bem como as suas interações e as suas formas de ser, para delinear estratégias para uma boa gestão do grupo. (Paulo, 2018; Silva, et al., 2016). É fulcral que a ação do/a

educador/a seja diferenciada para cada criança, porque uma postura homogênea vai potenciar a existência de conflitos e a desorganização em sala (Paulo, 2018).

Como profissional em construção, que ainda é inexperiente em ação, considero que deveria ter pensado previamente na forma como direcionava o grupo, uma vez que o mesmo facilmente se desconcentra. Deste modo, penso que poderia ter logo explicitado como poderíamos pesquisar, e envolver as crianças na recolha de informação sobre os patos. Acredito que transmito insegurança às crianças e, que isso influencia também a forma como elas reagem.

Na prática de qualquer educador/a deve existir um equilíbrio entre a afetividade e a assertividade, uma vez que as crianças devem estar perante um profissional que seja responsivo, que transmita segurança e confiança e, com quem estabeleçam uma relação assente na afetividade e no respeito (Portugal, 2009). No entanto, também é crucial que sejam assertivas e que não permitam que as crianças ultrapassem limites, visto que é igualmente importante que elas tenham um profissional que as consiga direcionar e seja firme, mas sem recorrer aos gritos, e/ou ser agressivo com elas (Paulo, 2018).

Concluindo, para uma organização do grupo é essencial ter em atenção vários fatores que são determinantes para uma eficiente gestão, ter um conhecimento aprofundado do grupo e das suas particularidades, e apresentar diversas estratégias para colmatar as dificuldades de gestão do grupo. Para além disso, na prática de um/a educador/a deve existir um equilíbrio entre a afetividade e os limites, para que as crianças o respeitem, mas também não ultrapassem os limites definidos pelo adulto.

Referências

Lopes, J. (2013). *A Indisciplina na escola*. Lisboa: Fundação Manuel Leão.

Paulo, I. P. (2018). *A importância da relação pedagógica na gestão do grupo de crianças: Relato de uma coconstrução em jardim de infância*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.21/9442>

Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In CNE (Ed.), *Relatório de Estudo: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 33-67). CNE

Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.

https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Vasconcelos, T. (2007). A importância da Educação na construção da Cidadania. *Saber (e) Educar*, 12, 109-117.

4.2.4. 4ª Reflexão semanal – 15/11/2021 a 19/11/2021

Chegando ao fim da minha quinta semana, considero que é imprescindível refletir sobre os diversos momentos vividos com o grupo e, em grupo. De uma forma geral, penso que me desafiei mais, propondo experiências ao grupo e, dinamizando alguns momentos. Assim, no seguimento da minha intervenção foi perceptível a necessidade de aprimorar as minhas competências e de melhorar a minha postura na dinamização de atividades, bem como no quotidiano com as crianças.

Um dos aspetos que quero frisar, corresponde à atividade implementada na sexta-feira, a experiência das cores. As crianças estiveram envolvidas em todas os procedimentos da atividade experimental, no entanto, mais uma vez foi notável a minha proteção desmedida com as crianças, visto que me encontrava sempre ao lado delas, enquanto estavam a preparar os materiais ou a seguir os passos da atividade. Sinto-me frustrada por não conseguir controlar este instinto, tenho de consciencializar as minhas ações e a minha postura, nos diversos momentos, para dar espaço às crianças para fazerem, porque são competentes e capazes. Para além disso, tenho de me colocar, especialmente, nos momentos de grande ou pequeno grupo, ao nível das crianças para estar com elas e encontrar-me mais integrada nos momentos.

Aos aspetos já mencionados, acrescento outros que devem ser tidos em conta e ser melhorados, tais como: estar mais preparada e predisposta para as atividades que

implemento; escutar mais as crianças e o que elas têm a dizer nos diversos momentos; descentralizar a minha atenção da minha ação, para a focar nas crianças; contextualizar melhor as atividades que proponho e repensar na forma como vou implementar, sendo que tem de ter sentido para as crianças; ser mais assertiva, clara e coerente; ter uma maior abertura para novas oportunidades, que partam dos interesses e, possibilitem alargar vivências; planear antecipadamente e refletir melhor sobre o que propor; envolver mais as crianças no que proponho; ser melhor e mais presente com as crianças.

Esta semana iniciei o projeto com as crianças, que tem como tópico O Arco-Íris, sendo que parte da I fase da metodologia em trabalho de projeto ocorreu na segunda-feira, tendo como indutor o Livro “Monstro Rosa” de (Olga Dios), (cf. Nota de campo nº 12, registo 2, 15 de novembro de 2021).

Desde que iniciei o estágio, constato que a equipa educativa dá espaço a todos os elementos do grupo para comunicarem e se expressarem, ao longo dos diversos momentos do dia, encorajando os que têm mais dificuldade ou são mais tímidos. Normalmente, durante a reunião da manhã surgem tópicos, como o das camas e da rotina de sono, que dão origem a uma conversa em grande grupo (cf. nota de campo nº14, registo 1, 17 de novembro de 2021). A equipa educativa incentiva o diálogo e a comunicação de cada uma das crianças do grupo, partindo do quotidiano (consultar nota de campo nº12, registo 3, 15 de novembro de 2021). Posto isto, a minha reflexão irá centrar-se na importância da criação de espaços comunicativos para as crianças e, no papel dos profissionais de educação.

De acordo com Bruner (1983), a criança aprende a falar num processo interativo com o meio e com as pessoas que a rodeiam, sendo que o contexto onde a criança se encontra inserida é fundamental para o desenvolvimento linguístico. A aquisição da linguagem inicia-se precocemente e decorre ao longo de toda a vida.

Na aquisição da linguagem e no desenvolvimento linguístico existem períodos cruciais/ críticos, em que as crianças estão mais predispostas às “experiências linguísticas que o meio lhes proporciona” (Sim-Sim, et al., 2008, p.24). Na infância é possível identificar marcos e etapas de desenvolvimento, sendo verificável que se inicia desde que

a crianças nasce e vai evoluindo ao longo dos anos. É importante que um/a educador/a tenha conhecimento das várias etapas e períodos, para que possa proporcionar experiências e espaços que potenciem a linguagem e o seu desenvolvimento (Sim-Sim, et al., 2008).

Segundo Sim-Sim, et al. (2008), a aquisição e o desenvolvimento da linguagem é um “processo complexo e gradual em que a criança, através da [interação] com os outros, (re)constrói, naturalmente e intuitivamente, o sistema linguístico da comunidade onde está inserida” (p.11). As autoras referidas anteriormente e Bruner (1983), destacam a importância do contexto em que as crianças se desenvolvem, bem como o papel dos adultos que contactam com elas. Deste modo, é fundamental que o contexto em que a criança se encontra seja de qualidade, uma vez que o mesmo “influencia a qualidade do desenvolvimento da linguagem”, assim é essencial que se criem espaços promotores e ricos em experiências linguísticas (Sim-Sim, et al., 2008, p.12).

Nos primeiros anos de vida, o adulto tem um papel preponderante, uma vez que tem a função de “responder às necessidades comunicativas das crianças e promover ambientes ricos em comunicação” (Sim-Sim, et al., 2008, p. 29). No ambiente que é promovido para as crianças é fundamental que elas oçam falar e lhes seja dado espaço para também falarem a sua língua. Devem existir diversos momentos, em que os adultos da sala e/ou da organização interajam com as crianças e estabeleçam interações comunicativas, de forma a que a criança comunique e tente expressar o que pretende transmitir, bem como receba da sua interação a forma correta de comunicação.

Para além disso, a equipa educativa não só se deve dar espaço e tempo para as crianças comunicarem, mas também motivá-las para o fazerem, partindo das suas vivências e das experiências em sala (Sim-Sim, et al., 2008; Silva, et al., 2016). No meu contexto de estágio, existe um tempo destinado às partilhas do fim-de-semana, às conversas que surjam de casa, ou do quotidiano em sala, sendo alargadas pela equipa educativa, e é lhes proporcionadas situações que motivem o querer comunicar.

O/A educador/a tem um papel imprescindível na criação de um espaço comunicativo, devendo também estar atento às crianças e oferecer momentos de diálogo,

em que estas sejam ouvidas e também oiçam falar; motivar todas as crianças a comunicarem, ser um exemplo de comunicação, alargar as diversas situações comunicativas; dinamizar diversas experiências, que envolvam a comunicação e a consciencialização de particularidades da língua, incluir na rotina momentos de leitura, de narração de história ou de diferentes textos; “expor as crianças a um vocabulário variado e estruturas sintáticas de complexidade crescente”; criar diversas situações lúdicas na qual as crianças possam comunicar entre si e alarguem o seu repertório linguístico, entre outros (Sim-Sim, et al., 2008, p. 42).

Em suma, é fundamental que seja dada oportunidade às crianças, para dialogarem e comunicarem com a equipa educativa e com os seus pares e outros adultos, tendo o/a educador/a um papel crucial na criação de um ambiente rico e estimulante linguisticamente. Quero destacar que a língua é transversal a todas as áreas, por isso, além de permitir que as crianças comuniquem e se expressem, também potencia a aprendizagem do mundo que as rodeia.

Referências

Bruner, J. (1983). *Como as crianças aprendem a falar*. Instituto Piaget.

Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.

https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/linguagem_comunicacao_jardim_infancia.pdf

4.2.5. 5ª Reflexão semanal – 22/11/2021 a 26/11/2021

No seguimento da minha sexta semana de estágio, pretendo destacar os momentos mais significativos da semana, analisar a minha prática e salientar pontos a melhorar.

Durante esta semana foi constatável que ainda tenho um longo percurso enquanto dinamizadora e como elemento integrante da sala, uma vez que sinto que ainda não tenho uma proatividade considerável em alguns momentos, como é exemplo os de terça-feira (Cf. Nota de campo nº 17, registo 2, 23 de novembro de 2021; Nota de campo nº 17, registo 4, 23 de novembro de 2021). No primeiro momento fui incentivada pela Educadora Cooperante a cantar canções para captar as crianças e diminuir a agitação, enquanto a equipa educativa terminava de preparar os materiais para a atividade. No segundo momento, não consegui focá-los e acalmá-los, porque não apliquei nenhuma estratégia, apenas estava a tentar fazer-me ouvir no grupo, mas sem sucesso, e a Educadora Cooperante teve de intervir. Mais tarde, refleti sobre este momento e tive o seu parecer e o seu apoio para melhorar, no entanto quero sublinhá-lo, para que não me esqueça que existem múltiplas formas de conduzir um grupo e de o centrar, apenas tenho de o perceber melhor e perceber qual a estratégia mais indicada para o mesmo.

Na implementação de atividades, ainda tenho de melhorar alguns aspetos: a preparação dos materiais, a antecipação de vários constrangimentos, especialmente externos (o estado do tempo, barulho; entre outros); a descentração do espaço da sala e o aproveitamento de outros espaços da organização, que potenciem diversas atividades e um maior foco; a clareza no discurso; mais atenção ao tempo, para que exista sempre espaço para que as crianças brinquem livremente, nos diversos espaços; assumir o grupo, ao fazer-me ouvir, em vários períodos, e dar continuidade aos momentos que iniciei. Quero mesmo ser ouvida pelo grupo e encaminhá-los sem receios no quotidiano. Acredito que o facto de a Educadora Cooperante me estar a dar o espaço para que possa iniciar a reunião da manhã, e/ou noutras ocasiões do dia-a-dia permite-me tentar trabalhar este aspeto, preparando-me para o dirigir com mais segurança, respeitando-o, e integrando a sua participação ativa.

Todos os aspetos enunciados merecem a minha atenção e devem ser aprimorados. Considero que tenho de estar mais atenta ao grupo e às suas especificidades. Na segunda-

feira, quando falávamos sobre os resultados da experiência, deveria ter sintetizado numa folha de papel as observações, de forma a que fosse mais explícito para as crianças. A Educadora Cooperante interveio e ajudou-me ao colocar numa folha, com o apoio das crianças, o que estávamos a observar.

Destaco o momento dedicado à educação artística, em que foi perceptível que as crianças estão despertas para a contemplação de obras de arte e, que com o apoio da Educadora Cooperante são levados a interpretar a mesma (Cf. Nota de campo nº 17, registo 3, 23 de novembro de 2021). A partir da obra de arte, as crianças realizaram uma atividade, utilizando livremente os materiais em forma de círculo, que recolheram, na esferovite. Parece-me que foi um momento muito significativo para elas e, possibilitou a sua expressão.

Na segunda-feira celebrou-se o dia do pijama, sendo que considero que foi um dia importante para a transmissão de diversos valores, que devem estar presentes na vida de qualquer cidadão. Na reunião da manhã, a educadora referiu a razão de nos encontrarmos de pijama e o significado do dia. Numa atividade pensada pela equipa educativa do pré-escolar, as crianças assistiram a curtas-metragens de animação em que estava inerente nas ações das personagens uma diversidade de valores (consultar nota de campo nº16, registo 3, 22 de novembro de 2021). Ao promover momentos em que as crianças possam presenciar a beleza de ser parte integrante de uma sociedade, em que as ações dos indivíduos espelham diversos valores, acredito que insurge nelas a semente da bondade, do respeito, da aceitação, da igualdade e, de outros. Na sala, a auxiliar de ação educativa esteve a conversar com as crianças sobre as curta-metragens que assistiram, esclarecendo alguns pontos importantes sobre cada uma e, envolvendo-as. Para além disso, leu um livro, que acentua a importância da aceitação, porque somos todos diferentes, mas é fundamental aceitarmo-nos e vivermos em comunidade.

No quotidiano, a equipa educativa está consciente da importância de formar cidadãos autónomos, competentes e respeitadores, por isso, a vida em sala e na organização ocorre em comunidade. As crianças participam ativamente no seu quotidiano, é-lhes dado espaço para escolherem e tomarem decisões, frisa-se o respeito pelo outro e contempla-se momentos em comunidade, integrando todos os elementos da

sala. Como no meu contexto de estágio é predominante a intenção da equipa educativa em promover o estar em comunidade, pretendo na presente reflexão aprofundar o papel da escola na construção da cidadania.

A cidadania não se centra apenas na relação existente entre o cidadão e o estado, mas alarga-se ao estar em comunidade e estabelecer relações com os outros e, por conseguinte, apresentar empatia, solidariedade, entre outros (Cardona, et al., 2015). A cidadania é um processo que ocorre durante toda a vida e inicia-se com a família, que é considerada “um espaço de educação para a cidadania porque é a instância matriz da socialização da vida das crianças”. No entanto, apesar de a família ser o primeiro lugar, onde a criança é cuidada e socializa, por vezes, pode ser entendida como fechada e problemática, o que impossibilita que seja considerada “um espaço de educação” (Vasconcelos, 2007, p.112).

Assim, a escola deve ser um espaço promotor de cidadania, que possibilita a descentralização da criança do centro, colocando-a entre os outros, uma vez que o estar em comunidade e a construção da cidadania é influenciada pelas interações e relações tecidas (Vasconcelos, 2015). Na escola, as crianças devem experienciar o que é viver a vida democrática (Vasconcelos, 2007), ou seja, “um lugar de abertura e de solidariedade, de justiça e de responsabilização mútua, de tolerância, de respeito e de sabedoria e de conhecimento” (Cardona, et al., 2015, p.59).

De acordo com Vasconcelos (2007), o jardim de infância é o lugar, que propicia a participação ativa da criança, a sua envolvimento, o poder de escolha, a partilha das suas opiniões, ou de múltiplos momentos, que contribuem para a vida em comunidade em que a criança já é cidadã no presente e, não se encontra em preparação para se transformar numa cidadã, no futuro. Os aspetos referidos permitem à criança exercer os seus direitos e estar em comunidade. Não obstante, pertencer a uma comunidade envolve trabalhar em conjunto, cooperar, entretajudar, respeitar os outros; gerir as diferentes visões, chegando a um consenso com o outro, “[aprender] acerca da diversidade e da igualdade de oportunidades, da paridade entre os sexos, da diversidade de culturas, da importância de cuidar do ambiente e da saúde, interiorizando um sentido de responsabilidade social”. É importante referir que os valores que advêm da família são considerados e, reconstruídos

“à luz de uma experiência em comunidade” (Vasconcelos, 2007, p.112). Segundo a autora referida anteriormente, a autoestima desenvolve-se nos primeiros anos, enquanto a criança se constrói a si mesma, mas também é construída em comunidade, uma vez que ela é ser integrante e pertencente de uma comunidade.

Os documentos orientadores, como é o caso das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar apresentam uma área que privilegia e se foca na construção da identidade da criança, a nível pessoal e social, a Área de Formação Pessoal e Social, que é transversal às diferentes áreas.

Silva, et al. (2016), vão ao encontro do já referido, que é “nas relações e interações com os outros e com o meio que a criança vai construindo referência” que possibilita a consciência da sua identidade; “o desenvolvimento da sua autonomia como pessoa e aprendente”, entre outros. Nas interações, a criança “vai aprendendo a atribuir valor aos seus comportamentos e atitudes e aos dos outros, reconhecendo e respeitando valores que são diferentes dos seus” (p.33).

O papel do/a educador/a é preponderante, uma vez que proporciona as condições necessárias para um contexto que privilegie uma vida democrática e em comunidade. Para além disso, na sua intencionalidade deve estar viabilizado “a sua reflexão, a partilha de experiência e saberes”, de forma a traduzir “experiências de partilha de poder” e a atenção na organização do ambiente educativo, abrangendo espaço para que a criança seja um participante ativo na sala. Para a concretização de uma vida em comunidade, o/a educador/a “deve acreditar na competência da criança para pensar, propor, decidir, assim como acreditar no seu próprio contributo para a inserção sociocultural da criança (Cardona, et al., 2015, p.60)

Em suma, o papel da cidadania nas escolas é fundamental para formar cidadãos competentes, autónomos, responsáveis e conscientes dos seus valores, direitos e deveres, que prestam atenção a uma complexidade de aspetos da sociedade. Assim, é importante que sejam proporcionados às crianças espaços, para que possa estar entre as outras, em permanente interação, e desenvolver atitudes e ações assentes em valores, e no olhar de uma comunidade plural e inclusiva.

Referências

- Cardona, M. J (Coord.), Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T. C. (2015). *Guião de Educação Género e Cidadania: Pré-Escolar*. CIG: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- https://www.cig.gov.pt/wpcontent/uploads/2015/10/398_15_Guiao_Pre_escolar.pdf
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Vasconcelos, T. (2007). A importância da Educação na construção da cidadania. *Saber (e) educar*, (12), 109-117.
- Vasconcelos, T. (2015). Do discurso da criança “no centro” à centralidade da criança na comunidade. *Investigar em educação*, II (4), 25-42.

4.2.6. 6ª Reflexão semanal – 29/11/2021 a 03/12/2021

Na presente reflexão pretendo analisar alguns aspetos da minha prática, bem como focar e aprofundar um tema, que se tenha destacado ao longo da semana.

Esta semana, as crianças deram continuidade ao projeto do arco-íris, com o meu apoio, prosseguindo com as pesquisas sobre este tópico. Na segunda-feira, as crianças foram recolher informações às salas do pré-escolar através de um questionário, com duas questões “o que queremos saber?”. Assim, questionaram a educadora e a auxiliar de ação educativa das quatro salas de pré-escolar, incluindo as suas. Todas as crianças participaram neste momento e, deslocaram-se, a pares a cada sala do pré-escolar. Na terça-feira, organizaram os dados num gráfico e, na sexta-feira li-lhes a lenda do arco-íris, sendo que contactaram com um novo tipo de texto, que é referente ao que as pessoas acreditavam que poderia surgir de um fenómeno como o arco-íris.

Durante esta semana ponderei sobre alguns aspetos da minha prática, que necessitam de ser melhorados, ou alterados. Primeiramente, quero frisar o facto de ainda

não promover a total participação das crianças nalguns momentos. Na construção do gráfico poderia ter pedido a opinião das crianças sobre quais as cores das tampas, que poderiam ser referentes ao sim e ao não. No dia-a-dia sinto que estou sempre predisposta a ir buscar as canetas, ou efetuar as tarefas, em vez de olhar para o mapa e pedir às crianças, para as realizarem.

Considero que, muitas vezes, não estou totalmente presente e envolvida com as crianças. Nos momentos mais livres, sinto que tenho alguma dificuldade em brincar e estar com elas (cf. Nota de campo nº21, registo 3, 30 de novembro de 2021). No entanto, quando o faço, e sou participante das suas brincadeiras, sinto-me genuinamente feliz, como é possível constatar na nota de campo nº22, registo 2, 3 de dezembro de 2021, na parte referente à área da natureza. Penso que estou sempre com receio de intervir, negativamente, ou inviabilizar a sua liberdade, por isso mantenho-me, maioritariamente, como mera espetadora das suas brincadeiras e ações.

Para além disso, acredito que tenho de desenvolver a escuta ativa e adquirir uma visão mais global do grupo. No que diz respeito à escuta ativa, acredito que um/a bom/a educador/a é aquele/a que é capaz de decifrar qualquer tipo de comunicação proveniente das crianças, bem como atender ao que elas precisam e expressam. Relativamente ao segundo ponto, o facto de não conseguir perceber o grupo, nalguns momentos, impossibilita-me a que chegue a cada criança, ou mesmo que possa evitar a agitação do grupo.

Nas experiências que proponho e vivencio com as crianças tenho de estar mais consciente sobre o que lhes posso oferecer e de que forma, visto que aos três anos de idade, as crianças estão num processo contínuo e gradual de aquisição de noções. Tenho de ter mais presente as características do grupo, bem como as da faixa etária dos três anos, de forma a que possa ir sempre ao encontro das crianças.

Por fim, saliento que necessito de ter um discurso mais claro e assertivo, visto que, por vezes a minha linguagem não é explícita e, nem sempre as minhas indicações são as mais claras.

Esta semana, na sequência de algo que foi discutido numa sessão na faculdade, apercebi-me que a minha postura no tempo de refeição não é a mais correta, especialmente, na hora do snack e do lanche, visto que interrompo as interações entre as crianças, ao lhes pedir para comerem. Por vezes, refiro que podem conversar com os amigos, depois da refeição (cf. Nota de campo nº 22, registo nº3, 3 de dezembro de 2021).

Para além disso, a equipa educativa nunca interrompe as conversas das crianças, apenas reforça a necessidade de elas comerem, especialmente se tiverem uma atividade curricular/extracurricular a seguir.

Já me tinha debatido com este tema, uma vez que sentia que durante estes momentos, as crianças convivem e desencadeiam-se as mais variadas conversas, sendo que as predominantes são relativas ao facto de irem a casa uns dos outros. Nas mesas da sala, encontra-se o nome de todas as crianças. Elas tentam descodificar os nomes e, por vezes perguntam-me a quem corresponde. Assim, irei debruçar-me sobre a importância das refeições na interação entre crianças, ou entre crianças e profissionais.

Desde a antiguidade que se destaca a função social presente nos momentos de refeição, visto que estes eram considerados sagrados e permitiam a sociabilidade e a troca de experiências entre os diferentes intervenientes (Borges, 2010). No entanto, as transformações na sociedade, a falta de tempo e a existência de uma cultura alimentar está a influenciar o papel que é atribuído às refeições, ao constatar-se a diminuição de espaço para este momento.

Posto isto, de acordo com Rocha e Ferreira (2016), o momento de refeições é centrado na alimentação e nutrição da criança, sendo que as interações entre elas e com os adultos são desvalorizadas, porque o foco encontra-se no ato de comer. Deste modo, a comensalidade e o convívio entre as crianças, que é tão importante está a dissipar-se.

Barros (2021) defende que as interações e as relações que se estabelecem no momento das refeições são fundamentais, uma vez que proporcionam espaço para as crianças comunicarem entre elas e com os adultos, devendo-se privilegiar a harmonia e a partilha entre os diferentes elementos. Apesar de o momento de refeição ser um desafio

para o adulto e para as crianças, encontra-se comprovado que se existir um clima relacional e agradável, as práticas alimentares a adquirir são mais saudáveis.

De acordo com Borges (2010), “a mesa pode ser vista como espaço de sociabilidade, local para a pacificação das relações, onde o alimento e os rituais que o cercam são mediadores neste processo de amenização dos tratos sociais” (p. 2). Tendo em conta o referido pela autora citada, o estar à mesa desempenha um papel fundamental na vida das crianças, visto que possibilita a socialização entre crianças e a sua integração nas conversas.

Para acrescentar ao já referido, Cadima, et al. (2016), referem que as interações nos diversos momentos do dia a dia, entre as crianças e os adultos potenciam um papel importante na “regulação emocional” e no desenvolvimento da criança. É frisada a importância de estabelecer relações positivas e de qualidade nos diversos momentos do quotidiano, sendo que se inclui o das refeições (p. 237). Assim, é essencial que o/a educador/a tenha atenção à organização do dia, de forma a que possa existir espaço para dialogar com as crianças e, para que elas convivam e conversem entre si.

Em suma, considero que tenho de estar mais atenta à equipa educativa da sala, uma vez que privilegiam a interação no momento das refeições, para além de que adotam a estratégia de se sentarem junto das crianças, permitindo estar ao mesmo nível que elas e assistirem, e/ou participarem nas suas conversas. Tendo em conta a importância das interações nos diversos momentos, mas em específico na hora de refeição pretendo estar mais envolvida com as crianças e não me restringir apenas a pedir-lhes para comerem, participando nas suas conversas se me convidarem, ou ouvi-las.

Referências

Barros, S. (2021). *À mesa também se fala! As interações nos momentos das refeições em creche*. Consultado a 4 de dezembro de 2021, em <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2018/11/20/a-mesa-tambem-se-fala-as-interacoes-nos-momentos-das-refeicoes-em-creche/>

- Borges, A. M. B. (2010). *Comensalidade: a mesa como espaço de comunicação e de hospitalidade*. [Comunicação oral] XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Caxias do Sul, Brasil.
- Cadima, J., Ferreira, T., Guedes, C., Vieira, J., Leal, T., & Matos, P. M. (2016). Risco e regulação emocional em idade pré-escolar: A qualidade das interações dos educadores de infância como potencial moderador. *Análise Psicológica*, 3 (XXXIV), 235-248.
- Rocha, C., & Ferreira, M. (2016). "... Porque agora as crianças são bebés!": Mudanças percebidas na educação familiar e no jardim de infância por educadoras de infância em Portugal: O caso da alimentação. *Trama Interdisciplinar (Brazil)*, 7(2), 125-145.

4.2.7. 7ª Reflexão semanal – 06/12/2021 a 10/12/2021

No decorrer desta semana foi constatável que ainda existe um longo caminho a percorrer enquanto estagiária, assim considero ser importante refletir sobre a minha prática e os aspetos que se encontram inerente à mesma e, que necessitam de ser melhorados. Destacarei também alguns momentos, que acredito serem pertinentes.

Durante esta semana, as crianças deram continuidade ao projeto do arco-íris. Na segunda-feira ouvimos uma história, que fazia referência ao arco-íris e foi disponibilizada pela C3. Estivemos também a interpretar o gráfico, que construímos na semana passada. As crianças através da análise das respostas dadas pela comunidade educativa e da observação de uma fotografia do arco-íris perceberam que o cor-de-rosa não corresponde às cores do arco-íris e, que este fenómeno nos transmite alegria, mas não tem sentimentos (Cf. Nota de campo nº 23, registo 3, 6 de dezembro de 2021). Na terça-feira elaborámos a massa com as cores do arco-íris. Demos início à realização das atividades propostas pelas crianças, tendo sido possível o contato com as 7 cores do arco-íris e a sua exploração. Na sexta-feira, as crianças estiveram a criar um arco-íris na sala, utilizando materiais que podem equivaler às condições necessárias para o surgimento deste

fenómeno (Cf. Nota de campo nº 25, registo 3, 10 de dezembro de 2021). Para além disso li a história “O peixe do arco-íris”, que foi partilhado pela M.S.

Relativamente ao projeto, penso que com as crianças deveria ter estruturado melhor o caminho do nosso projeto, visto que ainda não temos uma teia completa e um planeamento bem delineado. No entanto, parece-me que as crianças estão entusiasmadas, sendo claro no modo como se envolvem e participam nas atividades/nos momentos.

No que diz respeito à minha prática pedagógica é notável que necessita de ser aprimorada. Na implementação de experiências com as crianças foi visível que o meu discurso não foi claro e/ou não apresentei o detalhe suficiente para que as crianças referissem o que iremos realizar e como (Cf. Nota de campo nº 24, registo 3, 7 de dezembro de 2021); Demoro muito tempo a dar indicações, e/ou não sou proativa com as crianças quando estou a dirigir uma atividade, sendo necessário a intervenção da educadora; Não assumo o grupo e desresponsabilizo-me da minha intencionalidade educativa durante as atividades; Não estou a ser tão assertiva com as crianças, sendo perceptível na forma como elas reagem quando estão comigo, ao encontrarem-se mais agitadas; Tenho de trabalhar a aptidão de escutar, uma vez que sinto que não estou tão presente e, conseqüentemente não escuto com precisão as crianças. Tenho de ser mais organizada nos diversos momentos do dia, já que este influencia a forma como o grupo vai estar nos mesmos; Por vezes, desconsidero a participação das crianças e a sua envolvência. Felizmente, tenho o exemplo de uma equipa educativa que integra as crianças em todas as decisões do dia a dia. Para mim, é essencial conseguir ouvir as crianças e comunicar com elas, de forma a que participem ativamente no quotidiano, sendo um aspeto que pretendo alterar. Por último, considero que não me envolvo nas explorações, uma vez que me mantenho em pé, em vez de desfrutar o momento com as crianças (Cf. Nota de campo nº 24, registo 4, 7 de dezembro de 2021). Tenho de ter mais iniciativa para estar com as crianças, visto ser tão importante para firmar uma relação com elas, escutá-las e, vivenciar estes momentos tão proveitosos com elas. Posto isto, o tema da minha reflexão vai-se centrar na importância das interações entre adultos-crianças.

As organizações socioeducativas representam, para muitas crianças, um dos primeiros contextos, onde se encontram inseridas. Deste modo, é importante que a

interação entre as crianças e os adultos esteja firmada na afetividade, respeito e confiança (Portugal, 2009).

Por vezes, defende-se que as interações focadas na individualidade, na afetividade e na confiança são imprescindíveis só na creche, sendo que não se destaca esta importância noutras etapas da vida das crianças, em que são igualmente essenciais. As crianças permanecem em constante desenvolvimento e aprendizagem e necessitam de adultos atentos, que as apoiem, se foquem no seu bem-estar e na promoção do mesmo, proporcionem experiências significativas e as incentivem nesta jornada, que é a vida. Assim, afirma-se que em qualquer idade é essencial que o ser humano estabeleça relações e interações positivas (Recchia, 2012; Portugal, 2009).

Indo ao encontro do referido anteriormente, Portugal (2009), refere que:

As crianças aprendem e desenvolvem-se bem na [interação] com pessoas que cuidam delas, que as amam, que as respeitam e lhes conferem segurança; pessoas atentas e sensíveis às suas particularidades, criando espaços equilibrados de estimulação, desafio, autonomia e responsabilidade; pessoas de referência na sua vida, como serão os familiares próximos bem como educadores e professores ao longo da infância. (p. 34)

A qualidade das interações, que o adulto estabelece com as crianças vai traçar a forma como elas interagem com os outros e com o meio envolvente, sendo salientado por Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), que:

(...) a forma como o/a educador/a está atento/a e se relaciona com as crianças, apoia as interações e relações no grupo, contribuem para o desenvolvimento da autoestima e de um sentimento de pertença que permite às crianças tomar consciência de si mesmas na relação com outros. (p.25)

Tendo em conta o papel do/a educador/a é essencial destacar que o mesmo tem de promover um ambiente educativo adequado às crianças, lhes transmita segurança e conforto, para o explorar livremente, e promova interações entre pares e os adultos. Estar

atento às crianças e interagir com cada uma delas, nos mais diversos momentos, conferindo-lhes segurança, confiança, contribui para que, progressivamente, ganhem consciência de si, autonomia e autoestima. O/A educador/a deve conhecer as particularidades de cada criança, de forma a ir ao encontro delas, na sua ação. Para além disso, é importante salientar que as interações e relações que se firmam em criança são a base para a perceção que tem dos outros e de si, sendo importante estar num ambiente em que as interações que perduram sejam positivas. (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016; Recchia, 2012).

Na minha prática considero que tenho de ter mais iniciativa para interagir com as crianças, especialmente nos momentos de exploração, sendo essencial para elas terem um profissional presente e atento às suas interações, e que as amplia. As interações devem ser significativas e de qualidade, visto que influenciam a forma como as crianças se desenvolvem e aprendem.

Referências

- Portugal, G. (2009). *Desenvolvimento e aprendizagem na infância*. In CNE (Ed.), Relatório de Estudo: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos (pp. 33-67). CNE.
- Recchia, S. I. (2012). : Caregiver–child relationships as a context for continuity in child care, *Early Years: An International Research Journal*, 32(2), 143-157. <http://dx.doi.org/10.1080/09575146.2012.693908>
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

4.2.8. 8ª Reflexão semanal – 13/12/2021 a 17/12/2021

Analisando as nove semanas de estágio, considero que já percorri um longo caminho, em que conceções foram desconstruídas, relações foram estabelecidas, as perceções sobre as crianças e sobre os seus interesses e motivações possibilitaram-me

ajustar-me, especialmente, nas experiências propostas e na forma como lidava com cada criança. Sinto que cresci a nível profissional, com o apoio da equipa educativa, que me ajudou a refletir sobre a minha prática, a perceber as minhas fragilidades enquanto profissional e a compreender como se desencadeia cada momento do quotidiano.

O caminho de crescimento profissional não é estanque e, que existe um longo percurso até que me torne numa futura educadora de infância competente. Acredito que nas 6 semanas, que se avizinham tenho de melhorar a minha postura com as crianças, respeitando-as e indo ao encontro dos seus interesses e necessidades; envolver-me mais e, efetivamente, estar com elas; escutá-las acima de tudo e conseguir alargar conhecimentos e experiências; assumir a minha intencionalidade e não a perder a meio do momento; encontrar estratégias para todos os momentos do dia; prosseguir com o projeto do arco-íris, incluindo diversas áreas e desafiando as crianças. Destaquei alguns pontos que necessitam de ser melhorados, mas acredito que devem existir outros, que devem ser analisados e aprimorados.

Focando-me na semana anterior, considero que me desafiei e saí da minha zona de conforto, mas tenho de ser introspetiva sobre a forma como me encontrei e os espaços que proporcionei às crianças. Para além disso, devo ter em conta a reflexão realizada com a equipa educativa.

Saliento a necessidade de ser mais organizada nas atividades e na forma de dispor as crianças; não despende tanto tempo nas atividades, visto que o tempo de atenção das crianças é curto; envolver-me mais com elas nas atividades e noutros momentos, escutá-las, por vezes sinto que não estou atenta, ou que não parto do que elas estão a tentar transmitir, sendo este um ponto muito importante; criar ambientes de exploração, que sejam adequados às crianças; preparar melhor os materiais e privilegiar os que são resistentes, esteticamente apelativos e adequados às experiências que se propõem (Cf. Nota de campo nº 27, registo 3, 14 de dezembro de 2021); tentar ser mais atenta e, partir do que as crianças estão a comunicar para ampliar a sua expressão e os conhecimentos (Cf. Nota de campo nº 28, registo 2, 15 de dezembro de 2021); promover uma maior participação das crianças em todos os momentos do dia; ser mais assertiva na forma como lido com as crianças, uma vez que desrespeitam, por vezes, o que estou a dizer e não

cumprem o que lhes estou a dizer. Tenho de ser mais assertiva, mas sem privar as crianças dos seus direitos e liberdades; ser mais desembaraçada, de forma a não a importunar a equipa educativa, assumindo que também consigo encaminhar o grupo nas diversas experiências e momentos do quotidiano; ser mais clara e específica nas indicações que dou, ou como comunico com cada criança. Por fim, devo agir, tendo sempre a minha intencionalidade presente, de forma a não me perder no meio da atividade, ou de um momento do dia a dia.

Enumerei alguns pontos que considero que necessitam de ser aperfeiçoados, no entanto na minha reflexão irei debruçar-me sobre um: a importância da escuta ativa. Posto isto, destaco um excerto de Pessoa (1933), “Quando as crianças brincam/ e eu as oiço brincar, / qualquer coisa em minha alma/ começa a se alegrar”. A minha interpretação foca-se no papel do/a educador/a, que educa e cuida, privilegiando a atenção, o amor, a alegria e o afeto, visto que o estar com as crianças é uma das maiores riquezas os/as profissionais. Um educador/a cuidadoso/a e atento/a é o que observa e não se limita a ouvir, mas escuta cada uma das crianças e o que elas transmitem.

De acordo com Rinaldi (2001), escutar ativamente é procurar sentido no que está a ser efetuado pelas crianças, não se foca em ouvir o que elas estão a dizer, mas constatar a forma como contactam com o mundo, o exploram, as suas perguntas, a forma como se expressam, entre outros. Escutar envolve mais do que um interveniente e não se centra apenas no adulto, mas corresponde a uma interação adulto-criança, ou criança-criança. Para além disso, segundo a autora supracitada, escutar é uma tarefa que requer sensibilidade e conexão com os outros e mais do que um sentido: a audição.

As crianças são seres competentes, que têm uma “voz”, assim “From the beginning, children demonstrate that they have a voice, know how to listen and want to be listened to by others” (Rinaldi, 2001, p.3). Tendo em conta a citação anterior, privilegia-se e valoriza-se a voz das crianças e todas as suas verbalizações verbais, ou não verbais, sendo que ela quer ser escutada por outros e compreende que a escuta é essencial para a qualidade de comunicação e do diálogo com os outros.

Oliveira-Formosinho (2013), refere que escutar “é um processo de ouvir a criança sobre a colaboração no processo de coconstrução do conhecimento, isto é, sobre a sua colaboração na codificação da sua jornada de aprendizagem” (p.49), assim o papel do adulto é estar atento às crianças, valorizar as suas conquistas e ampliar as suas vivências, partindo do que percecionaram do mundo que as rodeia e das suas verbalizações, contribuindo para a sua aprendizagem. O/A educador/a deve escutar cuidadosamente as crianças, porque as conhece na íntegra: os seus interesses, motivações, necessidades, e o seu ser. Deste modo, o/a educador/a adequa de forma mais completa e significativa o ambiente educativo, as experiências que lhe proporciona e a sua postura.

Associada à escuta é importante também frisar o papel da observação, uma vez que propicia o processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança, armazenado registos mais pormenorizados, que permitem conhecê-las ainda melhor (Parente, 2011).

Segundo Parente (2011),

(...) deve procurar sustentar-se na perspetiva e interesses das crianças e focalizar nas respostas às necessidades, à curiosidade, aos cuidados e, ainda, em experiências do dia-a-dia que levem ao desenvolvimento de relações válidas e duradouras na vida de cada criança. (p.6)

As experiências proporcionadas, como referido anteriormente, devem ir ao encontro das necessidades das crianças, abrangendo a sua curiosidade, as suas vontades, motivações e interesses, os cuidados, influenciando o desenvolvimento de relações próximas, significativas e de confiança.

Em suma, considero que o processo de escuta é importante, para a prática de qualquer educador/a de infância, devendo ser aprimorada, uma vez que vai permitir que conheçam as crianças e tenham uma visão mais global sobre cada uma, valorizando-as e proporcionando experiências e vivências adequadas.

Referências

Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2013) Modelos curriculares para a educação de infância. Porto Editora.

Parente, C., (2011). Observar e Escutar na creche: para aprender sobre a criança. CNIS.

Pessoa, F. (1933). *Quando as crianças brincam*. Consulta a 18 de dezembro de 2021, em <http://arquivopessoa.net/textos/2185>

Rinaldi, C. (2001). The pedagogy of Listening: The listening perspective from Reggio Emilia. *Innovations in early education: the internation reggio exchange*,8(1), 1-4.

4.2.9. 9ª Reflexão semanal – 10/01/2022 a 14/01/2022

Na presente reflexão considero ser importante analisar os aspetos que se destacaram durante a semana e realçar os que tenho de melhorar enquanto estagiária e futura educadora. Para além disso, irei aprofundar um tema, que considero ser pertinente e que surgiu nesta semana.

Ao regressar ao estágio não posso deixar de notar uma sensação que me invade, a saudade que sentia das crianças da organização, em específico da sala do PE1-B e a falta que senti da sua alegria e do amor que transbordam. Foi muito importante, para mim perceber que elas não se esqueceram de mim. Chegaram com o entusiasmo de começar mais uma semana, com os amigos e com a equipa educativa, bem como com muita vontade de partilharem as suas experiências do seu período de férias. Para além disso, transmitiram as saudades que tinham da equipa educativa e dos amigos.

Na segunda-feira destaco um momento importante, a remodelação da sala, visto que as crianças participaram ativamente, como é possível verificar na nota de campo nº 30, registo 2, 10 de janeiro de 2022. As crianças estiveram envolvidas em todo o processo de alteração do espaço e todas as suas propostas e sugestões foram consideradas, além de que estiveram a realizar as modificações com a equipa educativa. A educadora cooperante salientou que a sala pertence a todos os intervenientes que aí coabitam, sendo importante que seja dado espaço para que todas sejam ouvidas e, participem. Indo ao encontro do que foi referido anteriormente, Trevisan (2011), salienta que:

A participação permanece um foco central de cidadania uma vez que diz respeito não apenas ao direito em si, mas ainda à possibilidade de fazer parte de um coletivo e de ter uma oportunidade específica de ver ouvidos pontos de vista e vozes. (p.354)

Na terça-feira, as crianças prosseguiram com o projeto do arco-íris, assim iniciaram a construção de um livro sobre o mesmo, que resulta na compilação do que já foi realizado. Assim, é possível que, mais tarde possam folhear este livro e recordar-se das suas vivências no decurso do projeto. Saliento que na terça-feira voltei a implementar experiências com as crianças. Tendo isto em conta, acredito que existem diversos aspetos que devem ser aprimorados, como: estar mais atenta às crianças e à sua comunicação verbal e não verbal, uma vez que é fundamental respeitar o que elas nos transmitem; melhorar o meu discurso, visto que é demasiado complexo e/ou incoerente. É essencial conseguir ser mais clara e assertiva com as crianças; cativá-las e perceber, quando o momento não está a ser significativo e/ou atrativo para elas. Sinto que nem sempre consigo motivá-las, mas permaneço a insistir com a atividade e/ou com determinada tarefa. Acredito que tenho de aperfeiçoar mesmo este aspeto, o de perceber as crianças e, constatar quando o momento já não é significativo e interessante para elas; ter cuidado com os materiais que ofereço nas experiências.

Decorrente da reflexão realizada esta semana com a educadora cooperante, compreendo que o planeamento de uma experiência de qualidade não é suficiente visto que, os materiais a proporcionar na mesma devem ser igualmente de qualidade, ou seja, atrativos, corresponder às necessidades das crianças e/ou aos desafios que se quer propor. Porém, nem sempre tenho atenção a esse pormenor. No entanto, é fundamental ter consciência que os materiais podem condicionar ou potenciar o que se prepara para o momento; organização das crianças nos momentos de transição, a equipa educativa dá-me espaço para que seja eu a encaminhá-las. Contudo, acredito que ainda tenho de me organizar melhor durante estes momentos, e de encontrar mais estratégias para acalmar as crianças, uma vez que estes são propícios a uma maior desorganização e agitação, quando não se encontram bem delineados.

Os pontos realçados anteriormente permanecem em aquisição, no entanto, espero conseguir ter mais consciência dos mesmos e alterá-los, de forma a tornar-me numa profissional mais introspetiva e ativa.

Quero destacar o momento que me marcou mais esta semana, a nossa ida ao exterior, porque consegui assistir ao deslumbramento das crianças enquanto contemplavam e questionavam tudo o que as rodeava (cf. Nota de campo nº 32, registo 1, 12 de janeiro de 2022). Neste momento, estou consciente, que a educação deve passar pelo contato com o exterior e a sua exploração, visto que é benéfico para as crianças e contribui para o seu bem-estar. Posto isto, a minha reflexão irá incidir na importância do contacto e da exploração da natureza/ espaço exterior.

Neto (2020), é um dos defensores de uma educação que privilegie o contato com a natureza, visto que considera que visa o confronto das crianças com o risco e a adaptação das suas brincadeiras a um espaço com constrangimentos. O contacto e a exploração com a natureza potencia a mobilização de todo o seu corpo e o reconhecimento do perigo, a sua rápida tomada de decisão, de resolução de problemas e de adaptação. O autor supracitado refere que “A necessidade de explorar o seu envolvimento próximo é um pré-requisito para a sobrevivência, através da contínua exercitação do seu corpo e cérebro” (p. 14).

De acordo com Portugal e Bento (2016), cada vez mais as crianças permanecem confinadas aos espaços interiores, que se encontram subjugados a um maior controlo dos adultos, como a sala de atividades. Desta forma, verifica-se que existe uma maior desvalorização do exterior decorrentes das “inseguranças parentais”, do aumento do tráfego automóvel, entre outros (p.87). Consideram que o tempo de brincadeira livre na rua é praticamente inexistente, sendo substituído pela sobrecarga de atividades que são concedidas às crianças. No entanto, as autoras anteriormente citadas destacam diversas desvantagens associadas à ausência de tempo no exterior, como: o aumento do sedentarismo, a diminuição dos níveis de autonomia e, “um decréscimo de oportunidades para as crianças”, um aumento do stress, entre outros (p.87).

Ao analisar o que foi referido anteriormente, acredito que o meu contexto de estágio tem em atenção a importância de proporcionar uma educação centrada no contacto e na exploração da natureza. Assim sendo, na agenda semanal encontra-se atribuído um dia para as saídas ao exterior, além de que se pretende que todos os dias as crianças se dirijam ao recreio, libertem energias, sejam desafiadas e, tenham a possibilidade de contactarem com o exterior. Remetendo à nota de campo, nº 32, referentes ao dia 12 de janeiro, reconheço que as crianças tiveram a liberdade de explorar o jardim, jogar à apanhada e às escondidas e, de recriar as suas imagens através de elementos da natureza, apropriando-se das suas características. Saliento que se encontravam despertas para o que observavam e era possível ouvir as suas inferências e as suas percepções sobre o que descobriam. Tendo isto em conta, acredito que a exploração com a natureza e o exterior é uma atividade com uma panóplia de aprendizagens e, na qual as crianças a brincar e recorrendo ao questionamento permanecem em constante aprendizagem, como frisa Motta (2020).

Quero realçar que Portugal e Bento (2016), bem como Silva et al. (2016), referem que a escola tem um papel fundamental, o de promover o contacto com o exterior, sendo essencial que seja atribuído dedicação e valorização a este espaço. Quando bem organizado e pensado é possível proporcionar uma multiplicidade de oportunidades desafiantes. Ainda e, de acordo com as autoras supracitadas é de salientar que a exploração com o exterior contribui para a aquisição de competências sociais, motoras, cognitivas, entre outras.

O/A educador/a, ao “reconhecer o espaço exterior como um contexto pedagógico [exige-lhe] uma atitude de profundo respeito, reconhecimento e compreensão das capacidades e interesses das crianças (criança ativa e competente)” (Bento & Portugal, 2016). Posto isto, é fundamental que os adultos estejam em constante observação e analisem a diversidade de experiências e desafios que podem oferecer, sem recorrer a uma supervisão excessiva e protetora, que inviabiliza as explorações e o contato com o risco. Para além disso, é importante ter em conta que a visão que temos de criança irá condicionar a nossa forma de reagir ao exterior, uma vez que a nossa conceção de um ser capaz irá influenciar a liberdade que lhes é dada, para se encantarem com o que se

encontra perante os seus olhos (Bento & Portugal, 2016). Na minha opinião, a equipa educativa de sala transmitiu-me a importância de priorizar o contato com o exterior. Assim sendo, atualmente, acredito que consigo libertar-me mais dos meus medos e que me encontro a construir uma visão firmada na criança competente e capaz, assumindo que já estou mais descontraída e predisposta para os observar sem intervir.

Por fim, a escola deve ter um papel imprescindível na promoção de experiências significativas no exterior, não só por contribuir para o bem-estar das crianças e para a sua felicidade, mas também por possibilitar colmatar o sedentarismo e os vícios associados às novas tecnologias (Bento & Portugal, 2019).

Referências

- Bento, G., & Portugal, G. (2019). Uma reflexão sobre um processo de transformação de práticas pedagógicas nos espaços exteriores em contextos de educação de infância. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(2), 91-106.
- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando as práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 85-104.
- Motta, R. S. (2020). “*Anda lá fora*”: *Um olhar sobre as inter-relações crianças, natureza e educação*. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/129409>
- Neto, C. (2020). A importância do brincar no desenvolvimento humano. In. Fundação Aga Khan Portugal (Ed.), *Co-construindo práticas educativas na creche familiar* (pp. 7-16). Fundação Aga Khan Portugal.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Trevisan, G. (2011, 18-19 de novembro). *Cidadania e participação: uma proposta de análise das competências de tomada de decisão das crianças na escola* [Comunicação oral]. V Encontro de CIED- Escola e Comunidade, Lisboa, Portugal.

4.2.10. 10ª Reflexão semanal – 17/01/2022 a 21/01/2022

Analisando a semana anterior considero que ainda existe um longo caminho a percorrer, uma vez que tenho de aprimorar as minhas capacidades e adquirir outras aprendizagens. No entanto, é importante salientar que enquanto futura educadora estarei numa constante construção, visto que o percurso não é estanque. Assim sendo, é essencial que me mantenha sempre num processo de aprendizagem, procurando aprofundar e obter conhecimentos, que contribuem para a melhoria da minha ação educativa. Para além disso, é fundamental realçar que preciso de melhorar a minha postura na prática e de estar mais alerta para os constrangimentos das atividades e dos diversos momentos do quotidiano.

Ao longo desta reflexão, irei salientar alguns dos momentos da semana, os pontos a melhorar na minha prática e, debruçar-me-ei num tema que considere relevante e que se destacou durante a semana.

Preparei atividades para as crianças, que foram sempre pensadas e acordadas com a educadora cooperante. Na segunda-feira realizámos uma das últimas atividades do projeto do arco-íris, ao investigarmos a palavra arco-íris e as letras que a compõem. Já na terça-feira estivemos a fazer a leitura da obra de arte, escolhida pela M1 e realizámos uma exploração, partindo das características que se encontram presentes na mesma. Na quarta-feira, preparei um circuito para as crianças se desafiarem a nível físico. Através de uma história, na quinta-feira proporcionei um momento que possibilitou o contacto com um diagrama de Venn e a sua exploração através de um jogo. Para terminarmos o nosso livro “O arco-íris do PE1-B”, na sexta-feira colámos as fotografias nas diversas páginas e falámos sobre o que realizámos.

Decorrente do que foi realizado com as crianças e da minha postura nestes momentos, considero que existem muitos aspetos a melhorar: necessito de assumir mais o grupo, evitando que a educadora cooperante e/ou a auxiliar de ação educativa o façam por mim. É crucial que seja eu a iniciar uma atividade e/ou um momento e a dirigi-lo sem deixar de ser ouvida. Na segunda-feira, a auxiliar ajudou-me a conduzir o grupo ao que era pretendido, mas eu demiti-me do meu papel (Cf. Nota de campo nº34, registo 3, 17 de janeiro de 2022); Para além disso, preciso de ter mais atenção, quando não consigo chegar a todas as crianças e pedir ajuda, de forma a não prejudicá-las, promovendo o sucesso no que está a ser proposto; Tenho de me organizar melhor nos vários momentos do dia a dia, para que não sejam desencadeados momentos de confusão e de agitação. É essencial estar organizada e ser clara nas indicações que dou, fazendo-me sempre ouvir pelas crianças, para que os diversos momentos sejam calmos e significativos. Saliento que é essencial envolver todas as crianças nos diversos momentos, visto que é importante a participação de todas nas atividades. É fundamental que consiga cativá-las, de forma a garantir que todas as crianças, mesmo as mais tímidas estejam presentes e participem nas atividades. Acredito que tenho de estar mais atenta à componente pedagógica das atividades, ou seja, mobilizando os conceitos corretos e, ampliando-os. Na atividade de quinta-feira, enquanto realizávamos o jogo, por vezes, não lhes pedia para realizarem a contagem do número de crianças que se encontrava no diagrama de Venn; Não devo focar-me apenas no planeamento, abrindo mais os meus horizontes, de forma a partir das observações das crianças durante as atividades e proporcionar-lhes outras experiências e/ou momentos. É importante refletir sobre todos os aspetos enumerados anteriormente e, perceber como é que os posso melhorar no dia a dia com as crianças.

Na quarta-feira apresentei uma proposta de atividade, foi um exercício em que as crianças tinham de lançar a bola em altura e a agarrá-la com as duas mãos. Valorizei as tentativas das crianças que realizaram este movimento, apesar de algumas conseguirem e outras não. Acredito que o meu feedback poderá não ter sido significativo, posto isto, a minha reflexão irá focar-se na importância do feedback.

De acordo com Silva (2016), o feedback enquadra-se nas interações intencionais que se estabelecem entre o adulto e as crianças e, que influenciam os seus

comportamentos. Destaca-se que a esta ferramenta “[implica] a observação de um determinado comportamento e a resposta atribuída ao mesmo” (Silva, 2016, p.16).

Fluminhan, et al. (2013), consideram que o feedback é uma forma de comunicação, que envolve um emissor e um recetor. No entanto, os autores salientam que se recorre cada vez menos à utilização deste recurso, apresentando as seguintes razões: ausência de tempo; “desconhecimento da sua eficácia”, e/ou a desvalorização da sua utilização (p. 721).

É descrito que o feedback, inicialmente, era apenas utilizado em biologia e transcendeu para os contextos educativos, como um recurso fundamental, que deve integrar a prática dos/as educadores/as e professores/as (Fluminhan, et al., 2013; Silva, 2016). O conceito de feedback em educação sofreu alterações ao longo do tempo, uma vez que diversos autores acrescentaram aspetos diferentes à definição deste conceito e/ou apresentaram outras perspetivas. Silva (2016), compreende feedback como um “processo de transmitir construtivamente a nossa perceção sobre o outro, com o objetivo de o [ajudar]. Este deve aplicar-se descrevendo e especificando um determinado comportamento, tendo em atenção a pessoa e o momento que se encontram” (pág. 19).

Tendo em conta o conceito, parece-me que não recorri bem ao feedback, uma vez que apenas valorizei o esforço das crianças, em vez de lhes transmitir a importância de participarem, para as ajudar a adquirir este movimento, sem as desmotivar da realização do exercício.

No que diz respeito ao feedback existem diversas tipologias. Fishbach (2013), distinguem dois tipos de feedback: o positivo, que defende que desencadeia o sucesso da atividade. Por outro lado, o negativo, que pode impactar a criança, desmotivando-a da tarefa que está a realizar. Silva (2016), apresenta as quatro etapas do feedback positivo definidas por Fishbach: 1ª “descrição do comportamento”; 2ª “descrição das consequências”; 3ª “o que sinto?”; 4ª “Porquê?” (pág. 20).

Lima e Alves (2011), apresentam dois modelos que incidem no processo de construção do feedback: o modelo sanduíce e a escala do feedback. No que diz respeito ao modelo sanduíce, os autores defendem que é utilizado quando se percebe um

comportamento inadequado. Assim, o/a educador/a incide num ponto positivo que observou e sugere pontos a melhorar às crianças, sendo imprescindível ser cauteloso, para não se centrar nos pontos negativos. É essencial que existam estímulos, de modo a que elas consigam alcançar os objetivos. Já a escala é utilizada quando se pretende estabelecer uma relação centrada na confiança e que visa apoiá-las. Este modelo apresenta quatro fases: “esclarecer, valorizar, questionar e sugerir” (Lima & Alves, 2011). Através destas etapas segue-se um caminho em que se rentabiliza as potencialidades das crianças e se pressupõe ajudá-las a ultrapassar as dificuldades apresentadas.

Em suma, considero que o feedback é uma ferramenta a privilegiar na minha prática. No entanto, tenho de ter atenção à forma como a utilizo, para que seja benéfica para as crianças. A atividade que propus na quarta-feira, possivelmente, não mobilizei este recurso, ou incidi apenas numa das etapas do feedback, a valorização. Não obstante, é importante passar por todas as etapas, de forma a apoiá-las na aquisição de um movimento, ou de outros.

Referências

- Lima-e-Abreu, D. M., & Alves, M. N. (2011). O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância. *Pro-Posições*, 22(2), 189-205.
- Fishbach, A. (2013). Which kind of feedback is best?. Consultado a 28 de janeiro de 2022, em <https://www.psychologytoday.com/blog/happiness-inworld/201309/which-kind-feedback-is-best>.
- Fluminhan, C., Arana, A., Fluminhan, A. (2013). A importância do feedback como ferramenta pedagógica na educação à distância. *Colloquium Humanarum*, 10, 721-728.
- Silva, S. M.A. (2016). *Feedback e reforço na interação adulto-criança no jardim-de-infância: um estudo de caso* [Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro Departamento de Educação e Psicologia]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/18019>

4.2.11. 11ª Reflexão semanal – 24/01/2022 a 28/01/2022

Chegado o final de mais uma semana de estágio considero que é importante refletir sobre os aspetos mais marcantes da mesma, os aspetos a desenvolver. Para além disso, pretendo aprofundar um tema que considero que seja pertinente e que tenha sido realçado ao longo da semana.

Destaco que esta semana finalizei com as crianças o projeto do arco-íris. Na sexta-feira, divulgaram-no à sala da frente, o PE1-A, que foi a sala/grupo selecionada por elas através de uma votação (Cf. Nota de campo nº 39, registo 2, 24 de janeiro de 2022; Nota de campo nº 43, registo 1, 28 de janeiro de 2022). Quero salientar que foi fascinante assistir à apresentação do projeto do arco-íris, que foi desenvolvido ao longo de dois meses. Para mim foi um privilégio realizar este projeto com as crianças e acompanhá-las em todas as etapas. Realço também a atividade de quarta-feira, em que foi visível para mim, que a minha conceção de criança competente ainda não está consolidada, já que não proporcionei o momento em que elas utilizavam a varinha mágica. A educadora cooperante interveio, para lhes dar a oportunidade de a manusearem, com o seu apoio. De acordo com Tomás (2007), os adultos e as crianças encontram-se em modo de construção e reconstrução das suas perceções sobre o que é ser criança e de como deve ser vivida a infância. Posto isto, considero que ainda estou numa fase de construção, em que a conceção, que quero que seja predominante, por vezes, é substituída por uma visão mais protetora do risco, desfocando a visão que pretendo que persista.

Ao longo desta semana foi evidente para mim, que necessito de melhorar alguns aspetos na minha prática. Assim, é fundamental enumerá-los: Considero que tenho de assumir mais o grupo e de ser mais organizada, no sentido em que devo orientar as crianças para o que vai ser realizado a seguir, gerindo melhor os diversos momentos; tenho de alargar os meus horizontes e descentralizar-me do planeamento, visto que encontro-me “presa” ao que planeei e, quando me deparo com algum constrangimento que não previ sinto-me perdida, e tenho pouca reação. É fundamental não me restringir ao planeamento, sendo que este serve como orientação. Logo, preciso de estar mais desperta e atenta aos sinais das crianças nas experiências que lhes estão a ser propostas, de forma a ampliá-las, promovendo vivências significativas. tenho de estar mais atenta às

crianças e respeitá-las mais. Gosto muito das crianças da sala onde estou a estagiar e, sinto que estabeleci uma boa relação afetiva, mas por estar tão focada na minha ação, por vezes, não as escuto e não me encontro totalmente presente com elas. Acredito que devo centrar-me, essencialmente, nelas; necessito de consolidar a minha conceção de criança, de forma a não me desequilibrar e a privilegiar experiências, que requerem o envolvimento total de todas as crianças; incentivar a participação de todas as crianças, incluindo-as nos diversos momentos, visto que todas são importantes e merecem ter espaço para serem agentes nas diversas experiências que lhe são propostas, ou no que é desencadeado nos variados momentos; acrescento que tenho de ser proativa a pensar em estratégias e em formas de os motivar, evitando os períodos de confusão e de agitação; por fim, acredito que tenho de rentabilizar melhor o tempo em que estou com as crianças, de forma a não persistir em determinados aspetos e não prolongar as atividades, tornando-as muito extensas.

Não obstante, ainda tenho de apetrechar-me de ferramentas para melhorar a minha prática. Parece-me que o tempo e a perseverança vão ser aliados no meu crescimento enquanto futura profissional, bem como a consciencialização dos aspetos a melhorar irão contribuir para que me torne uma profissional atenta, que se foca sempre na criança e no seu bem-estar.

Durante esta semana foi notável que as crianças têm determinadas conceções relativas ao que é estar envolvido na realização das experiências (Cf. Nota de campo nº40, registo 1, 25 de janeiro de 2022). Para além disso, constatei de que se encontram despertos na exploração das propriedades dos materiais utilizados na experiência realizada. Desta forma, quero centrar-me na importância de promover atividades experimentais com as crianças do jardim de infância.

De acordo com Rodrigues et al. (2008), existe concordância relativa à importância atribuída às ciências nos primeiros anos de vida das crianças. Consideram que as experiências com carácter “experimental [são imprescindíveis] para, em simultâneo com a aquisição dos conteúdos de ciências, desenvolver processos científicos/capacidades investigativas que podem ser transferidas para outras áreas do saber” (p.1).

Salienta-se que é fundamental fomentar experiências que incidam nas atividades experimentais, ou que abranjam temáticas centradas nas ciências, visando que as crianças se encontrem envolvidas em todo o processo de investigação. Considera-se importante que as crianças participem na pesquisa, na execução das atividades, incentivando a discussão entre os pares das previsões, concepções e do que se descobriu. Acredita-se que as metodologias participativas devem ser promovidas, porque garantem que as crianças sejam participantes nas diversas etapas da investigação e/ou do projeto (Rodrigues et al., 2013).

Para além disso, não só as crianças devem ser construtoras do seu conhecimento, como as abordagens às ciências e às atividades experimentais devem-se focar no que lhes é próximo, ou seja, no que se encontra ao seu redor e do que é do interesse das mesmas (Martins, 2002). Em concordância com o referido anteriormente, relativamente às atividades experimentais e a abordagem às ciências (Área do Conhecimento do Mundo) no pré-escolar, Baptista e Afonso (2004), defendem que “devem permitir alargar, expandir e aprofundar os saberes, a experiência direta e as vivências imediatas das crianças” (p. 36).

Rodrigues et al. (2008), refere que a persistência das concepções e/ou as projeções erradas sobre determinados fenómenos pode estar interligado com a forma como são trabalhados os temas/tópicos em sala. Acredita-se que “o ensino das ciências, desde a mais tenra idade, evita a construção e sedimentação de [concepções] que se afastam das [concepções] científicas e favorece as aprendizagens posteriores, bem como o desenvolvimento de competências por parte das crianças. “(Rodrigues et al., 2008, p.4). Aproximando do meu contexto, parece-me que através do projeto do arco-íris foi possível desconstruir a concepção de que o cor-de-rosa integrava as cores do arco-íris. Assim, o facto de ter implementado um projeto com um grupo de crianças de 3 anos, em que participaram em todos os processos do projeto. As atividades desenvolvidas tiveram sempre em conta as características do grupo, para que fossem significativas para as crianças.

De acordo com os autores supracitados, “O trabalho experimental possibilita não só a manipulação de material e a aprendizagem de técnicas, mas também a resolução de

problemas que podem constituir pontos de partida para o desenvolvimento de competências de nível cognitivo, sócio-afectivo e psicomotor” (p.4). É importante também realçar que nas OCEPE (2016) se encontra uma área destinada às ciências, a Área do Conhecimento do Mundo, em que se pretende despertar as crianças para o mundo que as envolve, de forma a promover a compreensão do mesmo.

Concluindo, as crianças devem ter oportunidade de desenvolver atividades experimentais desde tenra idade, uma vez que estas possibilitam a compreensão do mundo que as rodeia, incentiva a vivência de todo o processo científico dos temas/tópicos a explorar. Possibilita a desconstrução de várias concepções assimiladas através das suas perceções. É importante destacar que existem diversos benefícios com a integração de atividades experimentais no dia a dia das crianças.

Referências

- Baptista, M. E. & Afonso, M. (2004). A aquisição de conhecimentos científicos e capacidades investigativas: Uma experiência pedagógica no pré-escolar. *Revista de Educação*, 12 (1), 25- 39.
- Martins, I. P. (2002). Problemas e perspectivas sobre a integração CTS no Sistema Educativo Português. *Revista Eletrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(1), 28-39.
- Rodrigues, M.J., Mafra, P., Pires, D., Gonçalves, A., & Velho, A. (2008). *Actividades Experimentais no Jardim-de-infância Projecto “Aprender e Gostar de Aprender Ciências”* [Comunicação oral]. 1º Congresso Internacional em Estudos da Criança: Literacias, Aprendizagens e Desenvolvimento: Infâncias Possíveis, Mundos Reais. Braga, Portugal.
- Rodrigues, M.J.M., Manzke, J.R., & Manzke, V.H.B. (2013). A Formação em Ciências e as Práticas Didático-Pedagógicas de Professoras da Educação Infantil. *Revista Thema*, 10(1), 95-114.
- Tomás, C. (2007), Paradigmas, imagens e concepções da infância em sociedades mediatizadas. *Media & Jornalismo*, (11), 119-134.

4.2.12. 12ª Reflexão semanal – 31/01/2022 a 4/02/2022

Na presente reflexão pretendo refletir sobre a semana anterior, destacando alguns momentos da mesma, os aspetos a melhorar na minha prática e, aprofundar um tema que considere pertinente e, que tenha sido realçado durante a semana.

Durante esta semana foi implementado o plano do dia com as crianças. Apesar de ser usual, na reunião da manhã, delinear-se com elas o que irá acontecer ao longo da manhã. A partir do novo instrumento regista-se o que se planeou para o dia, sendo que no dia seguinte, na reunião da manhã é pretendido rever o plano do dia construído e, assinalar com as crianças, o que foi cumprido e o que ainda não foi. Para além disso, as crianças estiveram a construir a agenda semanal (cf. Nota de campo nº 44, registo 4, 31 de janeiro de 2021), que me parece ser um instrumento que apoia o plano do dia, uma vez que elas observam o que está definido para realizar nesse dia, localizam-se no dia da semana em que se encontram e têm uma melhor perceção de como é a sua rotina.

Dirigi o momento de leitura da obra “Mulheres, pássaros e estrelas”, de Joan Miró e considero que não correu muito bem, uma vez que despendi muito tempo com as crianças, o que influenciou o tempo em que estiveram com atenção; não organizei bem o modo como lhes apresentei a obra, o que influenciou o foco das crianças na mesma. Além de que algumas crianças que contemplaram a mesma, porque se encontravam distraídas. Não incentivei um diálogo contínuo, influenciando a forma como interpretaram a obra de arte. Acredito que não foi um momento muito significativo para as crianças, por não lhes ter propiciado um momento mais cativante e de contínua descoberta e perceção. Na minha opinião, a forma como é abordada a obra de arte na organização é muito significativa para as crianças. Porém tenho algumas dificuldades em dinamizar estes momentos. Assim sendo, pretendo debruçar-me sobre o modo como se deve abordar a obra de arte e a sua contribuição para o desenvolvimento das crianças.

O VTS (Visual Thinking Strategies) é um método que é utilizado no meu contexto socioeducativo para a contemplação das obras de arte que são partilhadas pelas famílias

ou pela equipa educativa. Na agenda semanal encontra-se definido um dia para a leitura da obra e exploração dos elementos presentes na mesma, esse dia é a terça-feira.

O Visual Thinking Strategies é um método que recorre à obra de arte, para propiciar espaço às crianças para a reflexão crítica, a comunicação, uma vez que surge um diálogo sobre o que se está a observar; a colaboração, no sentido em que a discussão relativamente à obra está a ser realizada em grupo e a perceção dos diferentes elementos é captada de diferentes formas por cada um (Yenawine, 1999) e a audição dos outros sobre a interpretação da obra e dos elementos presentes na mesma (Landorf, 2006)

Constatou-se que existia um grande foco em preparar as crianças para o mundo, sem lhes dar as ferramentas essenciais para as apetrechar para o sucesso profissional, como o pensamento crítico e as capacidades comunicativas. Landford (2006), refere que as escolas começaram a incluir a arte, ou seja, “innovative visual literacy programs”, para cativar as crianças e para as envolver na sua aprendizagem (p.28). Assim, através da arte e das explorações propostas a partir da mesma considera-se que é possível trabalhar diversas áreas. O mesmo autor apresentou a definição de “visual literacy” e demonstrou a importância de usar a obra de arte, visto que envolvia “the ability to think, learn and express oneself in terms of images” (p.28). Acreditava-se que às pessoas de qualquer idade poderia ser proposto este tipo de atividade, que contribuía para “reinforcing critical thinking and communication skills”. Posto isto, nos anos 80, a Abigail Housen e Philip Yenawine desenvolveram “Visual Thinking Strategies (VTS)” (Landorf, 2006, p.28) .

O Visual Thinking Strategies centra-se na obra de arte, porque se acredita que esta proporciona uma forma de refletir e possibilita um leque de interpretações. A leitura da imagem da obra é regida por três perguntas abertas: “What’s going on in this picture?” “What do you see that makes you say that?” and “What more can we find in the picture?”. A criança ao contemplar a obra de arte identifica os elementos presentes na mesma, as suas opiniões, as sensações que lhe são transmitidas através da mesma, bem como as suas interpretações (Landorf, 2006; Yenawine, 1999). O/a educador/a é um/a facilitador/a, uma vez que conduz as crianças e apoia-as no que estão a observar e a comunicar, “paraphrasing each student’s comments and linking observations when appropriate” (Landorf, 2006, p.29). Acredito que não consegui ser um guia no momento em que as

crianças estavam a realizar a leitura da imagem, já que não estabeleci um diálogo, em que incentivava a explicação das crianças sobre o que estavam a ver, e qual a razão de perceberem esse elemento. Para além disso, não abri um diálogo, para que referissem o que a obra lhes transmitia. No entanto, quero destacar que dos vários elementos presentes na obra, identificaram as cores predominantes, os elementos mais importantes, mas aos mesmos também atribuíram outros significados, que derivavam do que percecionavam e, de associações das imagens do seu repertório.

Yenawine (1999) acrescenta que através do método o/a educador/a

(...) acts as facilitator throughout the process, encouraging participation by all and making it clear that all responses are valuable. Facilitation stresses that expansive, reflective observation and thought are the desired behaviors, not drawing definitive, right-or-wrong conclusions. The teacher links student's comments, making their interactions obvious and showing how listening and responding to others enriches the conversation and thus the examination of the work. (p.7)

Considera-se que a utilização deste método é benéfica para as crianças, uma vez que possibilita o desenvolvimento “reading, writing, comprehension, and creative and analytical skills” (Landford, 2006, p.28).

Para mim, a arte deve ser valorizada e, assim deve ser proposto experiências que permitam o contato com diferentes obras de arte e a exploração de diversos materiais e técnicas. A arte funciona como uma forma de expressão e de comunicação do ser humano, sendo-lhe a mais inerente e a melhor forma de “expressar os seus sentimentos e emoções” (Souza & Souza, 2019, p.3). Assim sendo, é importante privilegiar de forma contextualizada momentos em que se contempla a arte, em que as crianças, livremente, exploram e se apropriam das características das obras e de diversos materiais que são disponibilizados.

Considero que o método apresentado anteriormente, vai de encontro ao que consta nas OCEPE, visto que se considera que “As explorações e o diálogo entre crianças e com o/a educador/a sobre estes elementos visuais e a sua representação em diferentes formas

visuais constituem meios de desenvolver a sua expressividade e sentido crítico.” (Silva et al., 2016, p. 49).

Na minha prática pretendo aprimorar a utilização do VTS, porque presencio o impacto que tem nas crianças e o que elas aprendem através do contato com as diferentes obras de arte e do diálogo desencadeado através da leitura da mesma.

Posteriormente, apresento os pontos, que se destacaram ao longo da semana e que considero que necessitam de ser trabalhados, de forma a tornar-me numa futura profissional competente.

Enquanto futura educadora de infância reconheço que ainda tenho um longo caminho a percorrer e alguns aspetos a melhorar. Ao longo desta semana apercebi-me que, por vezes, não estabeleço um diálogo contínuo com as crianças, uma vez que apenas escuto o que elas dizem, mas não interligo o que dizem ao que está a ser observado, sendo exemplo, a leitura da obra; melhorar a organização dos materiais, visto que a componente estética vai influenciar a forma como as crianças os utilizam, ou se os exploram; Tenho de estar mais presente e privilegiar a escuta ativa; Não prolongar as atividades, uma vez que estou muito tempo com as crianças a insistir no mesmo tema e, nessa altura elas já não se encontram atentas, assim o que se está a ser realizado deixa de fazer sentido para as mesmas; envolver-me mais com elas, especialmente, nas atividades. Quando lhes proporciono um momento de exploração é importante estar com elas e apresentar-lhes outras formas de exploração, para alargar as suas vivências e potenciar diferentes aprendizagens; cativar a participação de todas as crianças, este é um aspeto que considero ser crucial na prática de qualquer educador/a de infância, uma vez que as crianças têm características e ritmos diferentes, pois um profissional de educação tem de ter atento a todas as crianças e incentivar a sua participação.

Referências

Landorf, H. (2006). What's going on in this picture? Visual thinking strategies and adult learning. [Perspective on Teaching]. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 20(4), 28-32.

Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.

https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Souza, L.C., & Souza, T.S. (2019). A Importância da arte no desenvolvimento integral da criança. Revista científica eletrônica de ciências aplicadas da Fait, 14(1), 1-10.

Yenawine, P. (1999). *Theory into Practice: The Visual Thinking Strategies* [Comunicação oral]. Conferência Aesthetic and Art Education: a Transdisciplinary Approach. Lisboa, Portugal.

4.2.13. 13ª Reflexão semanal – 07/02/2022 a 11/02/2022

Ao terminar a penúltima semana da PPSII não posso deixar de referir que já sinto saudades das crianças, da equipa e da organização socioeducativa, que me acolheu e, de ser grata por estes meses que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional. Considero que aprendi muito e, que me confrontei com as minhas próprias conceções sobre a infância e a criança e, sobre a forma de estar e ser na educação.

Ao olhar para as catorze semanas que já passaram percebo que não posso estagnar numa área como a educação, que é constituída por pessoas e que se encontra sempre em evolução, por isso pretendo colocar sempre em ação a minha capacidade de introspeção, de reflexão sobre a prática, bem como sobre todos os mundos que se encontram à minha frente e do que os influenciam. Posto isto, irei destacar alguns dos aspetos, que considero que ainda tenho de aprimorar, bem como momentos desta semana que tenham sido significativos e, aprofundar um tema.

Reconheço que já consegui melhorar algumas das fragilidades com que tenho vindo a deparar-me, no entanto, ainda existem aspetos a aprimorar na minha prática, sendo que vou destacar os mais evidentes: (i) comunicação e expressão oral. Acredito que, por vezes, não sou explícita na forma como comunico. A explicação das atividades é um momento em que é notável esta fragilidade e, que influencia a forma como as

crianças captam as indicações para a sua realização, sendo recorrente a clarificação de alguns pontos específicos da atividade; (ii) lidar com o imprevisível. Não consigo ainda incorporar a imprevisibilidade das atividades e/ou de outros momentos na minha prática. Por vezes, surgem momentos em que as crianças estão interessadas em aprofundar um tema, e/ou no decorrer de atividades ocorrem situações que não estavam contempladas na planificação e, nem sempre consigo integrá-las e dar continuidade. Penso que a capacidade de lidar com a imprevisibilidade é mesmo importante e que estou a aprender a privilegiá-la; (iii) capacidade de implementar estratégias para os momentos de transição. No entanto, parece-me que tenho de encontrar uma diversidade de estratégias, uma vez que utilizar sempre a mesma não é benéfico, visto que as crianças dispersam-se e começam a ficar novamente mais agitadas, como é exemplo a nota de campo nº 49, registo 2, 7 de fevereiro de 2022; (iv) ampliar experiências. Ainda sinto alguma dificuldade em ser flexível, quando estou a implementar uma atividade, ficando “presa” ao que planeei e na forma como está estruturada a mesma. O meu objetivo será estar mais atenta aos interesses das crianças no decorrer das atividades e, ao que pode ser significativo para elas, de forma a alargar as suas vivências.

Destaco um momento de reflexão com a educadora e com a auxiliar de ação educativa, em que foi frisada a necessidade de respeitarmos as vontades das crianças e do que os faz verdadeiramente felizes. A educadora cooperante salientou a importância do processo e de respeitarmos as crianças ao longo do mesmo. Neste caso, foi possível observá-las na sua plenitude, em que a sua vontade de saltar na tinta foi ouvida e consentida (cf. Nota de campo nº50, registo 3, 8 de fevereiro de 2022), tornando-se num momento muito prazeroso para as crianças.

Quero também referir o momento, realizado na quinta-feira, em que as crianças estiveram a preparar sumo de laranja e panquecas de banana. A escolha deste sumo advém de um interesse e da descoberta das crianças do instrumento de cozinha, o espremedor. Posto isto, todas participaram na preparação do sumo, ao colocarem as metades de laranja no espremedor. Além disso, para as panquecas cortaram as frutas com uma faca e colocaram todos os ingredientes na liquidificadora. Na minha opinião, as crianças são detentoras de capacidades e são envolvidas em todas as atividades/momentos do seu

quotidiano. Não existe uma soberania sob a criança, visto que ela é “coprotagonista da construção do conhecimento” (Malavasi & Zacattello, 2013, p.8), e a equipa educativa tem o papel de guia que escuta e observa a criança.

Ao longo da semana foi possível constatar que as crianças estão cada vez mais interessadas na palavra escrita, na sua funcionalidade e, especificamente nas letras que compõem a palavra. Na nota de campo nº 50, registo 1, 8 de fevereiro de 2022, é possível constatar o interesse em descobrir as primeiras letras do nome dos amigos e da equipa educativa. Posto isto, pretendo aprofundar o tema, a importância de promover ambientes facilitadores da linguagem escrita.

Horta (2008), salienta a ideia expressa na tese de Riley (2004), de que a criança se apropria da linguagem oral e escrita por apresentar curiosidade e o prazer de descobrir o que a rodeia. Mata (2008), salienta que as crianças estão imersas em contextos onde contactam com a linguagem escrita, seja através da interação com outras crianças e/ou com os adultos que “utilizam a escrita” (p.9). Para além disso, reforça a ideia de que as crianças já possuem conhecimentos e concepções sobre a linguagem escrita e, que lhes devem ser concedidos espaços para se apropriarem da mesma de forma contínua, uma vez que é um processo que se inicia bem antes da entrada das crianças no ensino formal.

Vários autores reafirmam que a aprendizagem da linguagem escrita não pretende ser uma preparação para o 1º ciclo, “mas [pretende] facilitar a emergência da linguagem escrita através do contato e uso da leitura e da escrita em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano das crianças (Silva et al, 2016, p. 66). Indo ao encontro dessa opinião, Fernandes (2004), refere que é importante propiciar um ambiente:

(...) rico em diversos tipos de suporte e de texto. É, também, criar oportunidades para que as crianças ouçam ler em voz alta e vejam escrever, e para que as crianças escrevam, tentem escrever sem necessariamente copiar um modelo, para que leiam usando dados contextuais, para que possam reconhecer diferenças e semelhanças entre letras, para que brinquem com a linguagem descobrindo diferenças e semelhanças entre os sons. (p.9).

Tendo como ponto de partida, a citação anterior, considera-se que o papel do jardim de infância é criar ambientes em que as crianças possam contactar com diferentes tipos de textos, que possam experimentar escrever, criar as suas ilações sobre a escrita e sobre as funcionalidades e sentidos que lhe atribuímos, bem como comparar e a perceber as semelhanças e diferenças entre as letras, palavras que analisam e, outros aspetos inerentes à própria escrita (Mata, 2008). Já Fernandes (2004), frisa a importância de promover ambientes de qualidade, visto que a forma como os organizamos contribuem para a ampliação da ação ou, apresentar o efeito contrário, a de “restringir a ação” (p. 9), caso não incluam materiais e uma diversidade de tipos de texto, de suportes e de experiências.

O grupo de crianças, com o qual estou a realizar a PPSII encontra-se muito desperto para a escrita e, considero que a equipa educativa está atenta e prepara um ambiente educativo, que contemple diversas oportunidades para experimentarem a escrita, para observarem e contactarem com a mesma e, com os diferentes tipos de texto. Na sala existe uma área, onde encontramos alguns materiais que permitem a livre exploração da escrita. No entanto, considero que na sala, a equipa educativa teve o cuidado de integrar a escrita nas várias áreas. Nas várias áreas, podemos encontrar nos armários as imagens dos materiais e a sua palavra escrita por baixo, além de que se encontram diversos tipos de escritos disponíveis na biblioteca e, outros elementos noutras áreas. Nas mesas encontram-se os nomes das crianças e da equipa educativa e, muitas vezes, é notável que elas se debruçam sobre os nomes que estão a observar e questionam-nos a quem pertence o nome, quais as letras que o compõem, como é possível constatar na nota de campo nº 53, registo 2, 11 de fevereiro de 2022.

A equipa educativa também propõe experiências, que partem das partilhas de fim-de-semana das crianças e/ou de interesse delas, que possibilita experimentarem escreverem, explorarem vários elementos associados à escrita, entre outros. Assim, considero que as experiências que são proporcionadas pela equipa educativa são contextualizadas e significativas. Considero que o ambiente que se propicia vai ao encontro do que é referido por Mata (2008), “é positivo, facilitador da exploração da escrita; é estimulante para a realização real da escrita, entre outros” (p.55). As ações que

são empreendidas pela equipa também coincidem com as preconizadas em Mata (2008): “proporcionar oportunidades para escrever”, em diversos suportes e recorrendo a diversos materiais; “registar por escrito, frequentemente e em situações diversificadas, o que as crianças dizem, entre outros”. (p.56-57).

Fernandes (2004), salienta que se deve aproveitar “todas as oportunidades que surgem no dia a dia pois, geralmente, estas surgem de necessidades/interesses reais e significativos das crianças.” (p.10). Observo que a equipa educativa, facilmente alarga experiências e/ou implementa atividades que tenham em conta os interesses, as necessidades das crianças e que provoquem “desafios cognitivos”, bem como o prazer e a motivação no que estão a realizar (p.9).

Para finalizar este ponto, considero que mais se poderia dizer relativamente ao tema da emergência da escrita, a postura da equipa educativa e aos ambientes que lhes oferecem, porque realmente é um tema que abrange vários fundamentos e que qualquer educador/a deve procurar aprofundar, de forma ativa, para que seja abordada de forma contextualizada e significativa para as crianças. Por fim, apenas quero referir que é importante que a equipa educativa valorize todas as tentativas das crianças e as guie e as motive.

Referências

- Fernandes, J. (2004). Construindo a linguagem escrita no jardim de infância. *Revista Escola Moderna*, (22), 5-26.
- Horta, M. H. (2008). *A abordagem à escrita na educação pré-escolar: que práticas se desenvolvem?* [Comunicação oral]. Congresso Internacional em Estudos da Criança, 1º, Instituto de Estudo da Criança, Braga, Portugal.
- Malavasi, L., & Zacattello, M. (2013). Documentar os projetos nos serviços educativos. (L. Margutti, Trad.). Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI).
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.

https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

4.2.14. 14ª Reflexão semanal – 14/02/2022 a 18/02/2022

Ao terminar a minha última semana de estágio não posso deixar de olhar para trás e refletir sobre todo o processo de aprendizagem realizado até ao último dia. Sinto que estive num constante caminho de construção e reconstrução, que foi alimentado pela equipa educativa e pelas crianças, permitindo-me evoluir profissionalmente. A partir das introspeções, das reflexões realizadas com a equipa educativa, do olhar curioso, atento de cada uma das crianças do PE1-B, da sua forma de estar e de conseguir vê-las como seres capazes e competentes. De acordo com Sarmiento et al. (2020), é importante revisitar as experiências anteriores com um olhar crítico, refletindo sobre elas e absorvendo as aprendizagens essenciais.

Quero debruçar-me sobre o tema das conceções de infância e de criança, uma vez que, teoricamente, era inegável que a percecionava como uma cidadã, um ser presente, com direitos bem claros, competente e capaz na sua ação. No entanto, quando ingressei na Prática Profissional Supervisionada II, e com as reflexões realizadas com a educadora cooperante percebi que na minha prática transparecia uma criança que necessitava de ser protegida, de ser subjugada ao adulto. Ao perceber que a minha ação não estava em concordância com o meu discurso, e com a conceção que, para mim fazia sentido perdurar, lutei contra os pensamentos e as inseguranças que desencadeavam uma conceção mais negativa de criança. Acredito que, apesar de ainda permanecer em consolidação, já predomina a visão de uma criança competente e capaz, que foi construída com o apoio da equipa educativa e das crianças do PE1-B. Tomás (2007), realça que os adultos devem repensar na imagem de criança e reconstruí-la com base nos seus direitos e, no pressuposto que ela é um ser ativo e participante.

Desta Prática Profissional Supervisionada II sinto que levo uma bagagem de experiências e de aprendizagens significativas, que irão guiar-me na minha prática profissional, como: a integração de todas as crianças, o respeito e valorização da

unicidade de cada uma; a participação de todas as crianças. Acredito que ainda estou a desenvolver este ponto, visto que nem sempre foi fácil incentivar a participação de todas. Pretendo que esteja intrínseco à minha prática, a capacidade para chegar a cada criança e incentivá-las a participar em todos os aspetos que lhe dizem respeito, porque só faz sentido caminhar com todas as crianças do grupo; a necessidade de as escutar verdadeiramente. Já tinha sido um tema de análise na PPSI, mas fez sentido retomar a reflexão sobre esta capacidade, uma vez que é essencial para um/a educador/a, porque permite conhecê-la na sua plenitude e/com ela prosseguir um caminho de coprotagonista do seu processo de aprendizagem; a observação atenta à criança e a tudo o que lhe é inerente; a planificação, abrangendo os seus interesses, necessidades e vontades e, essencialmente a sua voz; a comunicação, na medida em que tenho de melhorar a minha expressão, demonstrar mais clareza e coerência. Apresento também fragilidades na ampliação dos diálogos e das ideias no seio do grupo; a imprevisibilidade. Sinto-me mais insegura nestes momentos e, várias vezes recorri à equipa educativa para me auxiliar. Aprendi que estes momentos são tão belos como todos os outros e, que se tem de obter vantagem, visto que emergem novas possibilidades para as deslumbrar e/ou para nos deslumbrarmos com elas; Os dois contextos socioeducativos em que estive inserida abriram os meus horizontes e, percebi a necessidade de sair “fora da caixa”, de utilizar a criatividade a favor das crianças, de modo a propiciar as experiências mais significativas, que abarquem a sua expressão, enquanto vivem genuinamente a sua infância. Considero que as minhas propostas necessitam de ser alargadas, integrar recursos diversificados, agentes, e dar-lhes as experiências mais extraordinárias, partindo do que lhes é próximo e significativo.

Reconheço que tive a sorte de estar integrada em contextos de qualidade e com práticas que contemplam a voz das crianças e a sua essência, que apresentam uma infinita disponibilidade para acolher todas as suas participações. Posto isto, realço que a reflexão foi uma capacidade que estive inerente na minha prática, sendo enriquecida com as realizadas com a equipa educativa, que possibilitaram abrir caminhos e entender que nada é linear e que tudo advém com dedicação. Por isso, acredito que a bagagem acumulada ao longo da PPSII não se traduz apenas no que foi destacado acima, mas é

extensível e, irá estar sempre em constante reavaliação e a ser acrescentada, de acordo com os contextos e as vivências (Sarmiento, 2009).

A educadora cooperante, em conversas referiu o facto desta profissão ser relacional e, de lidarmos com seres humanos. Deste modo, considero que não existe um caminho perfeito, mas sim de contínua aprendizagem, visto que o processo não é linear, não obstante tem de estar sempre presente o respeito pelas crianças, o estreitamento de relações positivas e afetivas, e na génese de qualquer ação a felicidade de cada criança.

Segundo Sarmiento (2015), “a identidade profissional é um processo social e humano, que se desenvolve na interação de cada um com um mundo e com o outro” (p.72). Concorro com a afirmação de Sarmiento, uma vez que acredito que a construção da minha identidade não é um ato isolado em mim, mas constrói-se com os outros. Marta e Lopes (2012), salientam também que esta construção é “relacional” (p.163), ou seja, não se caracteriza por ser um caminho solitário, mas advém das interações com os outros: equipas educativas, crianças e famílias. Penso que a minha identidade foi fundamentada, como já referi anteriormente, com a equipa educativa que me questionou, partilhou opiniões e conhecimentos, atribui espaço para que experimentasse, promoveu espaços de contínua reflexão, incentivou-me a procurar aprender mais, o que contribui para alargar a minha visão do mundo da educação e da profissão em si. No contexto socioeducativo evolui também com o contributo de todas as crianças, visto que com elas estabeleci uma relação afetiva e positiva, assisti em primeira mão ao despoletar da sua curiosidade, do seu ser, estar e da sua envolvimento em todos os aspetos do quotidiano. Sou eternamente agradecida às equipas que me acompanharam e, me desafiaram continuamente, bem como às crianças que sempre me acolheram e conduziram na minha prática, visto que toda a ação foi desenvolvida com elas. Reforço que o apoio da equipa educativa nos dois contextos foi fundamental, porque desconstruí as minhas conceções e o meu olhar sobre o mundo, especialmente, relativamente ao da educação, bem como mobilizei e apetrechei várias capacidades, como a observação, a escuta, a reflexividade e o planeamento, que são essenciais a qualquer profissional.

Com os outros aprendi a ser e estar em educação, no entanto, como já destaquei anteriormente nunca irei permanecer imutável, porque irei reconstruir-me enquanto

profissional, à medida que contacto com outros contextos, que procuro saber mais e que reflito sobre os vários aspetos do quotidiano com as crianças (Sarmiento, 2009).

Sinto que de uma forma muito geral, faço um balanço positivo destes quatro meses de estágio e de tudo o que aprendi. Não obstante, considero que muitas vivências e aprendizagens transcendem as palavras, porque são intraduzíveis. Todos os abraços, o amor transmitido no grupo do PE1-B para comigo, para com a equipa educativa e entre crianças, guardo-as no meu coração e, espero que perdurem no tempo. Sou agradecida a todos os que me acolheram, que comigo caminharam e que contribuíram tão significativamente para a minha profissionalidade, mas também me ensinaram lições valiosas sobre a vida e a sua simplicidade.

Termino com uma frase que faz todo o sentido: “Aqueles que passam por nós não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós” (Saint-Exupery, s.d).

Referências

- Marta, M., & Lopes, A. (2012). As configurações identitárias dos educadores de infância do setor público e do setor privado na primeira década do séc. XXI. *Revista Lusófona de Educação*, 22, 159-175.
- Saint-Exupery, A. (s.d). Aqueles que passam por nós não vão... .Consultado a 1 de março de 2022, em <https://www.pensador.com/frase/MTU2MTY/>
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46- 64.
- Sarmiento, Teresa (2015). Identidades profissionais e contextos de trabalho na educação de infância. In F. I. Ferreira (Org.), *Educação de Infância: formação, identidades e desenvolvimento profissional* (pp 69-86). De Facto Editores.
- Sarmiento, T., Martins, R. M., Rocha, S. A., & Costa, C. L. (2020). Experiência e identidades em (re)construção. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(35), 209-227.

Tomás, C. (2007), Paradigmas, imagens e concepções da infância em sociedades mediatizadas. *Media & Jornalismo*, (11), 119-134

4.3. Planificações

4.3. 1. Atividade - Um ramo de oliveira

Atividade - Um ramo de Oliveira (2/11/2021)

Contextualização: A minha atividade surge no sentido de proporcionar diferentes vivências às crianças, partindo da minha partilha do fim de semana.

Pretendo dar-lhes a conhecer o “percurso” de alguns produtos que tem em casa, assim através desta atividade é possível aproximá-los da realidade (apanha da azeitona e relação entre a oliveira e a azeitona), e levá-los a vivenciar diferentes experiências com as azeitonas. Realço ainda que me parece que as crianças gostam de momentos em que seja possível a exploração com o corpo

Intenções pedagógicas	Objetivos	Descrição de atividades/estratégias	Tempo	Materiais	Indicadores de avaliação	Instrumentos de avaliação
-Contactar com o fruto da oliveira; - Visualizar o processo da apanha da	- Corresponder o fruto	<u>a) Momento inicial da manhã</u> (<i>previamente a estagiária montará o projetor</i>) As crianças sentar-se-ão no “circle time” e no centro, a estagiária colocará um ramo de oliveira, com azeitonas. (questionar as crianças sobre o que estão a observar)	15 minutos	-Fotos de oliveira e do processo da apanha da azeitona;	- Referir que a azeitona	-Registo escrito; -Registo fotográfico

oliveira até se transformar em azeite; - Promover o diálogo sobre a azeitona e o que pode ser produzida com a mesma	(azeitona) com a árvore de origem;	De seguida, com o grupo, onde esteve e o que esteve a fazer no fim de semana (apanha das azeitonas), apresentando fotografias. A seguir, a estagiária conversará com as crianças sobre as azeitonas e o que se produz com elas (ouvir as crianças e partir do que elas verbalizam e salientar a importância do azeite no dia-a-dia); A estagiária, apresentará um vídeo sobre o processo de transformação da azeitona em azeite e, de seguida conversará com as crianças. Link: https://www.youtube.com/watch?v=3tmhF4bwRVQ (Dar espaço às crianças, para partilharem o que viram no vídeo)		- Ramo de oliveira; - Projetor - Computador	vem da oliveira	
- Explorar através dos sentidos as azeitonas (recolher do ramo e,		<u>b) momento que sucede a hora do snack (lanche da manhã)</u> <i>(Durante o tempo em que as crianças estão a comer a fruta, a estagiária colocará os móveis a um canto e estenderá o lençol branco)</i>	15 minutos	-Lençol branco - Recipientes; - Azeitonas		

posteriormente pisar)	- Identificar o que se encontra no ramo; - Nomear o que constitui a azeitona;	A estagiária colocará o ramo de oliveira em cima da mesa, bem como uma caixa, na qual as crianças podem colocar o que se encontra no ramo (azeitonas, folhas, entre outros). De seguida, a estagiária pedirá que as crianças se descalcem na área da natureza, para experienciarem, em cima do lençol branco o que acontece quando pisam azeitonas (recorrente quando se apanha a azeitona)			- Identifica que no ramo se encontram folhas, azeitonas, entre outros - Nomeia, as diferentes partes da azeitona.	
--------------------------	--	---	--	--	--	--

Reflexão/ Avaliação

A atividade, de uma forma geral correu bem. As crianças estiveram participativas e recetivas ao que lhes era proposto.

Num primeiro momento, as crianças apresentaram várias possibilidades para o que estavam a observar (bagas, uvas). De seguida, apresentei o ramo ao grupo, referindo que era de uma árvore, a oliveira, que produz azeitonas e mostrei as fotografias do meu fim de semana.

Conversámos sobre a utilidade das azeitonas, tendo as seguintes respostas: “para comer”; “Eu comi quando era pequeno”; “Não podemos comer muitas”. Nesta conversa estivemos a falar do que é produzido com as azeitonas, o azeite. Algumas crianças referiram que gostavam de azeite

e, que só comiam determinado legume com este produto. Eu e a auxiliar A. referimos que utilizamos o azeite no dia a dia, em diversos pratos, também por ser mais saudável.

A seguir ao snack, assistimos a um vídeo, em que era descrito o percurso da apanha da azeitona e do processo de transformação em azeite. Ao longo do vídeo foi ressaltado alguns pormenores do percurso da azeitona em azeite. Após a visualização do vídeo, as crianças referiram o que tinham contemplado. O J.M disse que os homens cortaram os ramos das árvores (oliveiras), para as azeitonas caírem. Para realçar alguns aspetos, visualizamos de novo o vídeo.

Nas mesas, cada criança esteve envolvida na “apanha” das azeitonas e das folhas do ramo, colocando-as no recipiente.

De seguida, experimentaram pisar as azeitonas. Para isso, descalçaram os sapatos e foram para cima de um lençol branco, que já lá tinha azeitonas. Algumas crianças estiveram realmente envolvidas na ação de pisar as azeitonas, enquanto outras não se aproximaram muito. A M.S, enquanto pisava as azeitonas referiu que tinham caroços. Eu e a auxiliar A. encorajámos as crianças a desfrutarem o momento, mas propomos às que não se aproximavam das azeitonas, para as esmagarem com a mão, de forma a sentirem e observarem o “sumo” da azeitona.

A auxiliar propôs ao grupo colar as azeitonas e as folhas, que tinham “apanhado” no lençol branco. As crianças estiveram envolvidas na colagem dos elementos (azeitonas e folhas).

Durante a atividade senti-me bem, e gostei de perceber que as crianças estiveram envolvidas e receptivas ao que lhes estava a ser proposto. No entanto, nas próximas atividades que propuser, considero que tenho de melhorar alguns aspetos, de forma a que a atividade seja um momento mais prazeroso para todos. Do que vivi, parece-me que consegui captar a atenção das crianças e focá-las nas atividades, no entanto, acredito que tenho de melhorar a forma como organizo os materiais, de forma a estarem mais acessíveis. Para além disso, sinto que o meu discurso deve ser mais claro e coerente, de forma a que a dinâmica da proposta proceda com mais naturalidade. Considero que também devo ter um olhar mais abrangente do grupo e da envolvência do mesmo, em vez de estar tão limitada à planificação, de modo a integrar novas possibilidades que surjam das/com crianças.

Registo Fotográfico



(Apanha da azeitona)



(pisar/ esmagar a azeitona)



(colagem de diferente elementos)

4.3.2. Atividade “Ninho”

Atividade – O “ninho” (17-11-2021)						
Contextualização: Irei apresentar ao grupo um ninho de pássaro que foi encontrado numa árvore. Como pode não ser tão usual as crianças observarem um ninho construído por pássaros, pensei que pudesse ser interessante que elas contactem com ele. Assim, em conjunto com a educadora pensamos em realizar a atividade no exterior, de forma a que seja significativa.						
Intenções pedagógicas	Objetivos	Descrição de atividades/estratégias	Tempo	Materiais	Indicadores de avaliação	Instrumentos de avaliação
Contactar com um ninho. Incentivo ao diálogo sobre o que estão a ver	- Identificar que é um ninho - Nomear possíveis elementos	<i>(Às 9h30, as crianças vestem o casaco e trocam os sapatos para nos dirigimos ao exterior. No exterior comem o snack).</i> <u>a) Momento que sucede o snack</u> No jardim, as crianças sentar-se-ão em roda. De seguida, a estagiária irá apresentar um ninho ao grupo. Irá questioná-los sobre o que estão a observar <i>(dar espaço e tempo para as crianças referirem as suas observações e opiniões).</i>	30 minutos	- Ovos de codornizes; - Pássaro de plástico - Poema “Sei o ninho” – impresso -Ninho	- Identifica que é um ninho - Nomeia possíveis elementos	-Registo escrito -Registo Fotográfico

- Audição de diferentes tipos de texto (o poema)	que constituem o ninho - Movimentar	Partindo do que as crianças referiram, irei dar continuidade com elas, podendo abordar o facto de os ninhos se encontrarem nos ramos mais altos, ou nos postes de eletricidade; de serem construídos pelo que os pássaros encontram pelo caminho (elementos da natureza) De seguida, irei ler o poema – “<i>Sei um ninho</i>”, de Miguel Torga. A leitura expressiva será realizada com o auxílio a alguns recursos, como o ninho. (repetir, sugerindo às crianças que façam comigo, os movimentos do poema) <i>Jogo de movimento (o nascimento dos pássaros até à vida adulta)</i> - Os pássaros encontram-se dentro de um ovo (estar bem enroladinho);			que constituem o ninho - Movimentar-se, de acordo	
---	---	---	--	--	---	--

Exploração através do movimento de diferentes formas de locomoção do pássaro.	de acordo com as intenções referidas	-Depois, o ovo começa-se a partir e de lá sai um pássaro (diferentes formas de partir o ovo) -De seguida, a bebés treinam o voo (voar para a frente e para trás; voar para um lado e para o outro: braços pouco abertos) - Os pássaros já são capazes de voar (voam na roda, para a direita e para a esquerda, para a frente e para trás; mais abertos) Possibilidade: apanhar elementos naturais para guardar num saco.			com as diferentes sugestões e orientações	
---	--------------------------------------	---	--	--	---	--

Atividades de aprofundamento: Construir um ninho, no recreio, com terra e água, e ramos e outros elementos naturais.

Reflexão/ Avaliação

De uma forma geral, considero que a atividade correu bem. As crianças estiveram participativas e envolvidas no que estava a ser proposto. Inicialmente, conversámos sobre o ninho e sobre o que poderia lá estar, quem é responsável pela sua construção e qual a sua função. Alguns exemplos de respostas: “é um ninho”; “tem ovos de galinhas”; “é um ninho para os pássaros e para os seus ovos”; “o ninho é para proteger os

ovos”. No seguimento desta conversa, ainda estivemos a referir quais os elementos que podem constituir o ninho, bem como onde é que se podem encontrar.

A seguir, estivemos a ouvir o poema “Sei um ninho” de Miguel Torga, inicialmente, senti que algumas crianças estavam distraídas, mas com a ajuda da educadora todas participaram e estiveram a fazer os gestos do poema. De seguida, estivemos a movimentar-nos como se fôssemos pássaros, seguindo diferentes direções (direita, esquerda, frente e trás).

No jardim, estiveram a explorá-lo e desafiaram-se a subir às árvores, sendo pássaros, ou o que quisessem. Para além disso, algumas crianças estiveram, livremente, a explorar o ninho, os ovos e os pássaros, e a C3 e a M. C colocaram-nos na árvore. Foi interessante ouvir as suas narrativas e perceber que quando estão a brincar estão a imaginar um infinito de mundos.

Senti-me bem na dinamização da atividade, e penso que estou mais confiante na dinamização desta atividade. No entanto, sinto que tenho de melhorar alguns aspetos: assumir mais o grupo, não stressar nos momentos cruciais, ser mais observadora, não me restringir ao planificado, dando abertura a novas propostas, ou reestruturar propostas, que vão de encontro do grupo. Considero que o meu discurso deve ser mais claro e coerente e devo tentar ser mais dinâmica.

Na atividade poderia ter existido fotografias de pássaros reais, bem como ovos de codornizes, para contactarem com o real, que é mesmo importante nestas idades. Considero que a minha postura poderia ter sido mais dinâmica e mais observativa. No poema deveria o ter lido mais devagar, para que as crianças o pudessem acompanhar mais facilmente. Como algumas crianças estavam distraídas, interrompi várias vezes o momento para as focar no mesmo. No entanto, ainda estou a trabalhar a minha assertividade, por isso não consigo centrar as que estão mais distraídas no momento.

Acredita que lhes poderia ter pedido para tentarem ouvir se existiam pássaros à volta, de forma a focar a atenção para o meio envolvente e direccioná-los para os sons que existem no jardim.

Registo Fotográfico



(Apresentação do ninho, dos ovos e dos pássaros)



(movimentar como se fossemos pássaros)



(voar como pássaros)



(exploração na árvore)

4.3.3. Atividade – Mistura de cores

Atividade – Mistura de cores (19-11-2021)						
Contextualização: Em conversas em que estou presente observo as crianças a identificarem as cores das suas roupas, das roupas dos amigos, e de tudo o que as rodeia. As cores são um tema do interesse do grupo e, de forma a aliar o facto de as sextas-feiras serem dedicadas às atividades experimentais, proponho uma atividade em que assistem, mas também participam na criação de novas cores, com diversos materiais.						
Intenções pedagógicas	Objetivos	Descrição de atividades/estratégias	Tempo	Materiais	Indicadores de avaliação	Instrumentos de avaliação
- Dialogar com as crianças, de forma a perceber como elas percecionam as cores e	- Identificar objetos com cores diferentes; - Nomear as cores dos objetos que referiram	<u>A) Momento que sucede a hora do snack</u> No circle time, a estagiária irá falar com as crianças sobre as cores que existem, onde as podemos visualizar, e se existem cores que eles gostam mais ou não <i>(importante: que todas as crianças participem na conversa)</i>	25 minutos	-Corantes (vermelho, azul e amarelo); - 9 copos - água - guardanapos (2)	- Identificam objetos com cores diferentes; - Nomeiam as cores dos objetos que referiram	- Registo escrito - Registo fotográfico

quais as que preferem;		De seguida, irá apresentar os materiais da primeira atividade: corantes alimentares de três cores (vermelho, azul e amarelo; água, guardanapos e papel da casa de banho e copos), bem como os procedimentos da atividade. <i>(é importante que se refira o que são corantes alimentares e a forma como são utilizados no dia-a-dia).</i> Existirá espaço para as crianças referirem o que acham que irá acontecer com os corantes, a água e os diferentes tipos de papel <i>(previsão do que vai ser realizado)</i>. A seguir, as crianças irão reunir-se à volta da mesa grande, sendo que a estagiária irá pedir-lhes ajuda durante a execução da experiência.		- Papel da casa de banho (4) - Pipeta		- Participam, referindo possíveis previsões para a experiência.
------------------------	--	--	--	---	--	--

- Vivenciar a criação de uma nova cor através da mistura de duas diferentes	- Identificar que surge uma nova cor - Referir, que a absorção é diferente de papel para papel	(- para colocar os diferentes corantes em água, com o auxílio de uma pipeta; - Para dobrar os diferentes papéis, de forma a colocá-los entre dois copos de água com cores diferentes). O pretendido é que existam copos de água com diferentes combinações de corante (vermelho, com azul; azul com amarelo; vermelho, com amarelo). Durante o decorrer da experiência, a estagiária irá verbalizar o processo e também questionará as crianças sobre o que pode acontecerá com a atividade experimental.			- Identificação de uma nova cor, após a junção de duas cores diferentes - Refere que a absorção difere de papel para papel	
Atividade de aprofundamento						

Explorar com diferentes materiais	- Identificar uma nova cor, após a mistura de duas cores diferentes	b) para um outro dia - À disposição das crianças alguns materiais como: papel celofante de cor vermelha, azul e amarela), lanternas, folhas brancas e tintas vermelhas/magenta, azuis e amarelas, pinceis. Cada criança escolhe quais dos materiais seguintes quer utilizar, sendo que irão reproduzir o que foi feito com os copos e os corantes, de forma a ser perceptível que a mistura de duas dessas cores dá origem a uma nova.	15 minutos	-Folhas brancas - Lanternas -Papel celofante (vermelho/magenta); -Tinta magenta/Vermelho; azul e amarelo copos	- Identificação de uma cor, após a mistura de duas cores diferentes.	
-----------------------------------	---	---	------------	--	--	--

Reflexão/ Avaliação

Considero que a atividade correu bem. As crianças estiveram envolvidas em todo o processo e participaram verbalmente com as suas conceções e/ou possibilidades para o que estavam a vivenciar. Inicialmente, estivemos a conversar sobre as cores e onde as encontrar, tendo surgido algumas respostas: “no brincalhão”; “nos copos de água”; “nos legos”. Depois, concluímos que existe cor em tudo o que nos rodeia. Assim, começámos uma experiência com água, corantes, pipetas, e papel. Durante a experiência foi referido que tínhamos alguns procedimentos, que tínhamos de seguir.

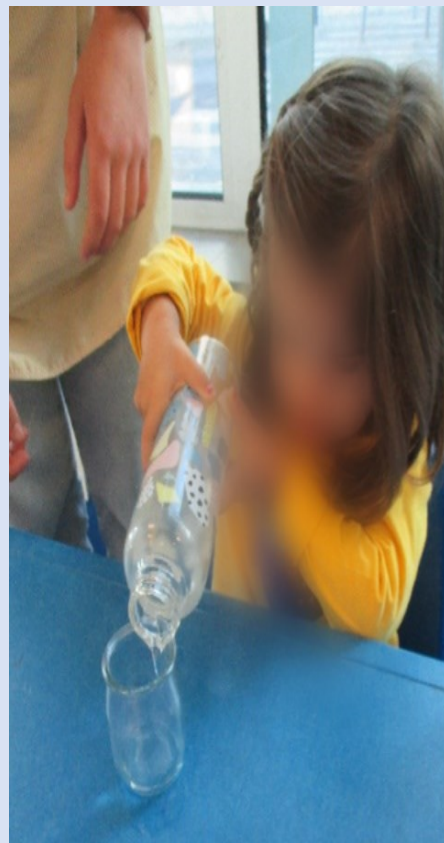
Estivemos a falar sobre o que eram os corantes alimentares, sendo que verificámos que dava cor à comida, como a doces e a outros produtos. A educadora auxiliou-me neste momento, de forma a focar-nos em pontos essenciais da experiência e dos materiais. Quando questionadas sobre a cor da água, A V., a C1 e a M. C disseram que a água era cor branca, a educadora colocou uma folha de papel, e as crianças repararam que não era igual. Desta forma, o J.M disse que não tinha cor e a educadora referiu que era transparente/ incolor.

As crianças envolveram-se em cada passo da experiência: colocar a água nos copos; os corantes com o auxílio da pipeta; dobrar as folhas de papel e colocá-los nos copos. Para além disso, várias foram as observações das crianças. Relativamente ao copo com água transparente, as crianças diferiram nas suas respostas. A C1 e a M.C disse que a água iria manter-se branca, enquanto que o J.M referiu que dois copos com água, que tinham corante iriam misturar-se na que é transparente.

No que diz respeito ao papel, as crianças repararam que a água estava a diminuir, sendo que foi mencionado que o papel estava a absorver a água. Os papéis ainda não tinham absorvido a água, assim a educadora ajudou-me a ampliar esta experiência. Como as crianças ficaram muito entusiasmadas com a utilização da pipeta e, como foi a primeira vez que elas contactaram com este material alargámos a vivência e, deixámo-las explorar. Colocámos a água em caixas, além de que existiam caixas sem água e, ainda com corantes, para utilizarem, livremente, as pipetas. Senti-me nervosa com a realização da experiência, talvez por ser a primeira vez que o fiz com crianças. Além de que, queria envolver as crianças e não sabia bem como, visto que ainda tenho receio na forma como deixo as crianças fazerem.

No que já consigo fazer, penso que já sou capaz de cativar o grupo. No entanto, ainda existe um grande caminho a percorrer e muitos aspetos a melhorar: Capacidade de chamar a atenção para pontos fundamentais da experiência, como a cor da água, o porquê da escolha da utilização da água e corantes, entre outros...realização da demonstração da pipeta, visto que foi a primeira vez que a experimentaram e era essencial explicar como utilizá-la; escuta atenta do grupo, uma vez que estou tão focada na forma como estou a agir, acabo por perder as inferências das crianças, que podem desencadear novas conversas; a observação do que estão a fazer, dado que o que fazem e, o que lhes interessa durante o momento pode dar oportunidade para alargar a novas experiências e explorações.

Registo Fotográfico





4.3.4. Atividade – Construção do Ninho

Atividade – A Construção de um ninho (24/11/2021)						
Contextualização: No seguimento da atividade realizada na última quarta (observação de um ninho de pássaro), as crianças vão vivenciar o processo de contruir um ninho, utilizando diversos elementos naturais e recursos. As crianças têm a necessidade de explorar, por isso penso que com esta atividade vai ser possível experimentar diferentes elementos naturais e conjugá-los, culminando num ninho.						
Intenções pedagógicas	Objetivos	Descrição de atividades/estratégias	Tempo	Materiais	Indicadores de avaliação	Instrumentos de avaliação
Exploração de diferentes elementos e recursos naturais (água, terra, folhas, paus pequenos? erva seca) -Sentir as texturas dos	- Nomear os diferentes elementos naturais	<i>(Previamente, a estagiária irá colocar no chão do recreio sacos do lixo, com fita-cola)</i> Em circle time, a estagiária irá apresentar às crianças diferentes tipos de ninho, referindo que existem outros ninhos, além do observado na quarta-feira. <i>(Apresentará diferentes imagens de ninhos)</i> De seguida, as crianças dirigem-se ao recreio e no mesmo, a estagiária irá referir	35 minutos	- Água; -Recipiente para colocar água; - Elementos naturais (Folhas, terra, erva seca, paus pequenos)	- Nomeia os diferentes elementos naturais	Registo fotográfico -Registo escrito

diferentes elementos naturais	(folhas, paus, erva, flores, terra) Participar, na elaboração do ninho	que existem diversos elementos naturais (os que foram apanhados na quarta-feira passada), que se encontram à disposição delas, pedindo que elas as nomeiem; De seguida, a estagiária irá entregar a cada criança terra e, irá referir que ao colocar água pode-se transformar em lama. A estagiária irá demonstrar como se pode fazer lama (<i>fazer buracos entre a terra e colocar um pouco de água</i>). De seguida, as crianças irão fazer os seus ninhos, estando também envolvida na atividade. (<i>Ao pé das crianças, encontrar-se-ão as imagens dos diversos ninhos</i>)		- Fita cola - Sacos de lixo -Imagens dos diferentes ninhos	(folhas, paus, erva, flores, terra) - Participa, na elaboração do ninho, conjugando os diferentes elementos naturais	
Atividade de exploração						
Num outro momento, as crianças podem utilizar os elementos naturais, para criar, ou mesmo para as experimentar e explorá-las.						
Reflexão/ Avaliação						
Relativamente a esta atividade, considero que correu bem e, que as crianças estiveram envolvidas e participativas no decorrer da mesma. No entanto, considero que deveria ter tido em conta alguns pontos importantes, uma vez que as crianças na exploração dos diversos elementos						

naturais estiveram menos tempo, do que antecipei, porque estavam desconfortáveis. Tenho de ter mais atenção aos fatores externos, como o estado do tempo, porque pode influenciar a forma como as crianças se envolvem.

Na reunião da manhã, observámos o ninho, que já tinha sido explorado na semana passada. Visualizámos algumas fotografias de outros ninhos, que apresentam diversos materiais e estruturas: nas árvores, na areia, com contornos com elementos naturais, entre outros. Considero que foi importante apresentar outras imagens de ninhos, de forma a que as crianças contactassem com a diversidade de ninhos existentes. Um dos pontos de melhoria é apresentar imagens maiores e reais, uma vez que as crianças não estavam a conseguir ver bem e, várias vezes se distraíam, porque não viam bem.

A seguir, recitei o poema “Sei o ninho” (Miguel Torga), com o qual as crianças já tinham contactado na semana anterior. Assim, acompanharam com os gestos o poema. Recitamos o poema, algumas vezes, sendo que as crianças completavam os versos e acompanhavam com os gestos. As crianças demonstravam-se entusiasmadas e integradas na realização dos gestos e, por se aperceberem que já conheciam parte do poema.

De seguida, propus ao grupo construirmos ninhos no recreio, utilizando os elementos naturais, que tínhamos recolhido do jardim. Perguntei-lhes quais é que eram os elementos naturais que poderíamos ter encontrados e referi que os pássaros os utilizam na construção dos ninhos. A educadora salientou que iríamos ser como os pássaros, porque iríamos construir, mas que não recolhíamos de vários lugares, os elementos, como os pássaros.

Desta forma, depois do snack, dirigimo-nos para o recreio, onde se encontrava uma estação (composta por sacos do lixo, imagens dos vários ninhos dos pássaros), e com os diversos elementos naturais. Entreguei um copo de plástico a cada criança, para encher com água e iniciamos a exploração, com terra, folhas, caruma, ervas, entre outros. As crianças estiveram a experimentar moldar a terra e compor com vários elementos o seu ninho.

Apesar de sentir, que este momento foi importante para as crianças, penso que elas, rapidamente perderam o interesse. Considero que pode estar relacionado com o facto de estarem desconfortáveis no chão e, se tivesse colocado a estação numa mesa, de forma a que se encontrassem à mesma altura seria mais fácil para elas, e possibilitava a que ficassem mais tempo em exploração.

Depois de lavarem as mãos foram brincar.

Durante o decorrer da atividade, senti-me mais tranquila e, que não estava sempre com uma alçada de proteção a tentar ajudar as crianças. Sinto que já começo a melhorar a minha postura, de forma a corresponder ao que realmente acredito ser a melhor forma de estar com as crianças.

Para além disso, penso que as minhas indicações já foram mais claras e explícitas, proporcionando um bom momento para as crianças. Contudo, considero que ainda existe um longo caminho para percorrer e muitas melhorias a realizar na minha prática e na preparação de momentos como este.

Registo Fotográfico





4.3.5. Atividade – Obra de arte

Obra de arte (14/12/2021)						
Contextualização: Às terças-feiras, quinzenalmente, privilegia-se a expressão artística. As famílias partilham obras de arte, que são exploradas com as crianças. A C2 levou para a sala, a obra: composição geométrica (1947), de Nadir Afonso. Pretendo interpretá-la com as crianças, a partir do VTS (<i>Visual Thinking Strategies</i>). Alargar a vivência ao proporcionar uma exploração com sal, visto ser algo que as crianças demonstraram interesse e, que consta no diário de grupo.						
Intenções pedagógicas	Objetivos	Descrição de atividades/estratégias	Tempo	Materiais	Indicadores de avaliação	Instrumentos de avaliação
- Promover o diálogo sobre a obra de arte	- Identificar os diferentes elementos da obra e as cores predominantes	<u>a) momento inicial da manhã</u> A estagiária irá referir que a família da C2 partilhou uma obra de arte, intitulada de “Composição geométrica (1947)”, que foi pintada por Nadir Afonso. Referirá que Nadir Afonso foi um pintor e arquiteto português e, que apesar de ter sido influenciado por diversos períodos artísticos, o referente à obra é o pré-geometrismo.	20 minutos	- 7 caixas - Sal - Caixa de luz -Formas geométricas de madeira -Formas geométricas de celofante	- Identifica os elementos presentes na obra - Identifica as cores predominantes na obra	Registo fotográfico -Registo escrito

- Proporcionar a exploração	- Participar, referindo o que estão a observar e onde estão a observar;	Entregará a obra à C2, para que ela possa mostrar a todos os seus amigos e depois irá perguntar: - “<i>O que estão a observar nesta obra?</i>” Neste momento, a estagiária irá estar atenta, de forma a que consiga escutar todas as crianças e apoiá-la. Consoante as respostas das crianças, irá questionar “<i>Onde estás a observar isso?</i>” Caso seja necessário irá focar o olhar das crianças para determinados elementos (<i>cor, ou outras figuras que se encontram na obra</i>) Questionará ainda: “Querem acrescentar alguma observação às já referidas?” Partindo das figuras identificadas no quadro (<i>quadrados, círculos,</i>		-Cartões com as figuras geométricas	- Participa, referindo o que estão a observar na obra e onde estão a observar	
------------------------------------	--	---	--	--	--	--

através da obra de arte		<i>retângulos e triângulos</i>), a estagiária irá pedir que encontrem alguns objetos na sala que possam corresponder a essas figuras e, que coloquem na mesa branca. <u>b) momento que sucede o snack</u> A estagiária irá sugerir às crianças, que agrupem os objetos que encontraram, através de um critério. De seguida encaminhará as crianças para as duas estações: -6 crianças para a mesa pequena, onde irão explorar, livremente, as peças geométricas, que se encontram na área da natureza. - 7 crianças irão explorar as caixas de sal, que terão algumas das cores presentes na obra (verde, vermelho, azul, preto, creme e castanho).				
-------------------------	--	---	--	--	--	--

		Para além disso, junto dessa mesa, encontrarão as diversas peças, bem como os cartões com desenho das diferentes figuras geométricas. <i>(depois de um tempo de exploração em cada mesa, as crianças trocam de estação).</i>				
--	--	--	--	--	--	--

Avaliação/Reflexão da atividade

Considero que atividade correu bem, visto que as crianças estiveram envolvidas e participativas. Foi a primeira vez que apresentei uma obra de arte com as crianças. Na leitura da imagem, poderia ter alargado mais os diálogos e ser proativa a distinguir as figuras geométricas aí presentes, recorrendo a demonstração numa folha. A auxiliar e a educadora cooperante foram um grande apoio neste momento. No que diz respeito às crianças, facilmente identificaram os elementos presentes na obra de arte: as figuras geométricas (quadrado, retângulo, triângulo), as cores predominantes. Como as crianças demonstraram o interesse em contornar os vários elementos presentes na obra, a educadora criou uma estação, para esse efeito. Na minha opinião, no que se refere à leitura da imagem tenho de estar mais atenta aos interesses das crianças, de modo a ampliá-los, potenciar o diálogo e, recorrer a registos visuais que permitam focá-los nas diferenças e semelhanças das figuras geométricas em análise. Preparou-se três mesas de exploração, que abrangiam interesses das crianças e os vários elementos que identificaram na obra. Para além de que ainda existia a estação que foi preparada pela educadora cooperante, após a sua observação sobre um interesse iminente na leitura da obra. Acredito que o facto de ter realizado a explicação das estações ao pé de uma estação não foi uma boa ideia, no sentido em que os direcionei demasiado para essa estação. Deveria ter realizado a explicação dos momentos de exploração no circle time. As crianças apresentaram, inicialmente, um maior interesse em explorar o sal colorido.

Na minha observação foi possível perceber que as crianças estiveram absortas nas quatro estações: na mesa com as caixas com o sal colorido foi possível constatar o interesse e a sua vontade na exploração. No entanto, uma das intenções para essa estação não foi concretizada, pela forma como a preparei. Tinha como objetivo que as crianças, nas caixas coloridas com as cores predominantes da obra desenhassem as figuras geométricas presentes na obra. A forma como dispus os materiais impossibilitou que este objetivo fosse atingido, porque os cartões com as figuras encontravam-se na mesa, sendo que as crianças não os conseguiam observar. Considero que deveria ter optado por caixas mais baixas, porque existiram crianças que não conseguiam chegar facilmente à mesma, necessitando de subir a uma cadeira. Penso que poderia ter escolhido caixas visualmente mais bonitas, uma vez que captava uma maior atenção para esta exploração.

Na segunda estação, que pretendia que as crianças contactassem com sólidos, que tem como base algumas das figuras geométricas que identificaram, elas com as peças embrenharam-se em diferentes construções.

Já na terceira estação, as crianças estiveram a explorar as figuras geométricas de celofante, na mesa da luz. Das minhas observações e interações, parece-me que se focaram nas diferentes figuras com a luz, o que levava a que se juntassem três crianças emersos neste momento. Na quarta estação, que foi preparada pela educadora cooperante, as crianças mantiveram-se entusiasmados a contornar os elementos da obra, com materiais riscadores.

Tenho de melhorar a minha postura nas atividades, uma vez que andava a saltitar de estação em estação e, não permanecia algum tempo com as crianças, a falar com elas e a alargar vivências.

Registo Fotográfico



4.3.6. Atividade – “Quero um abraço”

Atividade “Quero um abraço” (15/12/2021)						
Contextualização: A equipa educativa impulsiona diversos momentos de exploração sensorial e livre, que vão de encontro com os interesses das crianças. Assim, através das personagens da história proporcionara-se um momento em que as crianças podem explorar. A equipa educativa promove o respeito entre as crianças e salienta, em diversos momentos, a importância da amizade. Tendo isto em conta, pretendo implementar uma atividade, em que se possa abordar o tópico da amizade e de ser amigo.						
Intenções pedagógicas	Objetivos	Descrição de atividades/estratégias	Tempo	Materiais	Indicadores de avaliação	Instrumentos de avaliação
- Antecipar os conteúdos da história e de alguns momentos da história - Dialogar sobre o que estão a	- Antecipar os conteúdos da história	<i>a) momento que sucede o snack</i> No circle time, a estagiária irá ler a história: “Quero um abraço”, de <i>Simona Ciraolo</i>. - Antes de iniciar a leitura da história, a estagiária irá apresentar a capa do livro e, questionar o grupo sobre o que poderá ser o tema do livro. - Tendo em conta as respostas dadas pelas crianças, a estagiária irá iniciar a leitura da história.	30	- Livro “Quero um abraço”, de Simona Ciraolo - Um cato verdadeiro; - Um cato falso	- Antecipa os conteúdos da história - Identifica que o cato é verde e	- Registo fotográfico -Registo escrito

observar na história.	- Identificar características do gato; - Identificar características do balão; - Identificar características da pedra	- Quando chegar à página em que o balão se aproxima do gato, as crianças irão ser questionadas sobre o que poderá suceder com a aproximação das duas personagens e porquê. <i>(Partindo das respostas, a estagiária irá direcioná-los para as características das duas personagens: o gato e a pedra).</i> - Na página final, em que o gato e a pedra se abraçam, a estagiária irá questionar sobre o porquê da pedra conseguir abraçar o gato. <i>(a estagiária, a partir das respostas das crianças irá também referir as possíveis características das personagens)</i> <i>b) momento a seguir ao snack</i> Momento de exploração livre - A seguir, a estagiária irá encaminhar as crianças para as mesas, sendo que irá mostrar um gato pequeno e um de plástico.		- Imagens reais do gato - Areia - Diferentes tipos de pedras - 9 balões - Computador; - Projetor; - Trapilho	é constituído por picos; - Identifica que o balão é mais frágil - Identifica que ela é dura.	
- Contato e exploração sensorial das 3						

personagens da história		<i>(Aviso: como os gatos podem magoar as crianças, será importante avisá-las para apenas os observarem)</i> - A estagiária juntará as três mesas, para que se possa criar uma estação de exploração das três personagens da história: pedra, gato e balão. Existirá um gato verdadeiro e um falso. Para além disso encontrar-se-á, nas mesas, diversas imagens reais de diferentes tipos de gatos e vários balões. Será colocada, em cima da mesa, uma caixa grande, com areia e diferentes tipos de pedras. <i>(A estagiária irá observar as crianças e envolver-se, comunicando com elas sobre as suas observações e inferências).</i>					
Dialogar sobre as suas observações e sensações	Participar, referindo as suas observações e sensações	as	Após as observações, a estagiária voltará a reunir as crianças, em circle time e irá perguntar-lhes sobre a exploração das três personagens e, quais as sensações que lhes transmitem e as diferenças entre os três.			Participar, referindo as suas observações e sensações provenientes da exploração	

- Estabelecer relação entre a curta e o livro	provenientes da exploração Participar, referindo a razão e o que lhes confere semelhança	A estagiária irá colocar uma curta-metragem, que eles já visualizaram no dia do pijama: Erste Christmas Ad 2018: What would Christmas be without love? - YouTube <i>(nesta curta-metragem, o ouriço não era abraçado devido ao seu revestimento do corpo. No final recebeu um abraço e ficou muito feliz)</i> https://www.youtube.com/watch?v=lcx7hBWeULM - A estagiária irá questionar as crianças sobre o que se percebeu na curta-metragem e irá estabelecer uma relação entre a história da curta-metragem e a do livro - A estagiária irá referir que é bom termos amigos que nos aceitem, tal e qual como somos, depois irá perguntar-lhes sobre o que é ser amigo? O que eles, normalmente, fazem com os amigos?			- Participa, referindo que ambas as personagens estavam tristes; - Participa, referindo que ambas as personagens queriam ter um amigo - Participa, referindo que ambas as personagens	
--	--	--	--	--	--	--

- Dialogar sobre a amizade e o que fazemos com os amigos	- Nomear ações correspondentes à amizade; - Nomear o que gostam de fazer com os amigos	De quem é que, normalmente, costumam receber abraços? - De seguida, a estagiária irá apresentar o trapilho e referir que como somos um grupo de amizade, estamos unidos por uma teia de relações, assim iniciando em mim, iremos lançar o trapilho para todas as crianças e adultas do grupo, formando a teia de relações e amizade			tinham características que afastavam possíveis amigos - Nomear ações correspondentes à amizade; - Nomear o que gostam de fazer com os amigos	
---	--	---	--	--	---	--

Avaliação/Reflexão da atividade

Considero que a atividade correu bem. As crianças estiveram atentas à história e quando questionadas sobre o que poderia ser abordado na história e o possível desenlace sobre algumas situações da mesma, elas apresentaram várias possibilidades, tendo em conta as características de cada personagem. No que diz respeito à primeira parte, a apresentação da capa e o que perceberam que poderia ser o desenvolvimento da história surgiram várias observações. O J.M referiu que constava um “*pactus*” na capa, sendo que referi que é um gato, e referiu que existiam vários gatos diferentes. Já a M.C disse que a personagem tinha picos e era pequeno. O G. focou-se na personagem principal e disse que era verde, redondo, com picos e que tinha uma flor cor-de-rosa. As outras crianças referiram a diversidade existente de gatos, que eram os que observavam atrás do gato pequeno.

O J.M centrou-se também no habitat dos gatos, ao referir que se encontravam num sítio com areia e com camelos. Completando ao destacar que permaneciam no deserto.

Acredito que demorei muito tempo neste primeiro momento, visto que não consegui gerir bem o tempo e centralizar as crianças no que iria suceder. A educadora ajudou-me a iniciar a leitura da história e a descentralizar as crianças da conversa sobre a capa, que já tinha sido desvendada por elas. Na minha opinião, tenho de melhorar a forma como abordo as crianças, uma vez que tenho de fazer perguntas mais abertas, conseguir questionar todo o grupo e dialogar com as crianças, não me restringindo às que participam. Tenho de conseguir chegar a todas as crianças!!

Durante a leitura da história, as crianças aparentaram estar atentas. Nas partes em que lhes questionava sobre o que iria acontecer, elas focavam-se nas características das três personagens para explicar o que iria acontecer.

Para além disso, as crianças identificaram as três personagens principais da história. A seguir ao snack, na mesa estava preparado um ambiente de exploração, com as três personagens. Existiam três tabuleiros com areia e pedras, imagens de diversas espécies de gatos, um gato verdadeiro e quatro de plástico e, ainda 8 balões.

Acredito que a minha explicação não foi explícita e clara, no entanto centrei a minha atenção em pontos que as crianças deveriam ter em atenção, como ter cuidado com o gato verdadeiro.

Saliento que senti que estive mais envolvida no momento de exploração, mas que deveria ter-me posicionado de imediato na zona dos gatos, para alertá-las para terem cuidados, mas para lhe tocarem com cautela.

Poderia ter mencionado a situação do que iria acontecer se posicionasse o balão para o gato e até exemplificar. Felizmente, a educadora colocou em prática essa parte e elas ficaram espantadas quando o balão rebentou. Existiam muitas crianças, que ficaram curiosas com os gatos, como foi o caso da M1, que permanecia muito atenta ao que constava nesta zona. Conseguiu identificar a imagem do gato pertencente ao verdadeiro. A V. também identificou a imagem do gato que aparecia na história e apresentou a todos os amigos.

As crianças estavam muito contentes e concentradas na exploração da areia, das pedras, dos balões e dos gatos. No que diz respeito à areia e pedras, algumas crianças empilharam as pedras e exploraram a areia. Relativamente aos balões penso que deveria ter colocado, um para cada um, uma vez que algumas crianças começaram a discutir, porque queriam um balão de determinada cor, ou não tinham um balão. No entanto, a minha intenção era que eles partilhassem e não se focassem na estação dos balões, visto que existiam mais duas estações para explorar.

Senti-me feliz nesta atividade, visto que me senti envolvida com as crianças e penso que elas estavam impressionadas e entusiasmadas a explorar as diferentes estações. Considero que os momentos de exploração são muito importantes e, que elas se encontram participativas e conseguem captar e perceber com os seus sentidos as características das diferentes personagens, sendo esta uma das principais intenções.

Fotográfico





4.3.7. Atividade – “A bondade cresce”

Atividade – A bondade cresce

(12/01/2022 – quarta-feira)

Contextualização: No grupo surgem conversas sobre as emoções e os valores que, por vezes, são desencadeadas por livros que as crianças levam para a sala. A bondade já tinha sido um tema que foi abordada em sala, no entanto, a transmissão de valores e ações são uma prioridade para a equipa educativa.

Para além disso, ao querer conversar sobre os valores alia-se ao facto de se querer desenvolver a tridimensionalidade.

Intenções pedagógicas	Objetivos	Descrição de atividades/estratégias	Tempo	Materiais	Indicadores de avaliação	Instrumentos de avaliação
- <i>Audição de uma história com uma mensagem significativa</i> - <i>Dialogar sobre a bondade e as</i>	- Identificar ações ou significados correspondentes à bondade	<u>a) No jardim</u> No circle time, as crianças irão ouvir a história “A bondade cresce”, que será contada, de forma expressiva pela estagiária De seguida, a estagiária irá guiar uma conversa com as crianças sobre a bondade e as ações que a caracterizam,	20 minutos	- Livro “A bondade cresce” de Britta Teckentrup - Caderno - Caneta - Base de cartão e /ou	- Identifica ações ou significados referentes à bondade	-Registo escrito; -Registo Fotográfico

Na minha opinião a atividade correu bem. Comecei por lhes ler a história “A bondade cresce”, de Britta Teckentrup. Penso que de uma forma geral, as crianças estiveram com atenção, refletindo-se nas questões que colocaram durante a audição da história e, que incidam nas palavras que desconheciam. De seguida, fiz referência ao facto de estar intrínseco na história a bondade e as ações que correspondem à bondade e, questioneei-as relativamente às mesmas, sendo que as crianças apresentaram as suas inferências, como consta na nota de campo nº32, registo 2, 12 de janeiro de 2022:

“Quando fazemos bem” (M.C);

“Quando partilhamos e pedimos desculpa” (M.S);

“Damos beijinhos e abraços” (P e G.);

“Ajudar os amigos” (V.);

“Fazemos os outros felizes” (C2);

“Espalhamos amor por todos” (M.C).

Penso que foi um momento importante, no qual as crianças identificaram algumas ações que expressam como ser bondoso para com os outros. Foi notável a sensibilidade das crianças, no que toca à forma como tratamos os outros. Não obstante, considero que o tempo desta conversa se tornou excessiva, porque as crianças já não estavam atentas. Apesar de ser meu objetivo incentivar todas as crianças a participar neste momento, parece-me que nem sempre consegui chegar a todas, tendo sido apoiada pela equipa educativa.

Sugeri-lhes que construíssemos uma árvore, utilizando os elementos naturais que se encontravam no jardim. As crianças ficaram entusiasmadas com a propostas. No entanto, antes de partirem para a recolha, identificaram as partes que constituem uma árvore, observando as que existiam no jardim. Referiram as folhas, flores, tronco, entre outras. Depois, partiram para a exploração do jardim e recolheram os vários elementos naturais que se encontravam no jardim, e disponham ao pé da folha de papel de cenário. Durante a exploração, as crianças depararam-se com diversas elementos naturais e/ou animais, como cogumelos e minhocas, tendo ficado fascinados com as suas observações.

No final, as crianças utilizaram os vários elementos naturais, para compor uma árvore. Foi perceptível que as crianças ainda estão a desenvolver a sua imagem mental de árvore.

Registo Fotográfico



4.3.8. Atividade – Obra de arte

Obra de arte (18/01/2022)						
Contextualização: Quinzenalmente, encontra-se definido na agenda semanal, o enfoque nas expressões artísticas. As famílias partilham diversas obras de arte, que são exploradas com as crianças, a partir do VTS (<i>Visual Thinking Strategies</i>). O artista privilegiado foi partilhado pela família da M1 e, a obra de arte foi escolhida pela própria: “Composição oval”, de Piet Mondrian. Depois da leitura da obra de arte, desencadeia-se um momento de exploração, que pretende aprofundar os elementos visuais presentes na obra. Para a exploração partiu-se de duas necessidades e interesses das crianças: exploração sensorial e o recorte.						
Intenções pedagógicas	Objetivos	Descrição de atividades/estratégias	Tempo	Materiais	Indicadores de avaliação	Instrumentos de avaliação
- Promoção do diálogo sobre a obra - Incentivar a participação	- Identificar os vários elementos visuais presentes na obra (cores predominantes)	<u>a) momento inicial da manhã</u> <u>Leitura da obra</u> A estagiária irá referir que a família da M1 partilhou um conjunto de obras do artista Piet Mondrian, mas que a M1 escolheu a obra de arte, intitulada de “<i>Composição oval</i>”. Referirá que Piet Mondrian foi um pintor holandês, que experimentou	20 minutos	- Obra de arte “Composição oval”, de Piet Mondrian - Mesas sensoriais - Espuma de barbear	- Identifica as figuras geométricas e/ou cores predominantes	-Registo escrito; - Registo fotográfico

de todas as crianças na leitura da obra e nos momentos de exploração	(pastel), figuras geométricas (retângulos, quadrados, oval); - Participar no diálogo, referindo o que está a observar na obra;	diversas correntes artísticas, ficando conhecido por envergar totalmente na arte abstrata. Entregará a obra à M1, para que ela possa mostrar a todos os seus amigos e depois questionará: - “<i>O que estão a observar nesta obra?</i>” Neste momento, a estagiária irá estar atenta, de forma a que consiga escutar todas as crianças e apoiá-la, promovendo um diálogo. Consoante as respostas das crianças, irá questionar “<i>Onde estás a observar isso?</i>” Caso seja necessário irá focar o olhar das crianças para determinados elementos (<i>cor, ou outras figuras que se encontram na obra (oval)</i>)		-Tintas (azul, amarelo, branco, cor-de-rosa); - Rolos de cartão forrados com fita cola; -Figuras geométricas em papéis com as cores pastel; - Tesouras;	- Participa, referindo os elementos visuais que observa e/ou outros que percebe;	
--	--	--	--	---	---	--

- Promover a exploração dos elementos que constam na obra de arte	- Mobilizar o corpo na exploração da espuma de barbear - Recortar, segurando numa mão na tesoura e a outra no papel	Questionará ainda: “Querem acrescentar alguma observação às já referidas?” <i>(caso não surja incidir no facto de as cores serem mais clara, ou seja, pastel; distinguir cores claras e escuras; focar na figura oval).</i> A seguir ao snack 1ª estação Na mesa de exploração irá colocar-se a espuma de barbear s/cor, e outra com o cor-de-rosa; Na outra mesa irá depositar espuma de barbear com a cor amarela e outra com a cor azul; O pretendido é que as crianças recorrendo ao seu corpo explorem as cores predominantes na obra. 2ª estação	35 minutos		- Mobiliza o corpo na exploração da espuma de barbear; -Recorta, segurando numa mão na tesoura e a outra no papel;	
--	---	--	-------------------	--	--	--

	Na mesa constará tesouras e folhas com as quatro cores presentes na obra, bem como tesouras. Pretende-se que as crianças recortem as figuras que se encontram nas folhas e as coloquem no rolo de papel. A cada criança será entregue um rolo.				
--	--	--	--	--	--

Reflexão/ Avaliação

Considero que o momento de exploração correu bem, uma vez que as crianças participaram na leitura da obra, bem como nas duas estações de exploração que lhes foram proporcionadas.

Relativamente à leitura, parece-me que as crianças identificaram os elementos visuais presentes. No entanto, também referiram alguns que percecionavam, como é possível constatar na nota de campo nº 35, registo 2, 18 de janeiro de 2022:

“A M1 colocou a obra no centro. Assim, começaram a surgir diferentes observações:

A P, referiu que tinha o cor-de-rosa;

A M.S disse que observava a cor azul

A M.C apontou para o quadrado e disse que parecia uma porta, sendo que depois a CI referiu que era um quadrado.

O G. viu as diferentes linhas existentes e o T, complementou-o referindo que eram pretas.

Identificaram também retângulos e triângulos, bem como perceberam balões, apesar de terem compreendido que não correspondiam.

Descobrimos também a forma que envolvia todas as figuras geométricas, a oval. Na sala tentaram descobrir outros objetos com essa forma.

No final, percebemos que as cores presentes na obra eram mais claras e, que existem diversas tonalidades”.

A seguir ao snack, as crianças dirigiram-se para as mesas de exploração, que correspondiam à primeira estação. Observei as crianças muito entusiasmadas a explorar a espuma de barbear, inclusive numa das mesas despoletou a descoberta da junção da cor azul e amarela, que origina a verde. Foi interessante ouvir os significados que as crianças atribuíam as suas explorações na espuma de barbear, bem com as suas observações. Contudo, foi perceptível que existem crianças que se envolvem mais na exploração do que outras, e/ ou são mais criativas. Não obstante, acredito que o grau de exploração das crianças foi elevado, visto que esta não se restringiu às mãos, mas também evolui para os braços. No que diz respeito, a exploração da espuma de barbear quero destacar a alegria que era visível nas crianças, bem como os diálogos que emergiam entre as crianças.

Já no momento, que envolveu o recorte das figuras e a sua colagem nos rolos, considero que a forma como preparei esta estação restringiu a envolvimento das crianças na mesma. De uma forma geral, parece-me que as crianças estiveram envolvidas e esforçaram-se para segurar de forma correta na tesoura, apesar de o segurar e manipular, para alguns, ainda se encontrar em aquisição. Não obstante, o facto de ter desenhado nos papeis figuras mais pequenos instigou a frustração das crianças, uma vez que demoravam mais tempo a preencher o rolo com as figuras geométricas, originando também o cansaço de permanecerem tanto tempo a recortar.

Destaco que existiram crianças que permaneceram muito concentrados na realização desta atividade e, realmente se esforçaram para recortar mais próximo das linhas. Acredito que realmente o nível de dificuldade era superior, mas que as crianças perduraram e tentaram recortar e colar as várias figuras no rolo.

Registo Fotográfico

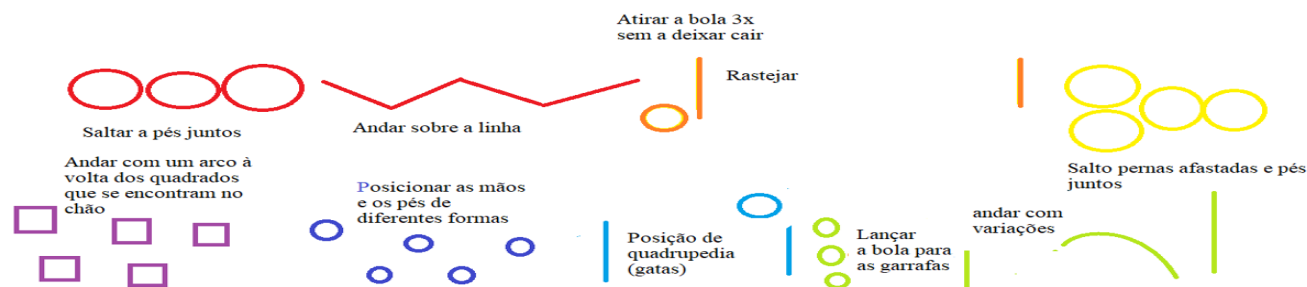


4.3.9. Atividade – Circuito das cores

Circuito das cores (19/01/2022)						
Contextualização: As crianças apresentam um grande interesse pelas aulas de Expressão Motora. Tendo isto em conta e, aliando ao facto de querer desafiar-me e proporcionar-lhes uma						
Intenções pedagógicas	Objetivos	Descrição de atividades/estratégias	Tempo	Materiais	Indicadores de avaliação	Instrumentos de avaliação
- Promover um momento de educação física -Oferecer um ambiente, que permita o movimento livre e orientado;	- Andar em diferentes direções e, com variações; - Deslocamentos em corridas com fintas e mudanças de velocidade	(A estagiária irá preparar previamente o circuito) <u>Aquecimento</u> A estagiária irá pedir às crianças, para se posicionarem junto à parede. De seguida, dará as seguintes indicações e pedirá que se espalhem pela sala: i) Andar pela sala; ii) Correr pela sala; (intercalando com o facto de proceder à paragem) Associar as cores às indicações anteriores:		- 3 arcos vermelhos; - 5 arcos amarelo - 1 arco azul - Mesa; -Bola grande -Bola pequena verde	- Anda em diferentes direções e, com diferentes variações; - Desloca em corridas com fintas e mudanças de velocidade; - Saltar a pés juntos;	-Registo escrito -Registo Fotográfico

	-Realizar diferentes tipos de saltos com amplitudes variadas. - Lançar a bola em altura e receber com as duas mãos -Rastejar deitado ventral, movimentando-se com o apoio das mãos e ou dos pés. - Lançar uma bola em precisão a um	i) Andar pela sala; - amarelo ii) Correr pela sala; - verde iii) parar – vermelho Desenvolvimento Circuito: i) Saltar a pés juntos, para os arcos vermelhos que estão dispostos no solo; ii) Em pé, percorrer um colchão vermelho com variações e, no final saltar a pés juntos; iii) Lançar a bola em altura (3x) e apanhá-la com as duas mãos; iv) Rastejar, em posição ventral, no solo, com apoio das mãos e pés; v) Saltar a pés juntos e pés afastados, para arcos que estão dispostos, no solo, da seguinte forma: 2 arcos, 1 arco, 2 arcos;		- 5 pinos; - 5 pares de pés de cartolina (<i>esquerda e direita</i>) -5 quadrados de cartolina; -Linhas com diversas variações de cartolina; - Colchão vermelho	-Saltar, alterando os pés; - Lança a bola em altura e receber com as duas mãos; - Rastejar deitado ventral, movimentando-se com o apoio das mãos e ou pés; - Lança uma bola em	
--	---	---	--	--	--	--

	alvo fixo, por baixo e, com a mão dominante; - Manipular o arco, contornando os quadrados	vi) Andar com diferentes variações sob a cartolina; vii) Lançar em precisão com a mão dominante, de uma marca, por baixo, uma bola pequena até aos rolos de papel; viii) Posicionar as mãos e os pés, conforme as indicações; ix) Contornar os quadrados com um arco; Atividade de retorno à calma Movimentar, conforme canção “<i>o mar enrola na areia</i>”. Ensinar a canção às crianças			precisão a um alvo fixo, por baixo e, com a mão dominante; - Manipula o arco, contornando os quadrados	
Imagens do circuito						



Reflexão/ Avaliação

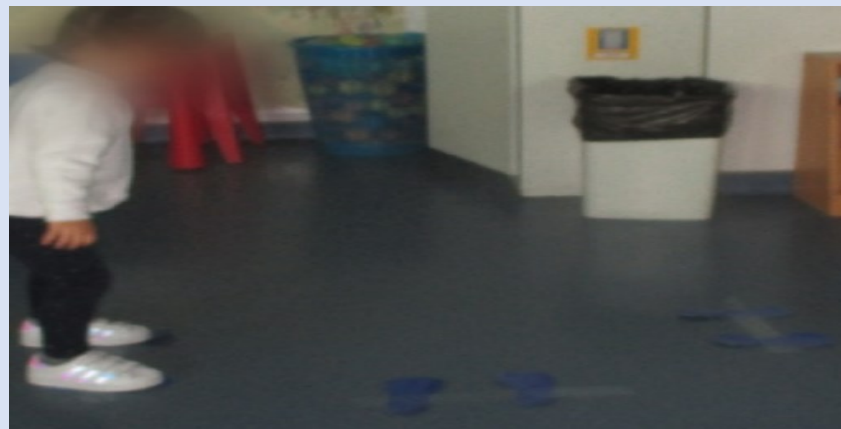
Parece-me que esta atividade correu bem, uma vez que as crianças estiveram envolvidas e participativas, no entanto, foi a primeira vez que propus um momento centrado no domínio da Educação Física ao grupo e, deparei-me com vários fatores a melhorar.

Focando-me nas crianças, constato que elas no aquecimento, facilmente, associaram deslocamentos (andar e correr) às cores que lhes indicava. Contudo, por já ter preparado a sala e optado por materiais bidimensionais, parece-me que as crianças distraíram-se a experimentá-los, enquanto outras realizaram os movimentos. Para além disso, existiu uma criança que não consegui cativar, sendo que teve de ser a educadora cooperante a incentivá-la a participar. No que diz respeito ao circuito, as crianças apresentaram à vontade nos saltos a pés juntos, alterando os pés e, no andar com variações. Já no que se refere ao lançamento da bola grande, em altura, que pressupunha agarrá-la com as duas mãos, bem como o lançamento da bola pequena a um alvo fixo são movimentos que as crianças ainda estão a adquirir. Para além disso, no exercício em que tinham de contornar os quadrados, as crianças não conseguiram conduzir com as duas mãos o arco, possivelmente, porque os quadrados eram bidimensionais. No retorno à calma, considero que as crianças estiveram envolvidas a cantar a canção e a realizar os movimentos.

Incidindo na minha prática, considero que deveria ter explicado melhor algumas atividades, e cativar todas as crianças na participação das mesmas. Referente ao circuito, parece-me que não deveria ter sido tão extenso, deveria ser mais dinâmico e, envolver mais do que uma criança,

visto que as que estavam à espera distraíram-se. Não estive a promover uma atividade contínua e, de um maior tempo de atividade motora. Para além disso, fiz feedback em demasia, uma vez que valorizava as crianças várias vezes, mesmo quando não conseguia realizar uma atividade

Registo Fotográfico



4.3.10. Atividade – Diagrama de Venn

Diagrama de Venn (20/01/2022)						
Contextualização: De forma a provocar as crianças, a nível da matemática, irei realizar a leitura expressiva do livro “Que confusão! de Pippa Goodhart No livro constam vários conceitos da matemática, inclusive um diagrama de Venn. Assim, irei aliar a leitura e interpretação da história à realização de um jogo, no qual as crianças irão contactar com um diagrama de Venn e experienciar dispor-se no diagrama, conforme os seus gostos e/ou interesses.						
Intenções pedagógicas	Objetivos	Descrição de atividades/estratégias	Tempo	Materiais	Indicadores de avaliação	Instrumentos de avaliação
- Promover a audição de uma história, em que as crianças contactem com diversos conceitos matemáticos	- Participar, referindo o que perceberam o conteúdo da história	<u>a) momento inicial da manhã</u> No circle time, as crianças irão ouvir a história “Que confusão”, de Pippa Goodhart, que será contada de forma expressiva. Durante a audição da história irá questionar as crianças sobre as ilustrações, focando-as nas mesmas. Depois da leitura, em conjunto irão realizar interpretar a história. <u>b) momento que sucede o snack</u>	10 minutos	- Livro “Que confusão! de Pippa Goodhart; - Trapilho; - Cartolina verde; - Fotografias	- Participa, referindo o que perceberam o conteúdo da história; - Posiciona no Diagrama de	-Registo escrito; -Registo Fotográfico;

-Contactar com um diagrama de Venn; -Promover um momento que possibilita vivenciar a forma ativa a matemática;	- Posicionar, no Diagrama de Venn, consoante os seus gostos/interesses; - Identificar quantidades de cada conjunto através de diferentes formas de representação (contagem)	<i>(previamente, com o apoio da equipa educativa, a estagiária irá dispor as mesas no canto da sala)</i> A estagiária irá colocar no centro da sala, no chão, um Diagrama de Venn gigante com trapilho. De seguida, irá apresentar a página do livro, em que aparece o Diagrama de Venn. A seguir, irá pedir que todas as crianças se encostem à parede branca, e explicará como se vai proceder o jogo do Diagrama de Venn <i>(as crianças iriam posicionar-se-ão no diagrama, conforme os seus gostos/interesses)</i>. As questões irão guiar o jogo, propondo às crianças posicionarem-se no diagrama:	20 minutos	das crianças; -Caneta preta	Venn, consoante os seus gostos/interesses - Identifica as quantidades de cada conjunto através de diferentes formas de representação (contagem);	
--	---	--	------------	---	--	--

	- Quem tem ganchos, fitas, elásticos no cabelo? - Quem tem casaco da escola? -Quem gosta de bróculos? Quem come iogurte?; -Quem gosta muito de brincar na casinha? Quem gosta de histórias? <i>(em cada pergunta, com as crianças a estagiária irá certificar-se se estão integradas, consoante os seus gostos; irão realizar a contagem das crianças que se encontram no diagrama e, em cada um dos conjuntos, ou na interseção dos dois conjuntos)</i> No fim, irão registar numa cartolina a pergunta: “Quem gosta de queijo e/ou de fiambre?” e, posicionar a sua fotografia no sítio correto do diagrama.				
Reflexão/ Avaliação					

Na minha opinião, parece-me que as crianças estiveram envolvidas no momento proporcionado. Inicialmente, fiz a leitura do livro e, questionei-as sobre as ilustrações, mais propriamente sobre os conjuntos que constam no livro. As crianças referiram qual o critério da organização de alguns conjuntos, que surgem nas ilustrações da história. Na interpretação da história, as crianças referiram o nome da menina, os conjuntos que ela organizava, entre outros. A educadora, na página referente ao diagrama de Venn, como apresentava os grupos a que a menina pertencia (*na escola, na família e na rua*), desencadeou um diálogo, em que as crianças identificaram cada um dos círculos sociais que integram.

Na realização do jogo, as crianças, rapidamente, perceberam onde se posicionam consoante os interesses/gostos. Para além disso, quando as crianças apresentaram os gostos dos dois conjuntos, facilmente, compreenderam que tinham de se posicionar no centro do diagrama de Venn. Em conjunto, verificámos se estavam posicionadas no diagrama de Venn, consoante os seus gostos e interesses. Considero que, muitas vezes, não procedi à contagem com as crianças, sendo que quando o fizeram foi impulsionado pela educadora cooperante.

No final, com a questão “Quem gosta de queijo e/ou de fiambre?”, as crianças que gostam de ambos posicionaram-se no centro do diagrama de Venn, e/ou em cada um dos conjuntos. A criança que não gostava de queijo e fiambre identificou que a sua fotografia iria ser colocada fora no diagrama de Venn. Algumas crianças estiveram a fazer a contagem do número total de crianças e/ou em cada um dos conjuntos, e depois a educadora cooperante questionou-os relativo à quantidade total. Algumas crianças conseguiram referir qual era a quantidade total e outras tiveram que recontar para perceber quantas crianças é que se encontravam no diagrama de Venn.

Registo Fotográfico



4.3.11. Atividade – A água

Experiência (25/01/2022)						
Contextualização: As crianças gostam muito de realizar atividades experimentais, que utilizem como materiais, a água e/ou outros. Gostam de participar em todos os procedimentos da atividade. Na agenda semanal encontra-se definido um dia destinado à realização de atividades experimentais.						
Intenções pedagógicas	Objetivos	Descrição de atividades/estratégias	Tempo	Materiais	Indicadores de avaliação	Instrumentos de avaliação
- Realizar uma experiência, que visa perceber que a quantidade de água não se altera, independentemente dos recipientes em que é colocada;	-Referir sobre o que estão a observar: se tem mais / menos ou a mesma água nos	(A estagiária irá previamente colocar os materiais na mesa) <u>a) momento que sucede o snack</u> De seguida, irá encaminhar as crianças para a mesa e, referirá que elas vão realizar uma atividade experimental. A seguir, perguntar-lhes-á sobre o que acham que irão realizar com os materiais que se encontram em cima da mesa;	20 minutos	- Garrafa de água - água - Diferentes recipientes (frascos de diferentes tamanhos, tupperware e jarro); - Funil	- Refere sobre o que estão a observar: se tem mais / menos ou a mesma água nos diferentes recipientes;	-Registo fotográfico; -Registo escrito;

- Dialogar com as crianças sobre o que se está a observar;	diferentes recipientes; - Identificar que a quantidade de água não é alterável, quando se transfere de um recipiente para o outro, -Identificar que a água pode atingir alturas diferentes, dependente dos	- Assim, a estagiária irá mostrar a garrafa de água e questionar-lhes-á sobre o nível de água (<i>se a garrafa está cheia, se está meio cheio e/ou vazio</i>) -Depois, pedirá que uma criança despeje a água num tupperware e, questionará as crianças sobre o nível de água (<i>Observações sobre se o tupperware tem muita água, pouca, ou seja, se está mais vazio e/ou cheio</i>) - Uma criança irá colocar água num frasco. Depois, mostrará a todas as crianças o frasco, e perguntará relativamente ao nível de água (<i>Observações sobre se o tupperware tem muita água, pouca, ou seja, se está mais vazio e/ou cheio</i>) - Uma criança irá colocar água num jarro. A seguir, apresentará a todas as			- Identifica que a quantidade de água não é alterável, quando se transfere de um recipiente para o outro, -Identifica que a água pode atingir alturas diferentes, dependente dos recipientes, mas que a	
--	---	---	--	--	---	--

	recipientes, mas que a quantidade é a mesma; crianças num frasco e, questionará sobre o nível de água (<i>Observações sobre se o tupperware tem muita água, pouca, ou seja, se está mais vazio e/ou cheio</i>) A estagiária irá focar nos diferentes recipientes e, com as crianças irá comparar o nível de água. Para além disso, irá fazer referência ao facto de terem utilizado sempre a mesma unidade de água (<i>garrafa de água</i>), ou seja, a mesma quantidade de água que estava cheia (<i>pretende-se que as crianças percecionem que a mesma quantidade de água pode atingir alturas diferentes e adapta-se aos recipientes, ou seja, que tem forma própria</i>).				quantidade é a mesma;
Reflexão/ Avaliação					

Considero que a atividade correu bem. No entanto, como a atividade não viabilizou a participação de todas as crianças na preparação da atividade experimental, acredito que algumas esmoreceram e, estavam constantemente a perguntar quando é que iriam iniciar a atividade. Parece-me que a afirmação delas está relacionada com a conceção que têm das atividades experimentais. É verificável um exemplo que incide na conceção da criança, na nota de campo nº 40, registo 1, 25 de janeiro de 2022:

“Nesta atividade pretendia-se que as crianças observassem como é que a água se encontrava nos diferentes recipientes.

Apenas o G, a M1, a M. C, o T é que estiveram a ajudar na preparação dos materiais, sendo que as outras crianças se encontravam a observar.

Inúmeras crianças perguntaram-me: - Cátia, quando é que vamos realizar a experiência. Eu quero ajudar!

Eu explique-lhes que nas atividades experimentais nem sempre é preciso mexer e colocar a mão na massa, mas o mais importante é a observação do que está a acontecer. “

Além disso, era pretendido que elas observassem as alturas das águas nos recipientes. Acredito que não consegui orientar bem o momento, porque despendia muito tempo a mostrar-lhes os diferentes recipientes e o respetivo nível de água e não conseguia conduzir um diálogo, em que mobilizasse as observações das crianças e os conceitos matemáticos, que eram importantes salientar nesta atividade (*vazio/ cheio, meio cheio/ meio vazio, entre outros*).

A educadora cooperante foi uma ajuda fundamental, uma vez que preencheu as minhas lacunas e dirigiu o grupo a incidir na forma da água, das alturas da água no frasco, na unidade de medida e, relacionou tudo isto com os importantes conceitos matemáticos.

Realço que as crianças conseguiram perceber que usámos sempre a mesma medida de água para todos e que cada recipiente tem características diferentes o que faz com que pareçam ter mais ou menos água. Contudo, relacionar este dois conceitos é ainda um pouco abstrato para as crianças.

Registo Fotográfico



4.3.12. Atividade – Queques de cenoura

Queques de cenoura (26/01/2022)						
Contextualização: Na agenda semanal encontra-se definido que às quintas-feiras se privilegia a culinária. As famílias partilham receitas e, as crianças participam em todo o processo de preparação. A receita de queques de cenoura foi uma das que foram partilhadas com a educadora cooperante, por isso, foi aplicada neste dia.						
Intenções pedagógicas	Objetivos	Descrição de atividades/estratégias	Tempo	Materiais	Indicadores de avaliação	Instrumentos de avaliação
- Proporcionar de um momento que engloba diversas áreas; - Promoção do diálogo; - Envolver as crianças em	-Identificar os ingredientes utilizados; -Participar, ao adicionar os ingredientes na taça	<i>(previamente, a estagiária já leva as quantidades dos ingredientes)</i> No refeitório, a estagiária irá encaminhar as crianças para se sentarem nas cadeiras. De seguida, coloca todos os ingredientes em cima da mesa. Questiona as crianças sobre que ingredientes que se encontram na mesa. <i>(em cima da mesa consta a receita, para a estagiária guiar-se)</i>	30 minutos	- Cenouras; - Alguidar; - Ovos; - Farinha; - Açúcar; - Fermento em pó; - Pitada de sal;	- Identifica os ingredientes utilizados; - Participa, colocando os ingredientes na taça;	-Registo fotográfico; -Registo escrito;

todo o processo de elaboração da receita;	- Respeitar a vez dos amigos, enquanto estão a colocar os ingredientes;	- Uma criança irá colocar as cenouras já descascadas na taça; - Uma criança irá depositar o óleo na taça; - Uma criança irá colocar o açúcar na taça; - 6 crianças partiram os ovos e inseriram na taça; - As crianças que apresentaram interesse irão manipular a varinha mágica; - Uma criança irá deitar a farinha; - Uma criança irá colocar fermento; - Uma criança irá inserir uma pitada de sal; - As crianças irão envolver a massa, com a colher pau; - De seguida, por cada criança irá ser distribuído uma forma e manteiga. Cada uma unta as formas. Por fim, as crianças irão colocar a massa na forma.		- Manteiga para untar; - Varinha mágica; - Colher de pau; - Taça; - Formas de queques	- Respeita a vez dos amigos, enquanto estão a colocar os ingredientes	
---	---	--	--	---	---	--

		A estagiária entrega o tabuleiro com as diversas formas de queques às cozinheiras. Caso esteja pronto, as crianças irão comer os queques ao lanche.				
Reflexão/ Avaliação Penso que a atividade não correu muito bem, mas as crianças gostaram e, envolveram-se em todo o processo. Para iniciar, coloquei os ingredientes em cima da mesa e, com elas estive a identificar os ingredientes que iríamos utilizar para a preparação dos queques de cenoura. As crianças estavam entusiasmadas e, várias vezes referiram que queriam participar na preparação da massa. Durante o momento, não consegui estabelecer um diálogo significativo, no entanto, todas as crianças colocaram os ingredientes na taça e partiram os ovos e, foi possível perceber que já existiam as que conseguiam partir os ovos e colocar na taça. A situação que não correu bem esteve relacionada com o momento de as crianças utilizarem a varinha mágica, não lhes entreguei logo e a educadora cooperante teve de intervir e, ajudou-me, chamando as crianças e apoiando-as. Para além disso, deveria ter cozido as cenouras e, estava a ser difícil passá-las. A educadora entregou as cenouras à cozinheira. Nesse momento fiquei nervosa e não consegui agarrar o tempo nos momentos de transição. Conclui com as crianças a preparação da massa dos queques de cenoura. No final, untaram as formas dos queques e, com o meu apoio estiveram a depositar a massa na forma. Na hora do lanche, as crianças estiveram a comer os queques e estavam muito felizes.						
Registo Fotográfico						



(A comer os queques, na hora do lanche)

4.3.13. Atividade – Obra de arte

Obra de arte (1/02/2022) – Atividade pensada em conjunto com a educadora cooperante						
Contextualização: As crianças envolvem-se nas atividades da obra de arte e, encontram-se absortas nos momentos de exploração e, na leitura da obra. Para além disso, na agenda semanal encontra-se estabelecido, quinzenalmente, que se realiza atividades focadas na obra de arte, a partir do VTS (<i>Visual Thinking Strategies</i>). A obra de arte selecionada foi partilhada pela família da P, “Senhora, pássaro e estrela”, de Joan Miró. A educadora cooperante ajudou-me a delinear o momento de exploração.						
Intenções pedagógicas	Objetivos	Descrição de atividades/estratégias	Tempo	Materiais	Indicadores de avaliação	Instrumentos de avaliação
- Fomentar o contacto com a obra de arte; - Promover o diálogo sobre a obra; - Incentivar a exploração livre, partindo de	- Identificar os elementos visuais (cores predominantes; formas e personagens; - Explorar a luz e a sombra através das estrelas de celofante;	<u>a) momento inicial da manhã</u> <u>Leitura da obra</u> A estagiária irá referir que a família da P partilhou uma obra de arte, cujo nome é “ <i>Senhora, pássaro e estrela</i> ”, de Joan Miró. Referirá que Miró foi um pintor, escultor, ceramista, entre outros. Foi influenciado por diferentes correntes artísticas. Destacou-se no surrealismo.	15 minutos	- Obra de arte: “Senhora, pássaro e estrelas”, de Joan Miró - 13 Lanternas; - 13 estrelas com papel celofante	- Identifica os elementos visuais (cores predominantes; formas e personagens); - Explora a luz e a sombra através das estrelas de celofante;	-Registo escrito -Registo Fotográfico

elementos da obra de arte;	- Experimentar elementos ligados às três personagens (lenços, penas, exploração da sombra/ luz)	Entregará a obra à P., para que ela possa mostrar a todos os seus amigos e depois questionará: - “<i>O que estão a observar nesta obra?</i>” Neste momento, a estagiária irá estar atenta, de forma a que consiga escutar todas as crianças e apoiá-la, promovendo um diálogo. Consoante as respostas das crianças, irá questionar “<i>Onde estás a observar isso?</i>” Caso seja necessário irá focar o olhar das crianças para determinados elementos (<i>cor, outras figuras que se encontram na obra, e as três personagens</i>) Questionará ainda: “Querem acrescentar alguma observação às já referidas?”	20 minutos	-Penas (vermelhas, verde, azul, amarelo, laranja); - Lenços	- Experimenta elementos ligados às três personagens (lenços, penas, exploração da luz/sombra)	
----------------------------	---	---	------------	--	---	--

		<u>b) a seguir ao snack</u> A estagiária irá fechar os estores e dispor nas mesas, as penas das cores presentes na obra; vários lenços, as estrelas com papel celofante e as lanternas <i>(as crianças irão explorar livremente os diferentes elementos, no entanto, a estagiária ficará atenta e, depois dará indicações, especificamente, sobre as estrelas com a luz).</i>				
Reflexão/ Avaliação						
Na minha opinião, existiram momentos que não correram bem, no entanto, considero que as crianças se envolveram, especialmente nos momentos de exploração. Na leitura da imagem, penso que a forma como iniciei não foi a melhor, visto que não apresentei a obra de arte a todas as crianças, entregando à P e, depois colocando no centro do circle time. Penso que o facto de não as ter captado e, de não lhes ter mostrado, restringindo a sua interpretação da obra. A conversa sobre a vida do autor e a obra não foi transmita de uma forma clara, além de que o diálogo estabelecido nem sempre tinha continuação, ou seja, as crianças expressavam o que percecionavam, e eu não conseguia estender este momento. O momento da leitura da imagem é possível confirmar na nota de campo nº 45, registo 2, 1 de fevereiro de 2022: <i>“pedi às crianças para se sentarem em circle time e, apresentei a obra “Mulheres, pássaros e estrelas”, de Joan Miró, que partilhada pela família da P. Entreguei à P e depois pedi-lhe que colocasse no centro do circle time. Depois, perguntei—lhes o que observaram na obra.</i>						

Foram várias as observações das crianças:

“Estou a observar fogo de artifício” (C2)

“Estou a observar uma borboleta (C1)

“Estou a observar um boneco de neve” (G)

“Estou a observar uma lua” (T.)

“Estou a observar um olho e uma mão” (M.C);

“Estou a observar uma cenoura “(M.C e M.S)

“Estou a observar um chapéu com pompons” (M.C)

“Estou a observar círculos”

“Estou a ver a cor laranja, a cor vermelha, verde, azul, preto...” (P, T, J.M, C1)

Quando as crianças queriam mencionar o que observavam, aproximavam-se da pintura, colocando-se à frente dos amigos.

Algumas crianças não se encontravam a observar a obra, o Ma ficou grande parte do tempo de costas, a C3 e a V encontravam-se a brincar e afastavam-se do circle time e o J.M e a C2 não paravam de brincar.

Segurando na obra, salientei que já tínhamos observado a estrela, com o meu dedo salientei onde se encontrava a mulher e o pássaro e, como grupo tentei encaminhá-los aos dois elementos da pintura.

No final, dei indicações que iríamos explorar os três elementos presentes na obra e utilizar as lanternas que tinham trazido.”

Nas notas de campo foi possível constatar que as crianças, apesar de participarem distraíram-se muito. Elas identificaram as cores predominantes, algumas figuras, no entanto, as 3 personagens centrais não foram perceptíveis para todas as crianças, como foi o caso do pássaro e da senhora, apesar de facilmente terem referido alguns elementos que compõem a senhora. Por isso, considero que prolonguei excessivamente este momento e, já não se encontravam concentradas. Este momento foi difícil de terminar, porque queria chegar com elas até às três personagens da obra de

arte. Não obstante, considero que estas personagens poderiam ter sido identificadas pela criança, quando lhes disse o nome da obra. Contudo, penso que as crianças não estavam atentas e, que deveria ter escolhido um outro momento para o mencionar.

Coloquei nas mesas os diferentes elementos, mas como não coloquei de forma atrativa e, como as crianças estavam entusiasmados para experimentar a lanterna, penso que se centraram apenas nas estrelas, na exploração luz/sombra.

As crianças manipularem as lanternas e posicionarem de diferentes formas as estrelas. Para além disso, não consegui envolver-me completamente com as crianças e a educadora cooperante entrevi e começou a demonstrar-lhes como poderiam refletir na parede a estrela, sendo que as elas identificavam a cor, como é possível constatar a nota de campo nº 45, registo 3, 1 de fevereiro de 2022:

“Coloquei pelas mesas objetos que correspondiam aos três elementos da obra: penas de pássaros das cores presentes na obra; lenços; estrelas construídas com papel celofante com as cores que constam na obra e as diversas lanternas trazidas pelas crianças.

As crianças dirigiram-se à mesa, em que constavam as estrelas e as lanternas. Pela sala ligaram a lanterna e começaram a sua exploração. A M.C ligou a lanterna e apontou a luz para a sua estrela no chão e disse “vou investigar”.

A educadora apresentou como poderiam ver refletido na parede as estrelas. As crianças, começaram a experimentar, com a sua lanterna e, referiam qual a cor que observavam. “

Registo Fotográfico



4.3.14. Atividade – “Será que mistura?”

Experiência “Será que mistura” (4/02/2022)

Contextualização: As crianças envolvem-se em atividades experimentais, além de que na agenda semanal encontra-se definido um dia destinado a esta atividade. Elas envolvem-se completamente em todo o processo, gostam de todos os momentos que englobem a componente sensorial, e que mobilizem o corpo. As crianças gostam muito de atividades com água, por isso, considero que esta atividade experimental é do interesse das crianças.

Intenções pedagógicas	Objetivos	Descrição de atividades/estratégias	Tempo	Materiais	Indicadores de avaliação	Instrumentos de avaliação
- Fomentar o diálogo sobre as observações da atividade experimental; - Promover uma atividade experimental,	- Identificar os materiais a ser utilizados (<i>frascos; água, sal, saquetas de açúcar,</i>	<u>a) momento que sucede o snack</u> <i>(a estagiária, previamente, irá colocar todos os materiais em cima da mesa)</i> A estagiária irá pedir às crianças que se sentem na mesa, e referirá que irão realizar uma atividade experimental. De seguida, questionará as crianças relativamente ao que acham que pode suceder, tendo em conta os materiais <i>(as crianças podem prever o que pode ser realizado, ao observar os materiais –</i>	25 minutos	- 5 frascos de vidro; -Garrafa de água; - água; - 5 colher; - Farinha; - Sal; - Saquetas de açúcar;	- Identifica os materiais a ser utilizados (<i>frascos, água, sal, saquetas de açúcar,</i>	-Registo escrito; -Registo fotográfico;

envolvendo água;	areia, azeite); - Antecipar, o que pode ocorrer com a mistura da substância com água - Participar, referindo as suas inferências sobre os	<i>misturar diferentes substâncias com a água).</i> - A estagiária irá pedir a 5 crianças para segurarem na garrafa de água, e encherem um dos frascos; - Uma criança retirará uma colher de farinha, depositará no frasco, para depois misturar com a água (<i>em conjunto, irão observar substâncias na água e, concluir sobre o sucedido</i>); - Uma criança retirará uma colher de sal, deitará no frasco, para depois misturar com a água (<i>em conjunto, irão observar substâncias na água e, concluir sobre o sucedido</i>); - Uma criança retirará uma colher de azeite, colocará no frasco, para depois misturar com a água (<i>em conjunto, irão observar substâncias na água e, concluir sobre o sucedido</i>);		- Areia; - Azeite;	areia, azeite); - Antecipa, o que pode ocorrer com a mistura da substância com água; - Participar, referindo as suas inferências sobre os resultados da mistura com água;	
------------------	--	--	--	----------------------------------	--	--

	resultados da mistura com água;	- Uma criança retirará uma colher da saqueta de açúcar, depositará no frasco, para depois misturar com a água; (<i>em conjunto, irão observar substâncias na água e, concluir sobre o sucedido</i>); - Uma criança irá colocar duas colheres de areia, deitará no frasco, para depois misturar com a água (<i>em conjunto, irão observar substâncias na água e, concluir sobre o sucedido</i>); No final, concluímos sobre os resultados dos 5 frascos.				
--	---------------------------------	--	--	--	--	--

Reflexão/ Avaliação

Na minha opinião, a atividade correu bem, porque as crianças envolveram-se em todo o processo da mesma, e também focaram-se nos resultados da mistura da substância com a água. Acredito que as crianças já estão atentas ao que está a ser realizado, mas apresentam inferências e/ou tentam prever o que pode acontecer. O apoio da educadora foi imprescindível para cativar as crianças, orientá-las durante todo o processo, estabelecer um diálogo, que possibilitasse alargar as suas comunicações e o seu pensamento.

É possível verificar na nota de campo nº 48, registo 2, 4 de fevereiro de 2022:

“As crianças participaram na realização de todos os procedimentos da experiência.

As 5 crianças colocaram a água nos 5 recipientes. Depois pedi à M.S que colocasse o sal no recipiente e que misturar-se. Depois de misturar muito bem, foi questionado às crianças o que estavam a observar, sendo que responderam que a água estava transparente, não tinha cor. Assim, chegamos à conclusão que o sal tinha dissipado, ou seja, misturava-se com a água.

Depois, a V colocou o a farinha na água e misturou-a. As crianças disseram que a água estava branca. Questionei-as se a farinha se tinha misturado, ao que me responderam que sim. Depois a educadora realçou a farinha não se encontrava no fundo do copo. No entanto, não tinha dissipado como o sal.

O J.M colocou o azeite na água. No entanto, antes a educadora explicou-lhes que era uma gordura saudável e, mostrou-lhes qual era a sua cor. O J.M misturou muito bem. Constataram que o azeite ficava em cima da água, ou seja, não se misturava, por mais que se misturar-se.

O T, abriu o pacote de açúcar e, a educadora demonstrou-lhe como o fazer, e colocou-o na água. Esteve a misturar muito bem a água e, depois passou ao PI para também misturar. Verificaram que açúcar misturava-se com a água e dissipava.

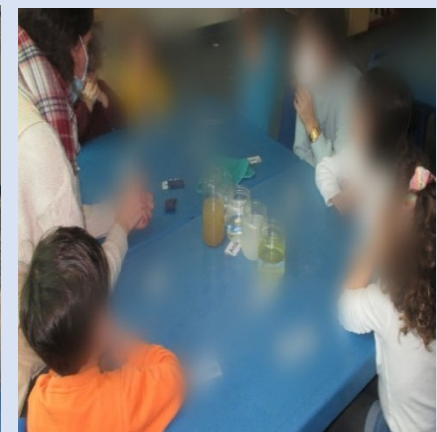
No final, o Ma colocou a areia na água e misturou. A CI também esteve a ajudar. O T. disse que a água estava da cor do mel. No entanto, perceberam que a água ficou com cor castanha e, que a areia não se mistura com a água.

Concluimos, que as propriedades dos materiais definem se esse se vai misturar com a água ou não. “

Parece-me que as crianças estiveram ativamente a participar, identificaram os materiais, anteciparam o que iria ser realizado, bem como envolveram-se no diálogo em torno da atividade experimental. As observações das crianças foram pertinentes e, permitiram compreender o que ocorreu com a realização da atividade experimental.

No que diz respeito à minha ação, considero que tenho de melhorar, visto que nem sempre explico com coerência e/tenho dificuldade em alargar as suas comunicações e observações.

Registo Fotográfico



4.3.15. Atividade – Os Animais

Um momento de exploração com os animais (9/02/2022)

Contextualização: As crianças gostam muito dos animais, refletindo-se nas brincadeiras livres, em que optam por observar imagens, brincar com os animais da sala e/ou fazer de conta que são animais. Assim, como já identificam algumas características dos animais, proponho esta atividade que é desencadeada por uma obra musical composta por Camille Saint Saens. O compositor através de a junção de diversos elementos musicais transmite-nos qual o animal a que está a fazer referência

Intenções pedagógicas	Objetivos	Descrição de atividades/estratégias	Tempo	Materiais	Indicadores de avaliação	Instrumentos de avaliação
- Proporcionar atividades, que visem a discriminação auditiva; Promover o diálogo sobre a obra musical		(<i>Antes do snack, na reunião da manhã</i>) Em circle time, a estagiária irá apresentar o livro “A sinfonia dos animais”, de Dan Brown Perguntar se sabem o que é uma sinfonia ¹⁹ , sendo que depois de as ouvir, irá explicarlhes o que é.	7/10 minutos	- Livro “A sinfonia dos animais”, de Dan Brown - Cartões com os 6 animais; - 6 Peças da composição - Computador		

¹⁹ A sinfonia é uma composição musical para uma orquestra [grupo de músicos que tocam diferentes instrumentos], que apresenta uma determinada estrutura: 4 partes.

e os animais que se encontram representados na mesma	- Corresponder a parte da obra ao animal que está representado; - Identificar características presentes na obra	Depois, irá pedir que elas selecionem um animal, de entre os que se encontram na capa do livro (<i>A estagiária irá perguntar a cada criança</i>). O poema que for lido irá corresponder ao animal que for o mais votado pelas crianças. <i>(ler uma vez e, pedir-lhes que me acompanhem na segunda vez).</i> De seguida, a estagiária dir-lhes-á que irá apresentar uma peça musical, que não é uma sinfonia, porque não segue a estrutura estabelecida. É executada por dois pianos e por uma orquestra. Na sala polivalente, a seguir ao snack A estagiária irá referir que irão ouvir a peça musical, intitulada de “Carnaval dos animais”, de Camille Saint Saens	15 minutos	- Coluna	- Corresponde a obra escutada ao animal que representa; - Identifica as características dos animais presentes na obra;	
--	---	---	------------	----------	--	--

	- Deslocar-se de acordo com as características de cada animal	(<i>falar sobre o compositor</i>), em que se encontram representados animais através da combinação de diferentes instrumentos musicais. De seguida, apresentará um conjunto de cartões com alguns dos animais (<i>leão, galinhas e galos, tartarugas, elefantes, cangurus e pássaros</i>), que se encontram na peça de Camille Saint Saens. Recomendará às crianças estarem com atenção na audição das 6 partes da peça musical, de forma a decifrar a que animal (cartão que observam) pertence a cada uma. A seguir, colocará as seguintes partes da peça: <i>I - “Introdução e marcha real do leão”</i> <i>II- Galinhas e galos</i>			- Desloca-se de acordo com as características de cada animal	
--	--	--	--	--	---	--

	<i>IV- Tartarugas</i> <i>V- Elefante</i> <i>VI – Cangurus</i> <i>X- Pássaros</i> Por cada parte da peça musical, a estagiária irá pedir às crianças que a associem aos cartões dos animais observados. Para além disso, irá pedir que identifiquem as características de cada animal (morfologia e locomoção e, se desloquem, consoante as características de cada.) <i>(Sempre que decifrarem os animais presentes na obra, a estagiária irá colocar o cartão virado para baixo).</i>				
Avaliação/Reflexão da atividade Na minha opinião a atividade correu bem. As crianças estiveram participativas no que lhes era solicitado. Contudo, considero que os aspetos que não correram tão bem estiveram relacionados com a minha ação. Comecei por apresentar o livro “A sinfonia dos animais”, de Dan Brown. Perguntei-lhes se sabiam o que era uma sinfonia, sendo que o J.M me respondeu que era música. Parti do que foi referido pelo J.M e, disse que era uma composição musical executada por uma orquestra. Questionei-					

lhes também sobre o que era uma orquestra, referindo depois que era composta por um conjunto de músicos, que tocam diferentes instrumentos. Disse-lhes que o livro tinha vários poemas e, que era importante realizarmos uma votação, para selecionarmos um. No final, o poema escolhido foi o do elefante. Depois de ler uma vez o poema, pedi às crianças que dissessem comigo, verso a verso. Considero que este aspeto não correu bem, visto que fui muito rápida neste momento, sendo que deveria ter adequado mais ao ritmo da criança.

De seguida, a partir da capa do livro, surgiu um diálogo que incidiu nas observações e inferências das crianças sobre os animais. A educadora cooperante registou as questões que as crianças apresentaram no diário de grupo. Depois deste momento, prolonguei em demasia a conversa, o que influenciou a atenção das crianças.

A seguir ao snack expliquei-lhes que iriam ouvir excertos da obra de Camille Saint Saens, que correspondiam aos animais que constavam nos cartões que lhes apresentei. No entanto, penso que não me expliquei bem, uma vez que existiram crianças que não entenderam que tinham de ouvir o excerto e identificar qual dos animais é que era representado no mesmo.

As crianças, por vezes, não identificavam de imediato o animal, sendo que apenas conseguiam perceber, depois das pistas que lhes apresentava. Para além disso, considero que deveria ter estado mais atenta, ou demonstrar-lhes pistas mais coerentes para a identificação do animal.

Acredito que não deveria ter saído da sala, enquanto estava a decorrer este momento e, que demorei imenso tempo para concluir o concluir, uma vez que as crianças já não estavam atentas.

Saliento que o objetivo correspondente ao deslocar-se, consoante as características dos animais não foi concretizado, visto que não incentivei as crianças nesse sentido.

Registo Fotográfico



4.3.16. Atividade – Obra de arte

Obra de arte (16/02/2022) – Atividade pensada em conjunto com a educadora cooperante						
Contextualização: As crianças ficam imersas nos momentos que são proporcionados, a partir das obras de arte, que são partilhadas pelas famílias. A obra que vai ser abordada através do VTS (<i>Visual Thinking Strategies</i>) foi trazida pela família da C1 e, é de Vicent Van Gogh. Conversei com a educadora sobre o momento de exploração que poderíamos proporcionar e, tendo em conta os elementos presentes na mesma decidimos que iria incidir nas tonalidades da cor amarela e verde.						
Intenções pedagógicas	Objetivos	Descrição de atividades/estratégias	Tempo	Materiais	Indicadores de avaliação	Instrumentos de avaliação
- Contato com a obra de arte; - Promoção do diálogo sobre a obra de arte; - Proporcionar explorações		<u>momento inicial da manhã</u> <u>Leitura da obra</u> A estagiária irá referir que a família da C1 partilhou uma obra de arte, cujo nome é “<i>Girassóis</i>” (1888), de Vincent Van Gogh. Referirá que Vicent Van Gogh foi um pintor holandês, influenciado pelo impressionismo. Salientará que a obra foi pintada no verão. Para além disso, irá dizer que o girassol	15 minutos	- Obra de arte “Os girassóis”, de Vicent Van Gogh; - Frascos de vidro; - 23 pinceis; -Tintas (diferentes		-Registo escrito; -Registo Fotográfico

centrados nos elementos da obra (diferentes tonalidades da cor amarela e verde)	-Identificar elementos visuais presentes na obra de arte (<i>girassóis, vaso, diferentes tonalidades de amarelo e verde</i>);	era uma flor admirada por este pintor, bem como a natureza, no geral. A cor amarela é uma das cores favoritas deste pintor. Entregará a obra à C1, para que ela possa mostrar a todos os seus amigos e depois questionará: - <i>“O que estão a observar nesta obra?”</i> Neste momento, a estagiária irá estar atenta, de forma a que consiga escutar todas as crianças e apoiá-la, promovendo um diálogo. Consoante as respostas das crianças, irá questionar <i>“Onde estás a observar isso?”</i> Caso seja necessário irá focar o olhar das crianças para determinados elementos (<i>as diferentes tonalidades de amarelo e</i>		<i>tons de amarelo e de verde; branco e preto</i>); -2 girassóis de plástico	- Identifica elementos visuais presentes na obra de arte (<i>girassóis, vaso, diferentes tonalidades de amarelo e verde</i>);	
---	---	--	--	--	---	--

	-Distinguir que existem diferenças nas cores resultantes da experimentações com as tintas (verde, amarelo, branco e preto) -Pintar, recorrendo às diferentes tonalidades da cor amarela e verde;	<i>de verde, bem como a imagem central, os girassóis)</i> Questionará ainda: “Querem acrescentar alguma observação às já referidas?” A estagiária irá apresentar dois girassóis de plástico, conciliando com o momento de leitura da obra. <u>b) momento que sucede ao snack</u> <i>1ª estação:</i> Na primeira estação, em cima da mesa consta um frasco e um pincel, para cada criança. Na mesa constará frascos com tinta amarela, branca e preta, bem como tinta verde, branca e preta. Cada criança irá colocar a tinta amarela e/ou verde e, irá misturar com tinta branca e preta. <i>2ª estação</i>	30 minutos		- Distingue que existem diferenças nas cores resultante das experimentações com as tintas (verde, amarelo, branco e preto); -Pinta, recorrendo às diferentes tonalidades da cor amarela e verde	
--	--	--	------------	--	---	--

Expliquei as duas estações às crianças, no entanto, quando as questionei sobre os momentos de exploração que tinham sido preparadas. Elas não conseguiram explicar, deste modo, considero que não transmiti com clareza o que era suposto. A educadora auxiliou-me neste momento e, explicou-lhes novamente, com mais pormenor e de forma clara.

No que diz respeito aos momentos de exploração, na minha opinião, as crianças estiveram completamente imersas nas explorações com a tinta amarelo, verde, branco e preto, como é possível verificar na nota de campo nº55, registo 2, 16 de fevereiro de 2022:

“Partindo da obra “Girassóis”, de Vincent Van Gogh preparou-se duas estações de exploração.

Na primeira estação encontrava-se um frasco e um pincel, para cada criança. Disposto na mesa também constava frascos com tinta amarela, branca e preto, bem como tinta verde, branca e preto.

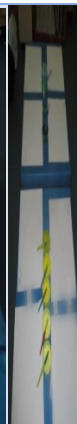
Cada criança esteve a colocar a tinta amarela e/ou verde e, misturaram-no com a cor branca e/ou preta no frasco.

Quando lhes questionava sobre o que estavam a fazer, elas diziam-me que estavam a misturar as cores. Algumas referiram que o que constava no frasco estava a ficar com uma cor diferente, mais escura, e/ou mais clara, dependente das suas explorações. As crianças movimentaram-se pela mesa para realizar as suas explorações e, mantiveram-se algum tempo nesta mesa.

Na segunda estação de exploração encontrava-se numa mesa, tintas com várias tonalidades de amarelo e, numa outra mesa tintas com diferentes tonalidades da cor verde. Cada criança, numa folha pintava com diferentes tonalidades de verde e/ou amarelo. As crianças escolheram em qual das mesas gostariam de estar e, estiveram a pintar, utilizando as diferentes tonalidades da cor que escolheram (verde/ amarelo). As crianças poderiam trocar de cores e explorar as tonalidades. No entanto, existiram algumas crianças que não exploraram as duas cores.”

As crianças distinguiram as cores das suas explorações, destacando que existiram as que referiram que o amarelo e/ou verde estava diferente do que a que estava, inicialmente. Às vezes, as crianças referiram se estava mais claro e/ou mais escuro. No que diz respeito à 2ª estação, existiram as crianças que pintaram utilizando a maioria das tonalidades, entre outras, Não obstante, existiram as que exploraram mais uma cor, e/ou apenas utilizaram uma das tonalidades das duas cores.

Registro Fotográfico



5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' '

Ao chegar ao fim do percurso enquanto estagiária na PPSII, não posso deixar de olhar para trás e sorrir com o processo vivido. Foi um caminho desafiante em que me foi possível sair da minha zona de conforto e crescer com uma equipa educativa que apoiou-me em todos os momentos, incentivando-me a melhorar e a evoluir profissionalmente. Às crianças que abriram as portas do seu mundo e se deram a conhecer integrando-me constantemente nas suas brincadeiras e nas suas conversas, aprendi imenso, e agradeço pelo privilégio de ter estabelecido uma relação afetiva com cada uma. Irei guardá-las eternamente no meu coração, bem como a todas as que já se cruzaram no meu caminho.

Da minha experiência na PPSII, por mais adversidades e dificuldades posso referir que foi um caminho positivo, que passou por uma constante reconstrução da prática e pela avaliação de diferentes conceções que me eram inerentes. Considero que foi importante os diversos momentos que a educadora cooperante guardou para refletir comigo sobre diversos aspetos relacionados com a educação, mas também sobre a minha ação. Para mim foi importante refletir e acredito que é intrínseco para um/a educador/a apresentar sempre uma postura reflexiva sobre o que propôs e viveu, além de que é um caminho que possibilita reformular a ação. Indo ao encontro do referido, Marques, Oliveira, Santos, Pinho, Neves e Pinheiro (2007), destacam que ser “reflexivo significa ser um profissional que [reflete] sobre o que é, e o que realiza, o que sabe e o que ainda procura, encontrando-se em permanente atenção às situações e contextos em que interage (p. 132).

Tudo o que aprendi ao longo da PPSII enriqueceu a minha bagagem profissional, que se encontra mais preenchida e, que complementa todas as aprendizagens realizadas na PPSI. No presente portefólio encontra-se o caminho realizado na PPSII, que contempla as observações realizadas, as reflexões, que partiram do vivido e as planificações pensadas para o grupo de crianças. A compilação de diversos registos recolhidos na prática permitiram apresentar um processo refletido enquanto estagiária e futura profissional de educação.

Considero que permanecerei sempre em construção e reconstrução, uma vez que não existe um caminho estanque e, que tudo o que experienciar vai contribuir para a construção da minha profissionalidade. Termina ao referir que o processo não é solitário,

mas procede em interações com os outros e com o mundo, como salienta Sarmento (2015), “A Identidade profissional é um processo social e humano, que se desenvolve em interação de cada um com o mundo e com o outro” (p.72).

6. REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Castro, J.P., & Rodrigues, M. (2008). Sentido de número e organização dos dados. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/sentido_numero_organizacao_dados.pdf
- Rinaldi, C. (2013). O ambiente da infância. In. G. Ceppi & M. Zini (Orgs.), *Crianças, Espaços, Relações: Como projetar ambientes para a educação de infância* (pp.122-128). Editora Penso.
- Cunha, A.C. P. C., & Fernandes, N. (2012). Participação infantil: a sua visibilidade a partir da análise de teses e dissertações em sociologia da infância. In. L. V. Dornelles & N. Fernandes (Eds.), *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras* (pp. 36-48). Centro de Investigação em Estudos da Criança.
- (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção. Unesco. Consultado em: [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf)
- Ferreira, M. (2004). "À porta do JI da Várzea" ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In M. Ferreira (Ed.), *"A gente gosta é de brincar com os outros meninos!"*: Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância (pp.65-102). Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. M. (2006). "TÁ NA HORA DE IR PR'À ESCOLA!"; - EU NÃO SEI FAZER ESTA, SENHOR PROFESSOR!" OU... BRINCAR ÀS ESCOLAS. NA ESCOLA (JI) COMO UM MODO DAS CRIANÇAS DAREM SENTIDO E NEGOCIAREM AS RELAÇÕES ENTRE A FAMÍLIA E A ESCOLA". *Interações*, (2), 27-58.
- Ferreira, N., Martins, C, Hortas, M.J. & Dias, A. (2011). *Do Património Local ao Currículo Nacional: Análise de projetos no âmbito das Metodologias de Ensino de História e Geografia para o 1º e 2º CEB*. In C. Gonçalves e C. Tomás (Eds.),

- Atas do V Encontro do Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais – Escola e comunidade. (pp. 499-512). Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Ferreira, F., & Anjos, Cleriston. (2015). Identidades Profissionais e contextos de trabalho na educação de infância. In T. Sarmiento (Ed.), *Educação de Infância: formação, identidades e desenvolvimento profissional* (pp 69-86). De Facto Editores.
- Filipe, S., Brigitte, S., & Gomes, A. (2021). Perspetivas e práticas sobre a participação de criança no ambiente educativo. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 8(1), 57-75.
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Revista Escola Moderna*, (5), 5-12.
- Formosinho, J., Oliveira- Formosinho, J., Araújo, S. B., Folque, M.A., Bettencourt, M., Santos, M.L. Machado, I., & Sousa, J. (2018). A abordagem HighScope para Educação e cuidados em creche. In. S. B. Araújo (Ed.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 71-92). Porto Editora.
- Fuertes, M. (2010). Se não pergunta como sabe?: Dúvidas dos pais sobre a educação de infância. Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.21/1671>
- Garcia, A.S. R. (2010). O diário de turma na vida de um grupo de Jardim de Infância. *Revista Escola Moderna*, (36), 6-10.
- Gomes, M, H. (2011). *A Pedagogia Diferenciada na Construção da Escola Para Todos: Conceitos, Estratégias e Práticas*. Edições Ecopy.
- Gonçalves, A.T.F. M. (2012). O trabalho em equipa: A reflexão pedagógica nos momentos de trabalho em equipa [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Setúbal]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/4417>
- Hernando, A. (2003). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en educación infantil*. Editorial Síntesis.
- Junta de freguesia do Parque das Nações. (2022). A história. Consultado a 11 de janeiro, em <https://www.jf-parquedasnacoes.pt/pages/589>

- Lima, J. A., & Fialho, A. (2015). Colaboração entre Professores e Percepções da Eficácia da Escola e da Dificuldade do Trabalho Docente. *Revista portuguesa de pedagogia*, 49 (2), 27-53.
- Malavasi, L., & Zacattelli, M. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. (L. Margutti, Trad.). Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI).
- Marques, M., Oliveira, C., Santos, V., Pinho, R., Neves, I., Pinheiro, A. (2007). Educadora como prático reflexivo. *Caderno de Estudo*, (6), 129-142.
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias - construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. CNIS.
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In. I. Alarcão (Ed.), *Relatório de Estudo: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 33-67). CNE
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2011). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da investigação às Práticas*, 1(3), 21-43. <http://hdl.handle.net/10400>
- Rief, S. F., & Heimburge, J.A. (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala inclusiva*. Porto Editora.
- Rodrigues, S.A., & Garms, G. M. Z. (2007). Intencionalidade da ação educativa na educação infantil: a importância da organização do tempo e do espaço das atividades. *Nuances: estudos sobre a educação*, 14(15), 123-137.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da

Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Tomás, C. (2007b). "Participação não tem idade". Participação das crianças e cidadania da infância". *Contexto & Educação*, 78, pp.45-68.

Vasconcelos, T. (2007). A importância da Educação na construção da cidadania. *Saber (e) educar*, (12), 109-117.

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

Zabalza, M. (1998). Qualidade em Educação Infantil. ArtMed.

Documentos consultados:

Projeto Educativo da organização (2021-2022)

Projeto de Sala – PE1-B (2021-2022)

ANEXOS

| ' ' | | ' '

ANEXO A. Portefólio individual da criança

| ' ' | | ' ' |



Elaborado por Cátia Delgado, em parceria com o T. V.

2021-2022

Introdução

O presente portefólio foi elaborado pela estagiária Cátia Delgado, em parceria com o T. durante os meses em que integrou a sala do PE1-B. Reúne algumas evidências e vivências dele, que pretendem espelhar o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, de novembro de 2021 a fevereiro de 2022.

“Um portefólio conta a história das experiências, dos espaços, dos progressos e realizações de uma criança e revela as suas características únicas” (Parente, 2004, p.60).

Cada criança é um mundo, que se vai desvendando quando temos o privilégio de a acompanhar, servindo a observação e a escuta ativa para a conhecermos e, com ela estabelecermos interações e uma relação assente na confiança e na afetividade (Silva & Craveiro, 2014; Portugal, 2009). A criança selecionada para acompanhar foi o T.

O T. é uma criança que se encontra predisposto a aprender e é ativo no dia a dia. Revela algumas fragilidades na expressão oral, mas que não inviabiliza a sua aprendizagem e a interação com os outros. A equipa educativa tem o cuidado de o incentivar a expressar-se, ampliando as suas comunicações e a possibilidade de falar sobre os diversos temas. Tal como afirma Portugal (2009), o desenvolvimento e a aprendizagem não ocorrem de forma linear, sendo influenciados pelos diferentes contextos que cada criança integra, bem como pelas interações que estabelece.

Deste modo, o seguinte portefólio irá focar-se na evolução da criança a nível da comunicação e expressão oral. Sim-Sim et al. (2008) afirmam que o desenvolvimento da linguagem é um processo complexo que decorre da “interação com os outros”, em que a criança adquire a sua língua materna, requerendo a “[re] construção], natural e intuitivamente [do] sistema linguístico da comunidade” a que pertence (p.11). A expressão oral, de acordo com as autoras anteriormente mencionadas, está relacionada com a capacidade de as crianças utilizarem eficazmente a sua língua, as suas regras, adequando-a ao contexto. Em concordância com o referido anteriormente, Simões (2015), salienta que é necessário que seja dado espaço para as crianças se expressarem, porque é a falar que se transformam “em melhores utentes da sua língua” (p.16). Desta forma, a

qualidade do contexto é um fator imprescindível para o desenvolvimento da linguagem, tal como as oportunidades que lhe são dadas para falar e ouvir falar (Sim-Sim et al., 2008).

Portugal (2009), realça que as crianças se sentem motivadas a expressarem-se oralmente, em interação com os outros, sendo este um fator fundamental para desenvolvimento da linguagem

O presente portefólio pretende apresentar o processo do T., ao longo dos meses em que integrei o contexto socioeducativo, com enfoque na expressão oral. As evidências do T. abrangem fotografias, registos escritos e de observação correspondentes às três áreas de conteúdo das OCEPE: Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação e respetivos domínios e subdomínio; a Área do Conhecimento do Mundo (Silva et al., 2016). Contemplo todas as áreas de conteúdo no portefólio, porque a utilização da linguagem é transversal a todas as áreas, e possibilita que a criança organize o seu pensamento e, por conseguinte, exteriorize a suas perceções, as suas experiências e, outros (Portugal, 2009; Simões, 2015).

Realço que o portefólio não incidiu nos subdomínios do Jogo Dramático/Teatro, Música e Dança; por não ter capturado registos dos mesmos. Não obstante, saliento que se encontram presentes no quotidiano. Destaco que alguns registos serão acompanhados por comentários da criança, que foram recolhidas durante o mês de março.

O portefólio encontra-se organizado em 7 partes. A primeira parte destina-se a um aprofundamento sobre a avaliação em Educação Pré-Escolar, partindo de Portugal (2012). Na segunda parte, o T. faz a sua apresentação; A terceira parte é referente ao olhar da estagiária sobre o T., caracterizando-o; No que diz respeito à quarta, quinta e sexta parte correspondem respetivamente às três áreas de conteúdo (i) a Área de Formação Pessoal e Social; (ii) Área de Expressão e Comunicação; (iii) Área do Conhecimento do mundo, em que apresentam-se evidências, acompanhadas com as fotografias, registos de observação, relatos das crianças, comentários da estagiária baseados nas aprendizagens das OCEPE e, relatos narrativos. Na sétima parte apresento as considerações finais.

Aprofundando a avaliação em Educação Pré-Escolar

Focando a avaliação, Silva et al., (2016), destacam que não deve ser centrada na comparação de aprendizagens entre crianças e/ou incidir em normas predefinidas que não contemplam os ritmos e a singularidade de cada uma. A avaliação centra-se em cada criança e nos seus progressos, sendo que a avaliação no pré-escolar não é “da aprendizagem”, mas corresponde a uma avaliação “para a aprendizagem” (p.16).

De acordo com Portugal (2012), existe a necessidade de reanalisar a avaliação adotada, por uma que compreenda a realidade de cada criança. Dá-se o nome de avaliação autêntica e/ou alternativa, a que engloba os processos de desenvolvimento, aprendizagem, e a unicidade da criança. O conhecimento do processo da criança irá assim possibilitar uma ampliação da sua aprendizagem, na medida em que se tem conta os seus ritmos, a sua história e os contextos que integra. Na avaliação é inerente a reflexão da prática educativa, no sentido em que o/a educador/a averigua as oportunidades e o ambiente educativo que está a proporcionar às crianças. Desta forma, percebe se está a restringir ou a ampliar experiências para cada uma, e se está a incidir em todas as áreas de conteúdo, questionando-se sobre todos os pontos que incidem nas crianças (Portugal, 2012).

O portefólio é uma ferramenta, que não se cinge a compilar um conjunto de trabalhos, que apenas se centram nos resultados das crianças, mas também pretende que seja ilustrativo do processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada uma (Silva & Craveiro, 2014). Acresce-se que na construção do portefólio tem de estar presente a “voz da criança”, visto que é necessário oferecer-lhe possibilidades para participar no que lhe diz respeito, uma vez que ela é um ser ativo, que é “coprotagonista da construção do conhecimento” (Malavasi & Zacattello, 2013, p.8), Assim, Silva e Craveiro (2014) referem que uma das particularidades do portefólio é a de “conceder voz às crianças sobre as suas aprendizagens, permitindo-as participar na avaliação do seu próprio desempenho.” (p. 36), ou seja, propicia a reflexão e a exteriorização das suas aprendizagens e, do que sentiram durante o momento em que executaram as ações (Silva & Morais, 2021). No portefólio privilegia-se um trabalho colaborativo entre as crianças e o/a educador/a na organização, elaboração do mesmo. O olhar da criança deve estar

presente no portefólio, deste modo, o/a educador/a incentiva-a e privilegia a escuta ativa para a ouvir verdadeiramente (Silva & Moraes, 2021).

O T. (O seu olhar)



Ao observar a sua fotografia reconheceu-se, dizendo “sou eu”, e apontou para si

Idade “Tenho três anos”

Os seus gostos:

“Gosto de brincar com a mamã e com o papá”

Na escola “gosto de brincar com o J. e o G.”

Apontou para a área das construções e do brincar, salientando que eram as que mais gostava de brincar

Família: Tem três irmãs “B., C. e L.” e o papá e a mamã

O T. (o olhar da estagiária)

Centrando o meu olhar no T., posso dizer que é uma criança muito observadora do meio que o envolve. Na sala era recorrente indicar ou mostrar objetos que não se encontravam no respectivo lugar, como era o caso dos brinquedos do brincarhã, quando não se encontravam na caixa com a cor predominante, ou de diferentes materiais e objetos que não se encontravam na área a que pertenciam. No período da reunião da manhã, quando não era alterado de imediato o número do dia, o T., apontava para o mapa de presenças e, referia qual era o número do dia correspondente. Quando nos dirigíamos ao exterior, ele contemplava o que o rodeava e estava muito atento a todos os pormenores, aos animais e às plantas que observávamos durante os passeios e, alegremente, identificava algumas das suas características.

No que diz respeito às regras da sala, parece-me que tem consciência delas, já que quando alguns amigos não se encontram a cumpri-las, ele dizia-lhes que não estavam a proceder corretamente. Referente à autonomia tem-se denotado uma evolução significativa. Nas idas à casa de banho não necessita de ajuda, por isso, considero que é completamente autónomo. Na alimentação também o é, sendo também incentivado pela equipa educativa a comer sozinho e a arrumar a sua loiça no respectivo lugar. Não obstante, parece-me que este progresso está associado à melhoria da motricidade fina, na medida em que já segura corretamente nos talheres e, que apresenta melhoria a descascar as frutas, como a laranja, a tangerina e a banana.

Considero que é uma criança que está bem integrada no grupo, que gosta muito de brincar com os animais, de mobilizar uma panóplia de materiais para as suas construções, de brincar com os carros, com objetos não estruturados, aos quais atribui diferentes significados. Para além disso, encontro-o, muitas vezes, na área dos jogos a tentar realizá-los, com os seus pares, ou individualmente. É uma criança que se tem tornado cada vez mais criativa nas suas explorações e que apresenta estar mais imerso nas experiências que lhe são oferecidas.

Constato através das minhas observações que o T. apresenta uma relação de confiança e afetividade com a equipa educativa, com os seus pares e comigo. Nas reuniões

da manhã e, ao longo do dia é recorrente falar da sua família e das suas vivências. Ele apresenta alguma fragilidade em expressar-se oralmente, que se reflete no facto de revelar um discurso simples, predominando frases simples, uma pronúncia impercetível de algumas palavras e a omissão de sílabas. Normalmente, utiliza uma comunicação não verbal, para transmitir as suas intenções comunicativas. Apesar disso, é notável uma evolução significativa durante o período em que estive inserida no contexto socioeducativo (novembro a fevereiro). Saliento que está a adquirir duas línguas (o português e o húngaro), como é possível verificar na nota de campo nº 8, registo 4, 8 de novembro de 2021.

Área de Formação Pessoal e Social



Data: 7/12/2021

Descrição/ Nota de campo: O T., o J M., o G. e o P. estavam a brincar em conjunto com as peças do brincarhã. Comunicavam, enquanto brincavam, e referiam o que iriam fazer.

Comentário da estagiária: É evidente que o T. se encontra bem integrado no grupo. Encontrou-o a brincar nas diferentes áreas com os seus amigos, especialmente, o G. e o J. M. Na situação descrita, eles interagiam e comunicavam uns com os outros, o T. pronunciava os sons e as palavras que eram necessárias para prosseguir com a brincadeira. Ele tenta aprimorar o seu discurso oral com os seus pares.



Data: 28/01/2022

Descrição/ Nota de campo: *“O J.M, o G, e o T encontravam-se na área das construções a brincar com os animais. Eles brincavam em conjunto, mas por vezes eu ouvia: “Se não me deres esse animal, não vais à minha casa”. (Nota de campo nº 43, registo 2, 28 de janeiro de 2022).*

Comentário da estagiária: O T. estava a brincar com os seus amigos e, com os animais. Observava que estavam em constante interação uns com os outros, por vezes, surgiam alguns conflitos, que resolviam sozinhos. Durante esta situação foi observável que o T. comunicava com os seus pares, apresentava um discurso simples, mas mantinha uma conversa com eles e, comunicava de forma mais clara. Eles estão a aprender a resolver os seus conflitos, principalmente, quando querem brincar com o mesmo brinquedo.

Comentário da criança: Ao observar a fotografia referiu que se encontrava a “brincar com o J. e o G. aos animais”. Quando lhe perguntei se gostava de brincar com eles aos animais, acenou com a cabeça que sim.



Data: 31/01/2022

Descrição/ Nota de campo: *“O T esteve a descascar a tangerina e, depois abriu a tangerina e, de cada gomo, retirava o caroço. Conversava com as crianças durante o tempo em que as comia. “(Nota de campo nº 44, registo 3, 31 de janeiro de 2022).*

Comentário da estagiária: É evidente que o T. é autónomo nas mais diversas áreas. A descascar a fruta, especialmente a tangerina, ele tem apresentado uma progressiva evolução, pois a equipa educativa incentiva-o a descascá-la sozinho. Não obstante, o facto de se encontrar a descascar, a conversar com os seus pares e a observá-los, penso que o tem ajudado a evoluir. Realço que o facto de estar a revelar uma evolução na motricidade fina também tem contribuído para uma progressiva melhoria a descascar a fruta.

Relato Narrativo (até fevereiro)

O T. é uma criança que se mantém em constante interação com todos os elementos do grupo. Encontra-se bem integrado e revela gostar muito de brincar com o G. e com o J. M., não obstante vejo-o a explorar e a implementar novas brincadeiras com todos os amigos da sua sala, bem como com os de outras salas. Mantém também uma relação positiva e de confiança com a equipa educativa. Dirige-se à equipa educativa, quando necessita de alguma ajuda e apresenta-se entusiasmado em partilhar as suas vivências, os seus gostos, ou o que descobriu.

Revela uma progressiva iniciativa em participar ativamente nas experiências e tenta verbalizar o que está a observar, as suas sensações, necessidades e opiniões ao grande grupo. Reconhece-se no seio do grupo, uma vez que sabe a que sala pertence na organização socioeducativa, a do PE1-B e, que também é um elemento que constitui o grupo, juntamente com os seus 12 amigos e com a equipa educativa (educadora J e auxiliar A). É visível que tem uma relação de afetividade com os seus amigos, que se reflete na facilidade de brincar com todos. É-lhe dado espaço para participar ativamente na sala, e nas decisões que lhe dizem respeito, nas experiências que lhe estão a ser proporcionadas, intervém e contribui nos projetos que são empreendidos.

Relativamente à escolha das áreas, seleciona a que quer ficar a brincar. Varia a sua escolha, apesar de apresentar preferência pela área do círculo cromático, a das construções e a dos jogos. Como já foi referido, brinca com todas as crianças, apesar de existir uma maior proximidade com alguns amigos. Considero que, diversifica as suas escolhas, percorrendo, por vezes, todas as áreas. Contudo, permanece mais tempo nas de eleição. É evidente que na utilização dos materiais, nem sempre recorre aos mesmos, variando. No recreio, seleciona as zonas em que pretende brincar. Observei-o a desafiar-se, constantemente, com os equipamentos existentes. Para além disso, foi visível que gosta de andar de triciclo e de mota, apresentando um maior controlo a andar. Habitualmente realizava construções tridimensionais com objetos de espuma, em forma e figuras geométricas, com os seus amigos e/ou partir das casas de brincar e a preencher-las com os objetos.

Ele tem consciência das regras da sala e, sempre que alguém não as está a cumprir, avisa os seus amigos e/ou chama algum dos elementos da equipa educativa. Nas tarefas que escolhe, semanalmente, parece-me que tem consciência do que tem de fazer e encontra-se predisposto a executá-las.

No que diz respeito à sua autonomia, é evidente que é independente na realização de tarefas do dia a dia. Vai à casa de banho sozinho e cuida de si autonomamente. Nos tempos de refeição come sozinho, necessitando de ajuda apenas no final da sopa e/ou do iogurte. Constatei que adquiriu um maior controlo na utilização do garfo e da faca. É autónomo na arrumação da sua loiça, ou seja, coloca no respetivo lugar a loiça do almoço, do snack e/ou do lanche. Para além disso, dirige-se sozinho a cozinha, quando quer repetir o 2º prato, sendo. Ajuda na arrumação da sala e, auxilia os seus amigos e/ou a equipa educativa nalguns momentos. Considero que tenta resolver os seus conflitos, no entanto, quando não consegue pede ajuda à equipa educativa.

De uma forma geral, parece-me que as suas relações interpessoais estão bem estabelecidas e, que sempre tentou comunicar com os diferentes elementos do grupo, aprimorando a sua capacidade comunicativa. Parece-me que o facto de se ter integrado no grupo, de ser incentivado pela equipa educativa a participar em todos os momentos e a interagir com todos os seus amigos, contribuiu para que sentisse a necessidade de clarificar o seu discurso. O facto de estar mais presente no grupo também o encorajou a falar mais e a tornar-se mais perceptível na sua comunicação.

Área de Expressão e comunicação

Subdomínio das Artes Visuais



Data: 7/12/2021

Descrição/ Notas de campo: O T. esteve com os seus amigos a preparar massa com as cores do arco-íris, no âmbito do projeto do arco-íris. Preparou-a, seguindo a receita da massa de cor e, depois esteve a explorá-la.

Comentário da estagiária: O T., enquanto preparava a massa comunicava com os seus amigos e mostrava aos seus amigos como estava a ficar. Chamava-me e dizia-me o que tinha colocado no alguidar. Na exploração das 7 massas com as 7 cores do arco-íris esteve imerso na criação de novas possibilidades com a mesma, ao manipulá-la e conjugar as 7 cores. Envolve-se nas experiências proporcionadas e encontra-se criativo nas explorações. Falou com os seus amigos sobre o que estava a realizar, também esteve em interação comigo e com a educadora J.



Data: 18/01/2022

Descrição/ Nota de campo: O T., o G., a M.S, a M. C. e a C1 encontravam-se a explorar uma estação de exploração, partindo da obra de arte “Composição oval”, de Piet Mondrian. Falavam sobre o que estavam a imaginar e as suas sensações.

Comentário da estagiária: O T. permaneceu em interação com os seus pares. Apresentava sentidos na sua exploração, que partiam da textura e da cor, e expressava-o com os seus amigos. Para além disso, parece-me que está mais envolvido e criativo nas suas explorações. Apropriou-se de características presentes na obra e “desenvolveu capacidades expressivas e criativas através da experimentação” (Silva et al., 2016, p.50).



Data: 7/02/2022

Descrição/ Nota de campo: O T. esteve a realizar uma pintura, no cavalete, escolhendo as tintas que queria utilizar.

Comentário da estagiária: O T., de várias estações de exploração, escolheu realizar pinturas. Selecionou quais eram as cores que queria mobilizar na sua pintura e pediu a uma amiga, que se encontrava a pintar do outro lado do cavalete, as cores que queria utilizar. Encontrava-se absorto na pintura que estava a realizar e, quando era questionado referia o que estava a elaborar. Para além disso, também mostrava e comunicava, identificando as cores que constavam no seu trabalho.



Data: 8/02/2022

Descrição/ Nota de campo: O T. esteve envolvido numa experiência, que partiu da obra “Pintura giratória”, de Damien Hirst, que requeria que colaborassem com um amigo, neste caso, com o J.M.

O J. M. rodopiava a estrutura e o T. colocava a tinta, que se espalhava pelo papel de cenário, que se encontrava disposto no chão.

Comentário da estagiária: Nesta situação é perceptível que o T. esteve em constante interação com o J. M. Falou com ele, de forma a escolher a cor da tinta, o que cada um iria fazer, uma vez que teriam de trabalhar em conjunto e decidir quem é que ficaria responsável por rodar a estrutura e, quem colocaria a tinta na estrutura. A comunicação esteve sempre presente neste momento, além de que existiu cooperação entre os dois no desenrolar da experiência. O T., com o J. M. esteve a vivenciar um processo de expressão artística, com um material diferente. Durante este momento, ele encontrava-se imerso e

ficava deslumbrado com o que estava a realizar e, no que estava a resultar a pintura. Decidiu com o J. M. utilizar diferentes cores para este momento e identificava as cores que visualizava no papel de cenário.

Comentário da criança: O T. referiu que “estava com o J. M.”.

Excerto da Nota de campo exemplificativa:

“O G. viu as diferentes linhas existentes e o T, complementou-o referindo que eram pretas. Identificaram também retângulos e triângulos, bem como perceberam balões, apesar de terem compreendido que não correspondiam.”(Nota de campo nº 35, registo 1, 18 de dezembro de 2021)

Comentário da estagiária: O T. apresentou a iniciativa em participar na leitura da obra “Composição oval”, identificando os elementos da comunicação visual, como a cor preta das linhas que se encontravam presentes na obra, complementando o que o G. referiu. Considero que se sente mais motivado para comunicar e, que se reflete numa maior iniciativa em participar nos momentos de grande grupo.

Relato Narrativo (até fevereiro)

O T. Encontra-se mais concentrado nas suas explorações, visto participa na leitura da obra de arte, identificando os elementos visuais nela presentes e dialogando com os seus pares e a equipa educativa. Por vezes, refere as sensações que a obra lhe transmite e/ou o que percebe através da mesma, sendo que o seu discurso, ao longo dos meses foi tornando-se mais perceptível.

Envolve-se mais ativamente nas experiências que lhe são proporcionadas, encontrando-se mais predisposto e criativo nas explorações sensoriais, que oferecem a possibilidade de contactar com diferentes materiais e apropriar-se de diversos elementos presentes nas obras de arte. O T. apresenta prazer na experimentação e mobiliza mais o seu corpo nas explorações, que partem dos elementos inerentes às obras de arte. Seleciona os materiais que quer utilizar, também em parceria com os seus amigos e encontra-se imerso num trabalho colaborativo, quando é propiciado.

Apresenta uma melhoria na motricidade fina, que se reflete na utilização de diferentes materiais como a tesoura, os pincéis e outros materiais. Deparei-me com uma criança completamente absorvida nas modalidades de Artes Visuais (pintura, modelagem, colagem desenho, e outros), que está a executar, introduzindo nas modalidades de expressão visual que quer realizar, elementos visuais. É notável a sua satisfação na realização de todas as experiências, bem como o facto de se encontrar a implementar novas possibilidades de exploração e de criação. Realço que o T. revela uma maior vontade de falar com os seus pares sobre o que está a realizar, exteriorizando a sua expressão. Para além disso, é visível que permanece em interação com os seus pares e a equipa educativa.

Domínio de Educação Física



Data: 17/11/2021

Descrição/ Nota de campo: *“Na árvore, as crianças encontravam-se a brincar e desafiavam-se a subi-la. “(Nota de campo nº14, registo 4, 17 de novembro de 2021).*

Comentário da estagiária: O T. permanece em interação com os seus pares nas brincadeiras no exterior, e verbalizava o que estava a realizar e/ou a imaginar. Para além disso, parece que já tem um bom controlo e equilíbrio, principalmente a descer da árvore. Todas as experiências contribuem para que adquira uma progressiva consciência do seu corpo.

Comentário da criança: “Estou a esconder-me numa árvore”



Data: 17/02/2022

Descrição/ Nota de campo: *“Durante este momento de brincadeira livre no exterior, o T explorava todas as áreas do equipamento infantil. Subia pela corda e/ou pela parte de madeira. Atravessava a corda, colocando um pé à frente do outro, para a atravessar. Escorrega e brinca com os amigos” (Nota de campo nº56, registo 1, 17 de fevereiro de 2022).*

Comentário da estagiária: O T. encontrava-se em constante interação e comunicação com os seus amigos e escolheu quais os equipamentos em que queria brincar. No primeiro registo fotográfico é notável que tem um bom controlo, equilíbrio e desafia-se a subir equipamentos mais difíceis, sendo bem-sucedido. No segundo registo fotográfico é visível que tem um bom controlo e equilíbrio e, numa superfície desafiante, coloca o pé à frente do outro para a atravessar, chegando ao final da mesma.

No último registo fotográfico, apesar de não constatar na fotografia, o Tomás encontrava-se a brincar com o João Maria, a manipular diferentes equipamentos, a colocar areia no balde e a puxá-lo, como é retratado no registo.

Nota de campo exemplificativa

Nota de campo nº 33, registo 4, 14 de janeiro de 2022:

“Durante o tempo de recreio, as crianças brincaram, livremente, pelo espaço. O J.M., o T., e o G estiveram a andar por cima dos pneus, equilibrando-se.

O J.M experimentou andar em cima de um pneu maior. Para além disso, o T, esteve a andar no triciclo, tal como a C1, a C2, entre outras crianças”

Comentário da estagiária: É evidente que o T., no recreio seleciona o equipamento que quer utilizar e, se desafia. Está envolvido em diversas experiências estabelecendo interação constante com os seus pares.

Relato Narrativo (até fevereiro)

O T. tem apresentado uma maior consciencialização do seu corpo e uma atenção aos segmentos do seu corpo nas experiências em que está envolvido. Demonstra já estar a adquirir um maior domínio do seu corpo, além de que se desafia e é incentivado pelos seus pares a experimentar e a desenvolver novas capacidades motoras. A equipa educativa oferece a possibilidade de experimentar uma diversidade de materiais e de contactar com os contextos, que enriquecem o seu reportório motor.

É notável que o T., durante a exploração do meio que o rodeia atribui novos significados ao que está a realizar, bem como explora os próprios elementos. Como é visível nos registos fotográficos espelhados anteriormente, em que já demonstra aprimorar aquisições motoras como o subir, descer, o andar e apresenta equilíbrio e controlo na realização dos mesmos. Para além disso, encontrou-o nalguns momentos a jogar à apanhada e a correr no recreio e/ou nos espaços que correspondem aos do meio envolvente, em que estabelece interação com os seus pares e comunica com eles, sendo que está cada vez mais perceptível.

No recreio, além dos jogos que empreende com os seus pares, também apresenta um bom domínio na condução de diferentes equipamentos, como o triciclo e a moto, que se traduz num controlo em avançar a vários ritmos, e em várias direções. Desafia-se a andar sobre vários pavimentos e objetos, sendo que os materiais que são oferecidos e monopolizados pelo T. contribuem para a envolvência em diferentes experiências motoras.

Já no parque é visível que compromete-se na manipulação de diferentes equipamentos, em que sobe, desce e, anda em superfícies desafiantes proporcionando o risco controlado, bem como encontra-se absorvido nas suas brincadeiras com os seus pares. Perdura um diálogo entre eles, em que é decidido qual o equipamento que vão utilizar e, como é que se vai desenrolar a brincadeira.

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita



Data: 13/12/2021

Descrição/ Nota de campo: *“O T. apresentou um conjunto de fotografias da sua família, e da sua árvore de Natal. Ao longo do seu momento de partilha, o T identificava os elementos da sua família, que se encontravam com ele, além de que apontava recorrentemente para a árvore de Natal que era visível nalgumas fotografias.”* (Nota de campo nº26, registo 2, 13 de dezembro de 2021).

Comentário da estagiária: O T. tem evidenciado iniciativa para participar na reunião da manhã, partilhando as suas experiências e vivências. Faz-se acompanhar de fotografias, em que espelham momentos com a sua família e, com o apoio da equipa educativa refere o que esteve a realizar e, que membros da sua família é que constam nas fotografias. No que diz respeito à expressão oral é notável uma tentativa de se expressar de forma eficaz e clara, especialmente quando identifica quem consta nas fotografias.



Data: 17/01/2022

Descrição/ Nota de campo: *“O T. apresentou várias fotografias correspondentes ao seu fim-de-semana. Apoiado pela educadora cooperante identificou o que realizou e como se sentiu: jogou à bola, no centro de estágio com a camisola do Benfica; Tirou fotografias com as suas irmãs gémeas. Referiu que foi ao parque com a sua irmã mais velha e com a sua mãe.”* (Nota de campo de campo nº 34, registo 1, 17 de janeiro de 2022).

Comentário da estagiária: Na reunião da manhã de segunda-feira, o T. apresenta entusiasmo em partilhar as suas vivências. Explicou, com o apoio da equipa educativa, o que esteve a realizar no fim-de-semana. Parece-me que se sente mais confortável para falar em grande grupo e, aos poucos vai apresentando mais clareza no seu discurso.



Data: 21/01/2022

Descrição/ Nota de campo: *“O T, pediu aos pais que tirassem uma fotografia, antes de saírem de casa para o levarem à organização. Apresentou as fotografias das irmãs e da sua família. Mostrou ao grupo, as fotografias das suas duas irmãs mais novas e disse o nome delas. Para além disso, mostrou uma fotografia, em que estava com a mãe, o pai e com a irmã mais velha, e identificou-os.”* (Nota de campo, nº38, registo 1, 21 de janeiro de 2022).

Comentário da estagiária: O T. apresenta vontade em participar nas reuniões de grupo com as suas partilhas. Apresenta uma maior iniciativa, que foi salientada pela sua família, uma vez que foi o T. que pediu-lhes para tirarem uma fotografia para levar para a organização socioeducativa. Sinto que ele, apesar do seu discurso ser simples, identifica com mais clareza os membros da sua família e o nome das suas irmãs. Parece-me que ele apresenta intenção em comunicar com os pares, que estão relacionadas com as suas experiências e com o que lhe é mais próximo.

Comentário da criança: Observando a fotografia, o T. disse-me que estava a mostrar” a fotografia da I. e da C.” Questionado a quem é que estava a apresentar, ele referiu “aos amigos”.



Data: 17/01/2022

Descrição/ Nota de campo: O T., no suporte de exploração sensorial de areia está a experimentar escrever a letra i, que é uma das letras que constitui a palavra arco-íris.

Comentário da estagiária: O T. apresenta um interesse pelas letras e pela escrita, no geral, que se tem vindo a constatar também no seio do grupo. Ele reconhece algumas letras, que constam na palavra arco-íris e, já apresenta a vontade de experimentar escrevê-las.



Data: 8/02/2022

Descrição/ Nota de campo: *“O T. entrou na sala e juntou-se a mim e à V. Eu perguntei-lhe onde se encontrava a sua primeira letra no teclado, ele apontou para a letras T. Para além disso, apontou para as teclas da letra A e da letra O e disse-me que também constavam no seu nome.”* (Nota de campo nº 50, registo 1, 8 de fevereiro de 2022).

Comentário da estagiária: O T. juntou-se à V. a observar um teclado na sala do PE1-A. Durante a interação, identificou algumas letras que constam no seu nome, apontando para o teclado do computador e referiu que pertenciam ao seu nome, frisando que era do seu nome apontando para si.

Relato Narrativo (até fevereiro)

O T. tem vindo a apresentar uma evolução no domínio da linguagem oral. Apresenta uma vontade crescente em partilhar com o grupo as suas vivências e experiências, que são acompanhadas com registos fotográficos da sua família e/ou de momentos significativos. O facto de o T. se apresentar mais predisposto para comunicar, associado à ampliação e atenção da equipa educativa desencadeia uma evolução significativa na expressão oral.

Cada vez é mais perceptível o que o T. quer transmitir, visto que apresenta um discurso mais claro, quando identifica os elementos da sua família, refere o que está a realizar, ou quando se encontra a comunicar com os seus pares. Para além disso, o facto de permanecer em interação com os seus pares, parece-me que o incentiva a aprimorar a sua expressão oral para que seja compreendido pelos outros e utilize eficazmente a sua língua. Não obstante o seu discurso é simples e, por vezes omite sílabas, mas a progressão tem sido notável e a vontade de repetir as palavras que não enunciou corretamente tem sido mais saliente. No que diz respeito à escrita, considero que já identifica algumas letras do seu nome, e apresenta uma progressão nas suas experimentações da escrita. Sinto que se sente motivado a observar os registos escritos e apresenta interesse nas letras, identificando algumas.

Domínio da Matemática



Data: 3/12/ 2021

Descrição/ Nota de campo:” O J.M esteve com o T, com a P e a CI a empilhar cones de plástico e, posteriormente a utilizar CDs para as construções. Quando lhe perguntei o que estava a fazer respondeu-me que estava a construir uma casa. “ (Nota de campo nº22, registo 2, 3 de dezembro de 2021).

Comentário da estagiária: O T. permaneceu em interação com o J. M. a realizar uma construção tridimensional, em que utilizou os Cd’s e os cones de plástico para construir uma casa. Nesta situação, o T. esteve em constante comunicação com os seus pares para prosseguir com a construção. Mobilizou objetos com formas e figuras geométricas para as suas construções.



Data: 10/12/2021

Descrição/ Nota de campo: *“O T, apontou para o mapa de presenças, para o dia 10 e, depois apontou para o dia 9, que era o constava junto do mapa e, começou a abanar com a cabeça e a dizer que não. A auxiliar, A, referiu que ele tinha razão, hoje não era dia 9, era dia 10, por isso era necessário alterar o número do dia. Assim, o T com o G foram colocar o cartão do número 9 na reta numérica e retiraram o 10, para colocar no respetivo lugar.”* (Nota de campo nº25, registo 2, 10 de dezembro de 2021).

Comentário da estagiária: O T., na reunião da manhã, apontou para o mapa de presenças e referiu que o número do dia não correspondia ao dia em que permanecíamos, visto que era o do dia anterior, o 9. Penso que ele já se encontra a desenvolver a noção de tempo, na medida em que o número do dia tinha de ser alterado pelo número seguinte. Teve iniciativa para comunicar, uma vez que tentou expressar-se ao referir que o número que constava junto do mapa das presenças era o do dia anterior. Assim, com o G. colocou o número 9, na reta numérica e retirou o número 10, que é o sucede.



Data: 14/12/2021

Descrição/ Nota de campo: Partindo da obra de arte “Composição geométrica”, de Nadir Afonso, numa das estações de exploração, o T. esteve a explorar diferentes figuras geométricas translúcidas na caixa de luz.

Comentário da estagiária: O T. apresentou iniciativa em participar nas atividades. Nesta situação, ele encontrava-se imerso a operar com as diferentes figuras geométricas translúcidas que estavam presentes na obra de arte “Composição geométrica”, de Nadir Afonso. Reposicionava-as lado a lado, ou colocava-as umas por cima das outras. Quando o questionava sobre o que estava a realizar, identificava as cores, bem como algumas das figuras geométricas.



Data: 8/02/2022

Descrição/ Nota de campo: O T., na sala do PE1-A selecionou um puzzle e esteve a encaixar as peças, culminando numa imagem de um avião. A V. encontrava-se a seu lado a realizar um diferente jogo e, era evidente que interagiam um com o outro, e conversavam sobre os jogos que estavam a realizar.

Comentário da estagiária: É notável que o T. se dirige frequentemente à área dos jogos e, que se encontra imerso na realização dos puzzles e de outros jogos. Nesta situação encontrava-se na mesa a realizar jogos com a V., apesar dos dois estarem a realizar diferentes jogos falavam relativamente aos mesmos e identificavam as imagens que desvendavam. Era também audível que falavam sobre as suas vivências do quotidiano.

Comentário da criança: O T. disse-me que se encontrava a “fazer os jogos” e que este correspondia a de um “avião”.

Notas de campo exemplificativas deste domínio, mas sem registo fotográfico

Nota de campo de campo nº 32, registo 4, 12 de janeiro de 2022:

“A meio do lanche, o T chamou-me – “Ca, un pa”, apontando para a mesa maior e para o prato que apenas tinha um pão. Depois, perguntei-lhe, quantos pães é que se encontram no prato da sua mesa. Inicialmente, disse-me que era apenas um, mas depois contou comigo e referiu que eram três. Quando duas crianças retiraram os dois pães, chamou-me de novo e disse que só se encontrava um pão no prato da sua mesa. “

Comentário da estagiária: O T., possivelmente, quando olhou para a outra mesa da sala reparou que apenas existia um pão no prato e chamou-me, para dizer-me. De seguida, questioneei-o sobre a quantidade total de pães, que constavam no prato da sua mesa. Perguntei-lhe de novo e, procedemos à contagem, apontando para os pães. Referiu que a quantidade total de pães eram três. Quando o prato ficou com apenas um pão, o T. chamou-me novamente, e disse-me que apenas se encontrava “um pan”. Desta situação, parece-me que existe um interesse em identificar as quantidades existentes nos pratos. Encontra-se a desenvolver, de forma gradual, o sentido de número e a sequência numérica. É interessante perceber que quando no prato ficou só um pão, chamou-me de novo, “quiçá” de forma a mostrar-me que os pratos das duas mesas tinham a mesma quantidade de pães, ou seja, um.

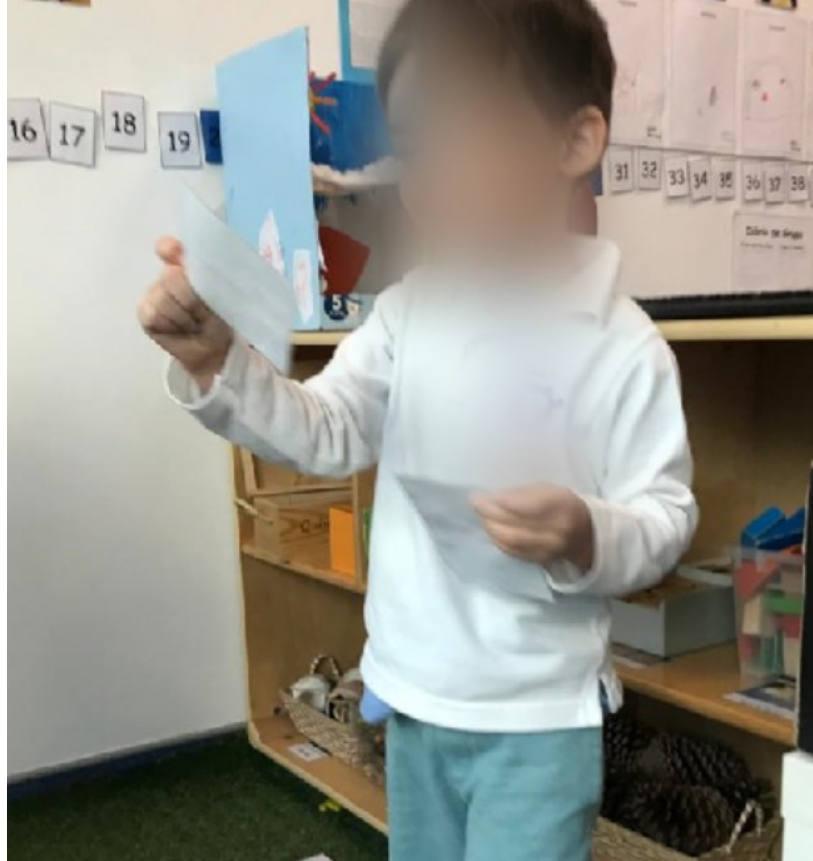
Relato Narrativo (até fevereiro)

O T., normalmente, no tempo de brincadeira livre na sala e/ou no recreio realiza diferentes construções tridimensionais, em que utiliza uma variedade de materiais que contém formas e figuras geométricas, e outros não estruturados. Desenvolve os conceitos matemáticos associados à relação dos objetos no espaço: em cima, em baixo, longe, perto e apresenta reconhecimento de algumas figuras geométricas, operando com as mesmas. Na área dos jogos da sua sala, ou na do PE1-A permanece focado na realização dos diferentes tipos de jogos e é recorrente escolher os puzzles e/ou os jogos de encaixe, realizando-os com os seus pares, perdurando a interação e a comunicação sobre o que estão a elaborar, verificam se estão a colocar as peças no respetivo lugar e desencadeiam-se diálogos em que também partilham vivências e o que lhes é mais próximo.

No quotidiano está atento à sucessão dos números, especialmente dos dias da semana, na medida, em que diz quando o número do dia ainda não foi alterado pelo seguinte e, por vezes, altera-o. Dirige-se à reta numérica para retirar o correspondente ao do dia. Está a adquirir a sequência numérica, por vezes, engana-se a dizê-la, no entanto, gradualmente, está a ganhar mais significado para si. Já identifica alguns números, especialmente os dos cartões que constam na reta numérica. O sentido de número está a ser construído, progressivamente, e de forma integrada.

No que se refere às contagens revela interesse em realizá-las com objetos, os dedos e verificar as quantidades totais dos mesmos. O T. apresenta-se mais desperto para a matemática e verbaliza o que está a observar, as contagens que está a realizar, e a quantidade total das mesmas. Nestes momentos, não só comunica com a equipa educativa estabelecendo um diálogo contínuo, em que se esforça para transmitir o seu raciocínio, como também envolve os seus pares nas contagens e nas suas observações. Nos momentos de grande grupo, na comparação de quantidades identifica a que tem “mais” e “menos”, apesar de ainda estar a adquirir o princípio da cardinalidade. Além do que já foi descrito, é possível notar que organiza objetos, consoante um atributo e faz classificações, mas ainda se encontra em aquisição. Partilha com os seus pares o que está a pensar e quais as diferenças e semelhanças que constata entre os objetos.

Área do Conhecimento do Mundo



Data: 3/12/2021

Descrição Notas de campo: *“O T. veio ter comigo e mostrou-me duas imagens de patos, dizendo que eram dois “pa” e, depois começou a imitar o som deles. Mostrou-me outras imagens de animais”* (nota de campo nº 22, registo 4, 3 de dezembro de 2021).

Comentário da estagiária: Depois do lanche, o T. referiu quantos patos constavam no cartão, o nome do animal “pa” e o som que eles produzem. Ele apresentou iniciativa para comunicar comigo e mostrar-me qual o animal que estava a ver no cartão, bem como uma das suas características, o som que ele produz. Parece-me que ele gosta muito de animais, por isso estivemos a observar outros cartões com animais.



Data: 12/01/2022

Descrição/ Nota de campo: O T. esteve a explorar o jardim e a contemplar os diversos elementos naturais e os animais que encontrou com os seus amigos.

Comentário da estagiária: É evidente que o T. apresenta um olhar curioso sobre o que o rodeia. Na exploração do jardim foi constatável que não só manipulava os elementos naturais que encontrava (paus e folhas), como focava a sua atenção nos animais que encontrava no jardim. No primeiro registo fotográfico, ele encontra-se a interagir com os seus pares, a exteriorizar o que percecionava, a adquirir as características dos diferentes elementos naturais, e a atribuir diferentes significados a esses elementos. No segundo registo encontra-se em interação com os seus pares, enquanto observam uma minhoca. O interesse pelos animais é, progressivamente, maior e a comunicação que foi estabelecida entre os pares é referente ao que estão a observar.



Data: 4/02/2022

Descrição/ Nota de campo: *“O T, abriu o pacote de açúcar, depois da educadora demonstrar-lhe como o fazer, e colocou-o na água. Esteve a misturar muito bem a água e, depois passou ao P1 para também misturar. Verificaram que açúcar misturava-se com a água e dissipava. No final, o Ma colocou a areia na água e misturou. A C1 também esteve a ajudar. O T. disse que a água estava da cor do mel.”* (Nota de campo nº 48, registo 2, 4 de fevereiro de 2022).

Comentário da estagiária: É evidente que o T. permanece atento às atividades experimentais a realizar em grande grupo. Participou na execução de alguns procedimentos da atividade, ao abrir o pacote de açúcar e depositá-lo na água, para depois misturar com uma colher. Demonstrou iniciativa para partilhar as suas observações sobre o frasco, que correspondia ao da água com areia. Permaneceu em interação com todos os seus amigos e com a equipa educativa durante este momento.

Notas de campo exemplificativa sem registo fotográfico:

Nota de campo nº 9, registo 3, 9 de novembro de 2021:

“a M.S tinha trazido livros sobre os patos, levamos para a biblioteca para pesquisar (...) De seguida, estivemos a ver a constituição que de um pato, sendo que algumas crianças disseram: Tem cauda (T.)”

Comentário da estagiária: No projeto dos patos, o T. integrou o grupo de pesquisa e, apresentou a iniciativa para participar na contemplação das imagens deste animal, e para referir partes que pertencem ao corpo, como a cauda. Esteve também em interação com os seus pares durante o período em que estiveram a identificar a constituição dos patos. Para além disso, realço que escolheu incluir-se no grupo de pesquisa nos livros e, com os seus amigos descobriu alguns dos seus interesses sobre o animal a pesquisar.

Relato Narrativo (até fevereiro)

O T. é uma criança que se reconhece no grupo de criança do PE1-B e, identifica os amigos e a equipa educativa que o integra. No momento de partilha refere as suas vivências com a família mais próxima, identificando nas fotografias o pai, a mãe, bem como as suas três irmãs, referindo de forma cada vez mais clara os seus nomes.

É muito observador do meio que o rodeia. Nas saídas ao exterior é visível que é contemplativo com o que encontra, além de que com os seus pares identifica os diferentes elementos naturais que vê, animais, veículos, entre outros. Manipula os diferentes elementos naturais e apropria-se das suas características. Absorve-se nos momentos no exterior, em que está em interação com os seus pares e descobre o meio que o envolve e, todos os seres que o integram. Demonstra um grande interesse por animais, que se traduz nas suas brincadeiras, visto que gosta de observar os cartões dos animais e de referir o seu nome. Identifica algumas características, o som que produz, a forma como se deslocam e nomeia, com mais clareza, algumas partes que pertencem à sua constituição. Quando os desconhece, questiona a equipa educativa, apresentando o cartão que estava a observar. Encontrou-o a brincar com o J. e o G. com os animais, bem como com diferentes tipos de veículos.

No processo de pesquisa de investigação revela estar mais interventivo e, participa ativamente na descoberta de novas informações e curiosidades sobre os temas que demonstra interesse em explorar. O projeto dos patos surgiu das questões e inferências das crianças numa saída ao exterior. Já o interesse pelo fenómeno atmosférico, o nevoeiro, à semelhança do dos patos surgiu de uma ida ao exterior em que surgiram diversas observações sobre o estado de tempo. O interesse pelo fenómeno natural: arco-íris foi-se revelando ao longo das semanas, sendo que as suas cores era um fator que prendia a atenção das crianças. O T. em todos os projetos foi identificando as características dos animais e dos fenómenos, sendo que no caso do arco-íris já era capaz de nomear e identificar as cores que o compõem, e qual a cor que não o integra, o cor-de-rosa. No projeto dos patos, que encontrava-se imerso na contemplação das suas imagens e na realização das atividades decorrentes do mesmo.

Nas atividades experimentais que realizámos encontra-se participativo, identificando os diferentes materiais que vão ser utilizados, bem como algumas inferências sobre a relações entre os mesmos.

Considerações finais

Foi notável a evolução ao longo dos meses, em que estive inserida no contexto socioeducativo. Focando no tema central do portefólio do T., a expressão oral. Penso que em todas as fotografias, notas de campo e, relatos narrativos é constatável que tenta participar mais em momentos de grande grupo, que utiliza a linguagem para expressar o que vê, percebe e exterioriza o que sente e as suas opiniões. A comunicação não verbal foi subjugada à verbal, uma vez que recorre cada vez menos à utilização de gestos para transmitir o que pretende, esforçando-se para falar. O seu discurso é simples, mais existe uma tentativa de o tornar mais claro, mais perceptível e uma crescente vontade de o aprimorar, sendo verificável nos momentos de interação com os seus amigos, com a equipa educativa e comigo.

Penso que o facto de a equipa educativa ajudá-lo a clarificar o seu discurso, ao pedir-lhe para repetir algumas palavras através da divisão silábica, quando não as pronuncia corretamente, ao ampliar os seus discursos nos períodos de partilha, de reflexão, ao promover espaços imersos em comunicação, que incentivam o diálogo entre as crianças e, que o permitem contactar com os modelos corretos a nível linguístico, influenciam a sua expressão e a eficácia da mesma.

De acordo com Sim-Sim et al. (2008), “A qualidade do contexto influencia a qualidade do desenvolvimento linguístico” (p.12). Parece-me que é evidente o facto de estar imerso num ambiente comunicativo, que valoriza o seu processo, que o incentiva e apoia no seu desenvolvimento linguístico. Considero que está a aprender a utilizar a língua e a transmitir os seus pensamentos, que é reflexo das várias áreas, domínios e subdomínios que constam nas OCEPE (Silva et al., 2016) e, que se interrelacionam.

Por fim, parece-me importante realçar que o facto do T. estar bem integrado no grupo, apresentar vontade para interagir com os seus pares e para clarificar o seu discurso nos mais diversos momentos é um fator que o tem encaminhado a aprimorar a sua expressão oral. Considero que a relação interpessoal o tem ajudado a evoluir nos mais diversos níveis, não obstante, o T. também tem demonstrado iniciativa para o fazer e, para estar mais predisposto a melhorar o seu discurso. Sim-Sim et al. (2008), referem que

“[interagindo] verbalmente, as crianças aprendem sobre o mundo físico, social e afetivo, ao mesmo tempo que adquirem e desenvolvem os vários domínios da língua” (p.34).

Referências Bibliográficas

- Malavasi, L., & Zaccatello, M. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. (L. Margutti, Trad.). Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI).
- Parente, C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: Sete jornadas de aprendizagem*. [Dissertação de doutoramento não publicada]. Universidade do Minho.
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In CNE (Ed.), *Relatório de Estudo: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 33-67). CNE
- Portugal, G. (2012). Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré-escolar: o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). *Revista Brasileira de Educação*, 17(51), 593-744.
- Silva, B., & Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Revista Zero-a-seis*, 1(29), 33-5.
- Silva, B., & Morais, C. (2021). Potencialidades dos portefólios de crianças: o estímulo à reflexão sobre a aprendizagem. *RELAdeI*, 10(1), 123-135.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: textos de apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/linguagem_comunicacao_jardim_infancia.pdf

Simões, M. (2015). *O desenvolvimento da expressão oral no jardim-de-Infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de Mestrado. Universidade dos Açores].
Repositório da Universidade dos Açores: <http://hdl.handle.net/10400.3/3520>

ANEXOS B

Avaliação

| ' ' | | ' ' |

O portfólio foi uma forma de avaliação adotada. Elaborei um portfólio de uma criança do PE1-B, o T. Entreguei o consentimento informado à sua família, que continha os objetivos do portfólio, a garantia da confidencialidade, do anonimato, bem como o comprometimento de que seria reenviado para a mesma. Após obter a autorização, iniciei o processo de recolha de registos fotográficos e de observações. No portfólio era pretendido apresentar o processo de desenvolvimento e aprendizagem desta criança e envolvê-lo na sua construção (Silva & Craveiro, 2014) Considero que o T participou na realização do portfólio, no entanto penso que o deveria ter tido um papel mais ativo. A organização do portfólio teve em conta as áreas de conteúdo das OCEPE. Assim, por cada área; domínio e subdomínio eram apresentados os registos de observação, os fotográficos, os comentários do T, da estagiária e os relatos narrativos, que revelam a evolução do processo daquela criança.

Referências

Silva, B., & Craveiro, C. (2014). O portfólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Revista Zero-a-seis*, 1(29), 33-53

ANEXO C

Tabela das profissões das
famílias

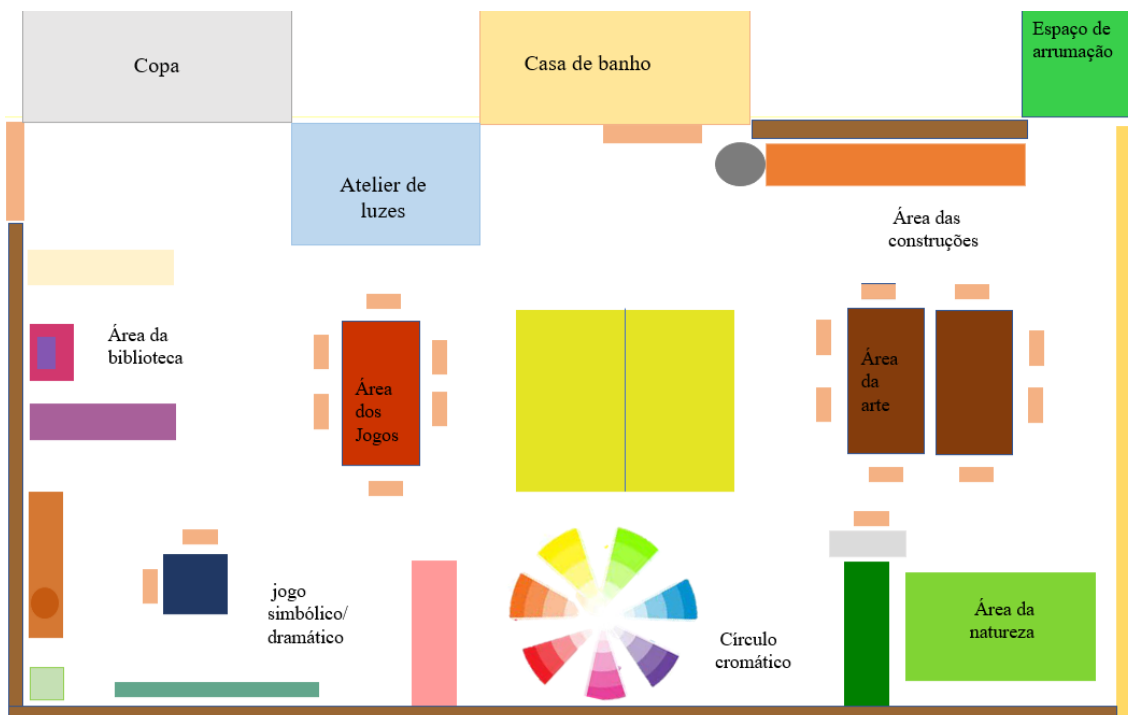
| ' ' | | ' ' |

Crianças	Pai	Mãe
C1	Analista Financeiro	Jurista
C2	Engenheiro elétrico	s/ informações
C3	Médico	Médica
G.	Médico	Médica
J.M	Engenheiro Civil	Engenheira Civil
M.C	S/ Informações	S/Informações
M.S	Gestor	Gestora
MA	Professor Ensino Superior	Técnico Especialista da Função Pública
M1	Técnico de Turismo	Educadora de Infância
P1	S/ Informações	S/ Informações
P	Bancário	Gestora de projetos
T.	Gestor	Gestora
V.	Personal Trainer	Administradora

Nota. Adaptada do Projeto de sala

ANEXO D
Planta da sala

|' '' | | ''



ANEXO E

Tabela da rotina

|' '' | | ''

Rotina Diária -PE1-B	
08h00- 09h30	Acolhimento
09h30	Circle Time
10h00	Higiene/Snack da manhã
10h15	Atividades e Projetos/Animação cultural /Passeios
11h15	Recreio
12h00	Almoço
12h45	Higiene
13h00	Descanso
15h15	Higiene e lanche
16h15	Atividades curriculares Recreio
17h00	Atividades Extra-Curriculares/ Atividades Livres/Recreio/ sala polivalente

Nota: Retirado do Projeto de sala (2021-2022).

ANEXO F
Agenda semanal

|' '' | | ''

Agenda semanal

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Reunião da manhã: Bom dia/ Partilhas e histórias/Plano do dia – 9h30 -10h				
Snack – 10h00- 10h30				
Provocações na abordagem à Linguagem Oral e Escrita Tempo de exploração ativa	Trabalho de Projetos e de Comunicações Domínio da Educação Artística*	Saídas ao exterior / Visitas culturais Horta	Animação cultural / Culinária Provocação na Abordagem à Matemática *	Atelier/ Atividades Experimentais Inglês (11h30- 12h00)
Recreio				
Almoço- 12h00 às 12h45; Repouso – 13h00 – 15h15; Lanche -15h30				
Tempo de Exploração Ativa na sala e/ou Recreio	Expressão Motora 16h15-17h00 Recreio	Expressão Musical 16h15-17h00 Recreio	Expressão Artísticas 15h45-16h45 Recreio	Reunião de conselho Recreio

Nota: Retirado do Projeto de sala (2021-2022).

ANEXO G

Carta de apresentação e consentimento informado

| ' ' | ' ' |

Estimados Pais,

Sou a Cátia Delgado, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), e encontro-me no presente ano letivo 2021/2022 a frequentar o 2º ano de Mestrado de Educação Pré-escolar.

Entre 18 de outubro de 2021 e 11 de fevereiro de 2022 estarei a realizar o meu estágio de Prática Profissional Supervisionada II (PPSII) na sala PE1-B.

Durante o período acima referido, pretendo criar com as crianças do PE1-B uma relação afetiva, de confiança e de respeito mútuo. Irei acompanhá-las nas rotinas, realizar um projeto com elas, desenvolver atividades que surjam dos seus interesses e necessidades, e também aprender muito com elas, aprofundando e aprimorando as minhas práticas em Educação Pré-Escolar.

Precisarei de recolher dados sobre a prática profissional para a elaboração de um relatório final, e para tal venho solicitar que me seja autorizado tirar fotografias e/ou realizar vídeos do seu/sua educando/a em atividades realizadas em contexto de sala.

A participação das crianças é completamente voluntária. Sempre que digam ou que transpareça que não querem ser fotografadas/filmadas, a sua vontade será respeitada. No que diz respeito às fotografias e aos vídeos, terei atenção para que a identidade das crianças não seja revelada, e as suas caras nunca evidenciadas. Os dados recolhidos não serão partilhados com ninguém, exceto para fins académicos.

Os interesses das crianças serão sempre respeitados e as atividades realizar-se-ão com a presença e orientação da educadora de infância da sala do PE1-B, J.C. Poderá revogar a sua autorização, em qualquer momento se assim o desejar.

Agradeço a sua colaboração para esta etapa tão significativa do meu percurso académico

Com os meus melhores cumprimentos, Cátia Delgado.

Crianças	Encarregados de educação	Assinatura das crianças
C. 1	Autorizo ☐ Não autorizo ☐ O E.E. _____	
C. 2	Autorizo ☐ Não autorizo ☐ O E.E. _____	
C. 3	Autorizo ☐ Não autorizo ☐ O E.E. _____	
G.	Autorizo ☐ Não autorizo ☐ O E.E. _____	
J.	Autorizo ☐ Não autorizo ☐ O E.E. _____	
M. 1	Autorizo ☐ Não autorizo ☐ O E.E. _____	
M. 2	Autorizo ☐ Não autorizo ☐ O E.E. _____	
M. 3	Autorizo ☐ Não autorizo ☐ O E.E. _____	
M. 4	Autorizo ☐ Não autorizo ☐ O E.E. _____	
P.	Autorizo ☐ Não autorizo ☐ O E.E. _____	
T.	Autorizo ☐ Não autorizo ☐ O E.E. _____	
V.	Autorizo ☐ Não autorizo ☐ O E.E. _____	

ANEXO H
Roteiro ético

| ' ' | | ' ' |

Roteiro Ético		
Princípios éticos (Tomás, 2011)	Carta Ética (APEI, 2012)	Ação para a Prática Profissional Supervisionada – módulo II
1. Objetivos do trabalho	• Compromisso com as crianças “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem” (p.1) • Compromisso com as famílias - “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família” (p.2) • Compromisso com a equipa educativa “- Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.” (p.2)	Considero que é imprescindível que todos os intervenientes estejam informados dos objetivos e das intenções do trabalho desenvolvido. No que diz respeito às crianças, no início da PPSII foi enviado às famílias uma carta de apresentação, em que referia que era estagiária, o tempo em que iria permanecer na organização, entre outros. O tema da investigação emergiu de uma reflexão realizada com a educadora cooperante, no qual fui confrontada com a minha conceção de criança e de infância. A reflexão realizada com a equipa educativa de sala, bem como as partilhas de conhecimento são essenciais;

		Conversei com cada educadora de infância do Jardim de Infância e apresentei-lhes os objetivos da investigação. Pedi a colaboração para a aplicação das entrevistas, bem como autorização para a realização das observações nas suas salas. Antes de proceder à observação conversei com os quatro grupos de crianças e referi que iria estar na sala para a realização de um trabalho da escola.
2. Custos e benefícios	• Compromisso com as crianças “- Cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma” (p.2) • Compromisso com a equipa educativa “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (p.2)	No desenvolvimento de uma investigação é crucial pensar nos danos e nos benefícios que podem decorrer da mesma. Foi meu objetivo que na condução da investigação não existissem danos, no entanto, foi inevitável que o mesmo não acontecesse. Como o tema da presente investigação centra-se nas conceções de criança e infância e a relação com a prática pedagógica, ou seja, as principais participantes são as educadoras de

		infância. Acredito que o tempo foi um dos danos, visto que para a realização da entrevista tiveram de despende de cerca de 20/25 minutos, que, normalmente, é dedicado a outros assuntos. Para além disso, na realização das observações, apesar de estar inserida no contexto socioeducativo, nem todas as crianças me conheciam. Assim sendo, observei um momento da manhã, a reunião da manhã, tendo a autorização das educadoras. No entanto, apesar de existir uma conversa anterior, penso que algumas crianças se sentiram envergonhadas com a minha presença. Relativamente aos benefícios, acredito que as entrevistas possam ter contribuído para a reflexão das educadoras sobre as suas conceções e o impacto das mesmas na prática.
--	--	---

3. Respeito pela privacidade e confidencialidade	• Compromisso com as crianças “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.” (p.2) • Compromisso com as famílias “- Manter sigilo relativamente às informações sobre a família.” (p.2) • Compromisso com a equipa educativa “- Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2)	O respeito pela privacidade e a confidencialidade de todos os intervenientes é um princípio que pretendo que esteja sempre presente na minha ação. No início da minha PPSII, juntamente com a carta de apresentação, enviei o consentimento informado, que visava pedir autorização para a recolha de fotografias e de vídeos. Todas as famílias autorizaram a recolha de dados. Apesar de não ter preenchido uma folha com as autorizações das crianças, sempre que tirava uma fotografia pedia-lhes autorização. Respeitava quando referiam que não queriam e estava atenta, para perceber se estavam desconfortáveis ou não. Tornou-se recorrente pedirem-me para os fotografar em diversos momentos do dia. No Relatório apresento apenas as iniciais de cada criança e das educadoras de infância, de forma a que não sejam identificados,
--	--	--

		possibilitando salvaguardar a privacidade e confidencialidade. Para além disso, em todos os registos fotográficos que apresentei, desfoquei as caras dos intervenientes, para que não fossem identificados, estando assim salvaguardada a privacidade e confidencialidade dos dados
4. Decisões à cerca de quais as crianças a envolver e a excluir		As crianças não participaram diretamente nesta investigação, uma vez que foi mais direcionada para as conceções das educadoras de jardim de infância, da organização socioeducativa.
5. Fundamentos	• Compromisso com as crianças “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” (p.2) • Compromisso com a equipa educativa “- Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (p.2)	Acredito que é importante que o investigador tenha sempre em conta o papel e os interesses das crianças e dos adultos, em todas as etapas da investigação. Considero que é importante ter presente textos e outros, de forma a ir ao encontro dos adultos e crianças, para conversar e debater sobre a informação recolhida sobre o tema em questão.

		Para além disso, se o investigador sentir dificuldades, ou optar por um diferente caminho deve conversar com os intervenientes do estudo.
6. Planificação e definição dos objetivos e métodos de investigação	• Compromisso com as crianças “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem” (p.1) • Compromisso com a equipa educativa “- Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (p.2)	Todos os intervenientes da investigação devem estar informados sobre todo o processo da investigação que integrarão. Assim, privilegiei conversas informais com a equipa educativa das quatro salas de jardim de infância.
7. Consentimento informado		No início da PPSII enviei, juntamente com a carta de apresentação um consentimento para as famílias, em que estava explícito que a qualquer momento, poderia ser revertível a

		autorização para recolher registos fotográficos e /ou escritos. Para além disso, com a equipa educativa foi consentido a utilização dos dados da entrevista e das observações, mas teve sempre presente a possibilidade revogarem a sua decisão de participarem na investigação.
8. Uso e relato das conclusões	• Compromisso com a equipa educativa “- Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p.2)	Pretendo que todos os envolvidos no desenvolvimento da investigação tenham conhecimentos do produto final, o meu Relatório de Prática Supervisionada II. Assim sendo, enviarei para as quatro equipas educativas, o meu relatório, que teve o contributo de todas.
9. Possível impacto das crianças	• Compromisso com as crianças “- Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance. (p.1)	O tema centra-se nas concepções de criança e de infância e irá sempre impactar as crianças, visto que as concepções influenciam a ação das educadoras. Para além disso, penso que o facto de falar com as educadoras sobre o tema desencadeará uma reflexão sobre o mesmo.

	“- Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p.2)	
10. Informação às crianças e adultos/as envolvidos	• Compromisso com as crianças “- Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem.” (p.1) • Compromisso com as famílias “- Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” (p.2) • Compromisso com a equipa educativa “- Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p.2)	Tal como referi anteriormente, pretendo que todos os envolvidos estejam ocorrentes do trabalho desenvolvido. Assim, foram fundamentais as conversas, para que todo o processo de investigação seja transparente para todos os intervenientes.

ANEXO I

Guião de entrevista

| ' ' | | ' ' |

Guião de Entrevista

Destinatárias: Educadoras do Jardim de Infância (PPSII)

Objetivos:

- Caracterizar as conceções de infância e de criança das educadoras;
- Analisar as narrativas das educadoras no que se refere à relação que estabelecem entre a conceção de criança, infância e a prática pedagógica.

Blocos de informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	• Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado.	Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação necessária à realização do tópico da Investigação, cujo tema é Conceções da criança, infância e a sua relação com a prática pedagógica das educadoras de infância, inerente ao relatório da PPS II. - O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Pedir autorização para gravar áudio; - Garantir o envio da entrevista com as devidas transcrições.	
B. Definição do perfil do/a entrevistado/a	• Conhecer o percurso profissional do/a educador/a	B1. Qual é a sua formação inicial? B2. Há quanto tempo exerce funções de educador/a de infância?	

		B3. O que significa, para si, ser educador/a de infância? B4. Fale-me do seu percurso profissional. B5. A sua prática é regida por algum/ns modelo(s)/ pedagogia(s)/movimento(s)? B.6. Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa.	B5.1. Se sim, qual? B5.2. A adoção do modelo em questão provocou alterações no modo como perceciona a criança? B5.3. Como é que esse modelo perspetiva a criança e a infância?
C. Conceção de criança e de infância	• Caraterizar conceções de criança e infância; • Percecionar a evolução das conceções de criança e infância sobre a perspetiva das educadoras;	C.1. Como define a criança? E Infância? C2. A sua conceção de criança e de infância permaneceu inalterável, ou foi alterando ao longo do tempo? C2.1. Se sim, quais foram os fatores que contribuíram para a alteração das conceções? C2.2. Se não, qual é a sua conceção de criança e de infância?	C2.1.1. Como é que, anteriormente, perspetivava a criança e a infância? C2.1.2. Considera que existe relação entre a criança que foi, a infância que teve e as anteriores conceções de criança e de infância? Se sim, de que forma?

		C3. Considera que a sua visão de criança é a mesma em Creche e em Jardim de Infância? Porquê? C4. Como caracteriza o grupo de crianças com o qual trabalha atualmente? Como realiza esse diagnóstico? C5. De que forma a sua conceção de criança e infância influencia a sua prática pedagógica?	
D. Participação da criança	• Caracterizar a participação das crianças no quotidiano e no seu processo educativo.	D1. As crianças participam no seu processo educativo? D2. Como é promovida a participação das crianças no quotidiano? D3. Como é que os direitos das crianças são privilegiados e tidos em conta nos diversos momentos do quotidiano?	D1.1. Se sim, como decorre esta participação? D1.2. Se não, porquê? D2.1. Existem momentos específicos que promovam a participação? Quais? D2.2. Elas participam nas decisões que lhe são referentes? Como?

E. Organização do ambiente educativo	• Compreender como o profissional de educação organiza e gere o ambiente educativo.	E1. Quem é responsável pela organização do ambiente educativo? E2. Quais são as suas prioridades na organização do ambiente educativo?	E1.1. Quem é responsável pela organização do ambiente educativo? (instituição educador/a equipa educativa educador/a e crianças equipa educativa e crianças) E1.2. As famílias também participam nas decisões referentes à organização do ambiente educativo? De que forma? E2.1. As suas conceções de criança e infância influenciaram a organização do ambiente educativo? De que forma?
F. Conclusão da entrevista	• Finalizar a entrevista	De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? Obrigada pela sua disponibilidade.	

ANEXO J

Análise de conteúdo das
entrevistas

| ' ' | | ' '

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de registro	Frequência
Caracterização Profissional das Educadoras de Infância	Formação Acadêmica (inicial)	Licenciatura	Educação Básica	“formação inicial de Educação Básica” (E. 1) “Licenciatura em Educação Básica” (E.2) “Educação Básica na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria.” (E.3) “é em Educação de Infância. Portanto, tirei a licenciatura na Ese” (E.4)	4
		Mestrado	Educação Pré-Escolar	“fiz o mestrado em Educação Pré-Escolar na Ese.” (E.1) “Mestrado em Educação Pré-Escolar na ESEI Maria Ulrich” (Ed.3)	2
			Educação Pré-Escolar e 1º ciclo	“Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º ciclo. “(E.2)	1

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de registo	Frequência
	Formação contínua	Especializações	Pós-Graduação	“Pós-Graduação em Intervenção Precoce na Infância pela Maria Ulrich com associação do Ispa.” (E.3)	1
			Formações do MEM	“entrar nas formações do MEM. Portanto, fiz a iniciação ao modelo, o estágio, fui participando nos sábados pedagógicos... aaaa... em algumas, alguns workshops... aaaa e formações da linguagem também no movimento da escola Moderna. “(E.4) “neste último ano tenho tentado formar-me um bocadinho mais e conhecer um bocadinho melhor no Movimento da Escola Moderna. “	1
	Percurso Profissional	Tempo de serviço	Exercem funções	“Trabalho agora há cerca de 5 anos” (E1.) “9 anos” (E.2)	4

				“7 anos” (E.3) “há 13 anos.” (E.4.)	
Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo	Frequência
			Na organização socioeducativa	“(…)fez um ano em novembro” (E.1) “Aqui estou há três anos.” (E.2) “dois anos eee alguns meses.”(E.3) “Estou cá há doze anos” (E.4)	4
			Nas valências de creche e de Jardim de infância	“tive dois anos em creche e o resto tenho estado em jardim de infância.” (E.1) “Tive três anos seguidos em creche. Depois, (...) tive mais três anos em jardim de infância. Tive outro ano em creche e, (...) estou em jardim de infância.” (E.2) “7 anos já passei por todas as faixas etárias, desde bebés até aos 5 anos.” (E.3) “Eu nunca trabalhei em creche” (E.4)	4
	Perceção da profissão	Educadora de infância	Significado	É um papel importantíssimo” (E.1)	2

				“é um privilégio enorme o facto de nós pudermos contactar com crianças desde tão tenra idade” (E.3)	
Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de registo	Frequência
			Funções/ competências	“proporcionar às crianças todas as oportunidades possíveis para adquirirem competências. (...) eles irem buscar aquilo que lhes serve e, que os faça crescer como crianças.” (E.1) “(...) os ajuda a crescer que está com eles em todos os momentos mais importantes do seu desenvolvimento” (E.2) “ “É acreditar que em conjunto com as famílias e com a comunidade escolar (...) a potenciar desenvolvimento e crescimento no ser humano.” (E.3) “significa treinar o meu olhar para.. aaa... para observá-los, não é. Para estar atenta àquilo que eles aaa... tem para dar e... e as pistas que eles nos dão.... Para	4

				saber o caminho a seguir. (...) acreditar sempre neles, (...) ter as expectativas altas em relação a eles, que eles são capazes. E fomentar essa autonomia, essa independência, essa capacidade (...) sermos okay um exemplo, mas que o caminho é deles.” (E.4)	
Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo	Frequência
			Características	“pessoa capaz de dar carinho, amor , respeito, proteção, acima de tudo.” (E.2)	1
	Modelos pedagógicos	Identificação/ Inspiração	Um modelo	“após a formação inicial comecei a entrar nas formações do MEM. (...) foi onde eu me identifiquei mais enquanto Educadora de Infância e retirei sempre (...) muito para a minha prática pedagógica. Portanto, é um modelo com o qual eu me identifico. (E.4) “eu, guio-me pelo movimento da escola moderna. Não guio a 100 por cento, mas tenhoooo algumas práticas que	2

				relativamente são ao modelo da escola moderna” (E.2)	
Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo	Frequência
			Dois ou mais modelos	“eu não sou muito adepta de modelos restritivos, ou modelos únicos ou exclusivos (...) Eu sou (...) adepta daquilo que vem de bom das pedagogias participativas” (E.1) “(…) portanto, aquela com que eu me identifico e tem... e onde está o meu coração é Reggio Emilia. (...) tenho tentado formar-me (...) um bocadinho melhor no Movimento da Escola Moderna. Portanto, estou aqui entre esses(...) (E.3)	2
		Influência dos modelos pedagógicos na prática	Utilização de instrumentos	“eu uso alguns instrumentos de pilotagem do...do...MEM, mas também porque se utilizava muito neste colégio” (E.1)	2

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo	Frequência
				“Como por exemplo, os instrumentos de regulação. Todos aqueles que eu utilizo são do movimento da escola moderna” (E.2)	
			Organização da sala	“(…) o Movimento da escola moderna ajuda bastante na organização da sala.” (…) Porque o MEM é a participação, é a democracia, é a entreaajuda, a cooperação. Embora, eu esteja numa sala homogénea e sinto que funciona muito bem, também este movimento.” (E.2)	1
			Visão de criança	“(…) é uma criança com competências, que consegue (...)” Não posso nunca substituir a eles. (...) por outro lado tenho que ter em atenção que cada um tem o seu ritmo, tem os seus preferências, tem a sua personalidade “ (E.1).	1

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo	Frequência
			Alterações na visão de criança	“Portanto, eu acho que sim, que Reggio Emilia é efetivamente uma mudança de mindset brutal, a maneira como... como nós olhamos para a criança e vemos essa imagem de...de criança é confrontada, sempre, diretamente, com aquilo que nós fazemos” (E.3) “Eu acho que mudou (...) olhei para a criança e para um grupo de crianças como um grupo.... onde podemos fazer escolhas democráticas (...). “Mudou de forma, para uma... ter uma conceção de uma... de uma criança como um sujeito muito ativo e participativo e construtivo e construtor do seu caminho, do seu desenvolvimento.” (E.4)	3

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo	Frequência
Caracterização da conceção de infância e criança	Conceção de infância	Definição de infância	Características	“(…) a infância é um período altamente transbordante e produtivo e cheio de... de energia (...) tem de ser muito valorizada. (...) porque é uma altura em que nós estamos a apreender tudo o que nos rodeia, em que estamos numa fase exploratória, em que vamos criar as nossas conceções sobre tudo.” (E.4) “A infância é um momento em que deveria ser de muito amor, de muito afeto, de muita disciplina também. A criança começar a aprender que não é única no mundo, para o bom e para o menos bom, ou seja, que deve respeitar também os outros. (E.1) “. Portanto, é um estado...aaa....de desenvolvimento, não é” (E.3)	4

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registro	Frequência
				“(…) realmente é essencial esta fase, é aqui que nós aprendemos, que nós construímos a nossa identidade, que demonstramos o que é que gostamos, o que é que não gostamos, as nossas preferências, por isso, a infância é a base de qualquer ser humano.” (E. 2)	
			O que oferecer	“(…) para mim é extremamente importante que a criança tenha esse espaço, tenha essa liberdade. Tenha a liberdade de estar, de ser, de fazer, de, de estar em cooperação (…)” (E.4)	1
			Acesso à informação na infância	“agora nós contactamos e temos uma infância com um acesso maior a tudo, com (…) uma maior facilidade de conhecer e de visitar, não só através de presenciais, mas também esta questão de à distância e daquilo que veem nos	1

				computadores e nos tablets e tudo mais”.(E.3)	
Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de registo	Frequência
			Fragilidades na infância	“(…) enfrentamos competências sociais e emocionais (...)diferentes, na medida em que precisam de ser trabalhadas e desenvolvidas de uma forma que, se calhar eu na minha infância não eram, porque efetivamente a brincadeira e a socialização estavam sempre presentes. (...) (E.3)”	1
	Conceção de criança	Definição de criança	Características	“É um ser capaz. É mesmo isso. Para mim é o mais importante, é um ser capaz e pode não ser capaz de uma coisa, é de outra” (E.1) “A criança é o ser mais maravilhoso que nós podemos ter, não é. Porque é, é a sabe tanto, sabe muito mais sobre amar, sobre cuidar, sobre estar... sobre viver a vida da forma certa (...)” (E.4)	4

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registro	Frequência
				“Mas, a maneira como eu olho para a criança é como um ser que é competente, que é capaz, que tem opinião própria, que pode criticar, que pode participar, que pode escolher não participar.(...) Que já tem um contexto, que tem uma família, que já traz uma riqueza por ela.(...) Que tem características próprias, que é um ser individual” (E.3) “(...) é a sinceridade, a plenitude da sinceridade.... não há maldade, são seres muito sinceros, dizem o que gostam e o que não gostam.” (E.2).	
			Ação da educadora	“(...) se nós não pensamos que a criança é um ser capaz, não vamos acreditar nela e ela não vai acreditar em si também. É isso, para mim é o mais importante.” (E-1)	4

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo	Frequência
				“temos de a criança tem de ser ouvida, tem de escutar, tem de ser ouvida, tem de, tem de sentir a liberdade de poder seguir o seu caminho” (E.4). “eu os vejo como seres capazes e, quando eu confio nisso e, quando confio neles aquilo que lhes proporciono são nessa medida. “(E.3) “(…) precisam de toda a atenção nossa, a nossa compreensão (...) É aqui que eles estão a construir a sua identidade e nós estamos aqui para guiá-los.” (E.2)	
		Evolução da conceção de criança	Inalterável	“inalterável (...) portanto a ideia de que a criança, para mim é um ser que tem os mesmo direitos que eu, não tem as mesmas competências, mas tem os mesmos direitos. É uma pessoa.”(E.1)	1

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registro	Frequência
			Alterável	“Sinto que com os anos de experiência, com a aprendizagem, com todos os desafios que temos tido, não é. Temos crianças sempre diferentes umas das outras. Sinto que a maior diferença é que eu olho mais para as necessidades” (E.2)	1
			Experiência	“E eu entrei no ano letivo com a ideia de que ia fazer isto ou, que tinha isto planeado. E passado um dia ou dois, eu realmente observei que não é mesmo nada do que eles estão a precisar neste momento” (E.2)	1

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo	Frequência
		Distinção do conceito de criança na creche e no jardim de infância	É igual nas duas valências	“Portanto, é isso... em creche, em jardim de infância é igual. “ (E.1) “eu nunca trabalhei em creche (...) mas a base é a mesma, a base é a mesma. É isso mesmo, é dar num ambiente de amor, de respeito, dar liberdade para os voos (...) e para que as crianças explorem e arrisquem. “(E.4) “É igual, adequada a cada faixa etária, como é óbvio. Mas eu vejo, o bebé capaz e um ser competente, tal como vejo uma criança de três e de cinco anos como um ser capaz e competente. Agora aquilo que fazemos com eles e, que promovemos ...aaa... no grupo é diferente (...) tem a ver com a maneira como nós olhamos para as pessoas e as crianças não deixam de ser pessoas.” (E.3).	4

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registro	Frequência
				“A criança é a mesma, as necessidades é que são diferentes.” (E.2)	
		Relação da concepção de criança com a prática		“Portanto, completamente. Concepção de criança como ser capaz e, por isso tem de ter a prática nesse sentido. Não posso eu, adulta que sei fazer aquilo tudo muito rápido fazer, ou esperar que a coisa seja a mesma... e seja a mesma entre eles. Para mim é muito importante isso.” (E.1) “Influencia muito, porque se eu procuro e gosto de um ambiente de respeito, de amor é esse... é para isso que eu vou trabalhar (...) para eles serem para além do adulto (E.4)	3

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registro	Frequência
				“trabalhamos a nível de projetos aaaa... e aqui quando eu digo que a criança é um ser capaz, nós temos que sempre que dar a voz à criança, não é. Ouvir a opinião, não interromper, os projetos que nós fazemos partem dos interesses deles e de questões do jardim de infância” (E.2) “(...) como nós olhamos para a criança e vemos essa imagem de...de criança é confrontada, sempre, diretamente, com aquilo que nós fazemos. Portanto, aquilo que nós dizemos e aquilo que nós fazemos são coisas diferentes e aquilo que nós fazemos é aquilo que nós somos” (E.3)	2

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registro	Frequência
	Conceção de criança e de infância	Influência das vivências		“tento mudar um bocadinho, agora tudo o que eu tive na minha infância, agora também há muitas coisas que faltam na atualidade. Muitas mesmo, as crianças estão muito presas.” (E.2) “Portanto, tudo o que nós vivemos acaba por nos influenciar. Na maneira como estamos, naquilo que trazemos para o grupo, naquilo que proporcionamos, na maneira como também os escutamos e promovemos a participação deles e a sua forma de...de socializar.(...) Mas, mas acho que agora (...) está menos relacionado (...) maneira como fui estando, profissionalmente...aaa... me levou por outros...por outros caminhos que eu não vivi (E.3) Claro que sim (...). Quando lhes conto histórias de pequenina conto-lhes	3

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo	Frequência
				sempre muito daquilo que foi a minha infância, (...) coisas que eu gosto que eles saibam e que eles vivam (...) gosto de lhes passar que tudo é possível” (E.4)	
Caracterização dos grupos de criança		O grupo de crianças	Características	“(...) grupo muito desafiador, que também é capaz de andar a correr na rua e eu digo é até ali e, eles param. Eu consigo dar-lhes muita responsabilidade, porque eles cada vez mais percebem (...)” (E.1) “Eu estou com um grupo que já acompanho, desde o ano anterior (...) eles são incríveis. (...)Eles adoram trabalhar em equipa, eles são super carinhosos connosco, com os adultos, com as... e entre eles. Aaa...eles adoram brincar. Eles são super entusiastas, (...)eles adoram descobrir, adoram passear, adoram fazer projetos” (E.4)	2

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registro	Frequência
				“Caracterizo-os como crianças de três anos muito capazes, muito competentes, muito comunicativas (...) Com uma forma de estar (...) perante aquilo que trazem para o grupo já muito madura (...) com uma curiosidade que foi crescendo ao longo do ano letivo (...) (E.3) “(…) calhar este grupo como é mais agitado, como é muito físico, não precisam tanto de serem direcionados. (...)Se calhar o que eles precisam neste momento é atividades mais livres (...)e desafios que eles consigam estar mais estáveis a nível emocional.” (E.2)	2

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registro	Frequência
Caracterização da participação das crianças	Participação das crianças	No processo educativo		“Participam com... muito com aquilo que trazem do exterior. Muito com aquilo... são muito ciosos, orgulhosos das suas vivências lá fora, ou seja, dos pais, dos passeios que dão.” (E.1). “(...) de saberes, de vivências, de observações, de...das visitas que eles fazem. De tudo o que eles aprendem do mundo, que eles trazem para a escola que nós aaa... aumentamos e ampliamos, quando... quando eles querem, propõem trabalhar esses conteúdos.” (E.4). “totalmente, são elas que fazem...aaa...o seu processo educativo e tem esse... esse poder de...de escolha. (...) é detentora do seu processo educativo e pode...e pode escolhê-lo sim.” (E.3)	3

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo	Frequência
			Parceria com as crianças	“Claro que co...co cooperada com o adulto, porque senão não fazíamos lá nada, não é (...)” (E.3) “(...) E nós, como eu já te disse, nós estamos aqui para os guiar, mas vem deles. A participação deles” (E.2)	2
		No Quotidiano	Instrumentos	“ (...)Nas tarefas, há um quadro de tarefas que é ...todas as semanas, reavaliado e eles escolhem nova tarefa que não tenham feito ainda.” (E.1) “Na reunião da manhã, onde nós preenchemos os mapas de regulação na sala, fazemos o plano do dia em conjunto. Eles sabem sempre, exatamente, o que é que vão fazer durante o dia. Fazemos a avaliação do plano do dia anterior (...)” (E.2)	4

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registro	Frequência
				“(…) eles também registam no diário coisas que querem fazer. Propõem ao grupo fazer...aaaa...o tempo de comunicações, onde eles se inscrevem e comunicam (...)” (E.4)	
			Momentos	“Há o circle time, o ponto, a reunião da manhã, em que eles de alguma forma se vão inscrevendo ao por o dedo no ar. Nós temos (...) Tento respeitar o mais possível a vontade deles, quem quer e, quem não quer, não fala. Mas quem quer é ouvido por todos” (E.1) “de manhã temos a reunião de grupo... reunião da manhã, onde há mais espaço para isso (...) há muito espaço para a partilha” (E.4) “existem momentos, como o momento da manhã, por exemplo. Onde...onde é um momento privilegiado de	4

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registro	Frequência
				comunicação, e de diálogo, de troca de ideias, e de debate, e de discussão (...)e quando, mesmo se faz alguma coisa e algum deles...” (E.3) “(...) a reunião da manhã é o momento. (...) mas é um momento muito importante na nossa... no nosso dia, não é. É ali que nós conversamos, que nós debatemos ideias, que partilhamos experiências, que trazem novidades de casa, com muitas dessas novidades nós agarramos” (E.2)	
			Estratégias	“O ouvir, também tenho... nós temos uma tarefa que é o amigo do amigo, que inventámos e que tem haver com um menino que é mediador dos conflitos dos outros” (E.1)	

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo	Frequência
				(...) tenta-se arranjar estratégias para que essa criança participe então de outra forma, ou que seja significativo para ela (...) de outra forma. Percebendo que cada um deles, apesar de estar na mesma faixa etária tem características muito diferentes” (E.3)	1
			Ação da educadora	“(...) fazemos uma escuta ativa daquilo que eles dizem e daquilo que vão... que vão partilhando e comunicando connosco e também com os outros (...)” (E.3). “Temos de ter sempre esse poder de escuta e, claro que a reunião da manhã é o momento.” (E.2)	2
		Os direitos das crianças	A criança é uma pessoa	“(...) o mais possível (...) A criança é uma pessoa não é um ser menor.” (E.1)	1

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo	Frequência
			Respeito	“o respeito por cada um deles e pela sua personalidade (...) é tido sempre, sim. (...) É, claro que há momentos que estão definidos, ou que estão predefinidos nas nossas rotinas, como é obvio. Mas, existe espaço para cada um deles ...aaa... ser e estar, e brilhar à sua... à sua forma e (...) ter o seu espaço e o seu tempo.” (E.3) “O respeito sempre, a criança tem de ser ouvida... um ambiente de amor, sempre. De segurança isso é essencial, é prioritário (...)” (E.4)	2
Caracterização do ambiente educativo	Ambiente educativo	Responsável pela organização do ambiente educativo	No início do ano letivo	“Inicialmente, em setembro, é feito apenas pela equipa de sala. Portanto, a sala foi preparada. (...) a sala foi pensada para estas crianças, e não para quaisquer crianças de três anos. Tendo em conta, os	4

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de registro	Frequência
				interesses e as necessidades que eram reais naquele momento” (E.3) “nós ao início do ano letivo, nós organizamos a sala, eu e a minha auxiliar. Este ano nós organizamos (...).não quisemos colocar todos os materiais nas áreas sem a participação deles” (E.2) “o cenário pedagógico foi, inicialmente, pensado por mim. (...) iniciamos o ano com os móveis vazios ...aaa... e com todos os materiais, jogos... tudo, tudo, tudo no centro e foram eles que escolheram que jogos que iríamos ter e, em que áreas é que iríamos colocar (...)” (E.4). “(...) no princípio acabei por ser eu, no sentido que achei que era definido. Achei as áreas que poderiam ter importância	

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registro	Frequência
				indo ao encontro das OCEPE (...) Pronto, e até os materiais fui eu.” (E.1)	
			Todos	“- Somos todos (...) de uma forma mais direta a equipa de sala e as crianças (...) e de uma forma indireta tudo...o contexto escolar e até as outras...as outras colegas” (E.3)	1
			Ao longo do ano	“e depois são conversados em grande grupo. (...) e essas mudanças também são feitas em grande grupo, (...) Eu acho que isso é construído por todos e pensado por todos” (E.3) “. Mas tudo o que é envolvente é feito com eles. (...) Agora em janeiro sentimos a necessidade de alterar (...) a nossa sala, as várias áreas da nossa sala e foram eles que escolheram qual é que eram as áreas (...) “(E.2)	4

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo	Frequência
				“Mas ainda hoje há situações em que eles percebem que precisam de mais espaço nos blocos, que não estão a conseguir brincar de forma... da melhor forma, porque precisam de mais espaço. Agora, andam a investir em construções maiores e nós adaptamos” (E.4). “O mais possível. Na arrumação, às vezes, tomamos decisões. Porque é que isto não funciona, por exemplo” (E.1)	
		Participação da família		“Estão, não tanto como...como eu gostaria (...) uma vez que estamos (...) ainda com esta restrição da entrada das famílias nas escolas (...) e os pais podem ter uma participação ativa também nesse processo. Se tanto como eu gostaria, não. “(E.3) “Esta cooperação entre a família e a escola (...) não sinto que haja muito	4

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registro	Frequência
				essa participação na organização do ambiente educativo. Sinto que há muita participação em termos de projetos (...) ou mesmo de partilhas de casa, registros do fim de semana, isso sim” (E.2) “(...) as famílias neste momento estão menos participativas no nosso dia a dia. Vão participando um bocadinho nos trabalhos de projeto, que vamos, que vão trazendo algumas informações (...)” (E.3) “(...) não participam tanto, quanto deviam participar, porque há esta reserva ainda. Há esta limitação por causa do covid, mas de alguma forma por...participam com trabalhos (...)” (E.1).	

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo	Frequência
		Prioridades na organização do espaço	Autonomia	“é que eles consigam orientar-se o mais possível ter autonomia” (E.1) “(…) promova uma autonomia de utilização, seja daquilo que está nos móveis, seja daquilo que está na parede, seja dos materiais que estão organizados, ou que estão mais à mão.” (E.3) “Consigam monopolizá-los, de forma autónoma. Que não necessitem da ajuda do adulto.” (E.2)	3
			Funcionalidade	“Na organização do ambiente, o espaço tem de ser funcional, tem que ser funcional, tem que ser organizado, (...) para que as crianças possam circular à vontade, sem restrições, sem bloqueio (...) (E.4).	

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo	Frequência
			Cor	“(…) móveis da nossa sala foram pintados (...) em setembro para terem uma cor mais neutra (...) de perceber que aquilo que as crianças acrescentam é que traz cor, e felicidade, e alegria. Aquilo que nós temos lá tem de ser neutro, tem de promover a tranquilidade e calma” (E.3).	1
			Materiais	“(…) a utilização do plástico, é tentado em alguns momentos ser...ser diminuída (...)” (E.3) “materiais mais parecidos com a realidade mais possível” (E.2) “Materiais diversificados. (...) de fácil manipulação. Materiais que também que lhes dê algum certo de desafio” (E.2) “(…) materiais nos espaços vá ao encontro das necessidades deles (...)” (E.1)	3

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registro	Frequência
				“(…) tenham diferentes materiais ao longo do tempo (…)” (E.2)	1
			Formas sociais	“diferentes formas sociais, seja de estar em grande grupo, seja de estar a pares, em pequeno grupo e, até individual e, promover diferentes momentos do dia a dia. “(E.3)	1
			Diferentes momentos	“(…) Momentos mais tranquilos, momentos mais calmos...aaa...ou momentos mais agitados, se também for esse...for esse o caso” (E.3)	1
			Áreas	“(…) fazer ao longo do ano é incluir novas áreas, de acordo com o interesse deles (…)” (E.2)	1
			Acessibilidade	“As crianças não têm a mesma altura do que os adultos, por exemplo, portanto, pensei em coisas que fossem acessíveis, em jogos que tivessem em conta a idade deles” (E.1)	1

ANEXO k

Análise de conteúdo das
observações

| | ' ' | | ' '

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registro	Frequência
Caracterização da Participação da criança	Na reunião da manhã	Voz ativa das crianças	Escolha da canção da manhã	“Dirigiu-se às crianças e perguntou-lhes qual a canção do bom dia que gostariam de cantar. Sugeriram a canção do “Bola rebola”. (...) educadora hesitou, salientando que já era tarde (...) No entanto, disse que poderiam cantar a canção sugerida, mas que tinham de ser mais rápidos. (E.1)	
			Preferências da semana	“As crianças referiram que construíram cartazes, para entregar nas lojas relacionado com o tema do seu projeto: a proteção do meio ambiente. Os ecopontos existentes; identificaram as cores dos ecopontos que pintaram,	

				referindo-as; dirigiram-se à horta para plantar alfaces. “(E.2)	
			Interesses das crianças	“S. salientou que queria assistir ao vídeo sobre o lixo nos oceanos e a educadora disse-lhe o que iriam ver a seguir” (E.2)	
		Preenchimento dos instrumentos de sala e/ou rotinas	Tabela das tarefas	“As crianças começaram a referir quais as tarefas de que ficariam responsáveis. No entanto, a educadora disse que iria começar do início e, começou por nomear as tarefas, que se encontravam no mapa e perguntava quem é que gostaria de ficar com determinada tarefa. “(Ed. 1)	
			Número do dia	“A educadora pediu à B para o ir buscar. Na reta numérica, apontou para a unidade do número 34, que correspondia ao número do dia.” (E.2)	

				“A equipa educativa perguntou ao grupo de crianças, quem era responsável por mudar o número do dia, a V levantou-se, olhou para o mapa das tarefas e dirigiu-se à reta numérica. (...). A V colocou o número 10 na reta numérica e retirou o 11. “(E.1) “Depois, a educadora perguntou a uma das crianças, qual tinha sido o número do dia de ontem e respondeu-lhe que era o dia 16. Depois, perguntou a uma criança do grupo qual era o dia em que se encontravam, respondendo-lhe que era o dia 17” (E.4)	
			Mapa do tempo	“Disse-lhe para ir à janela ver como estava o tempo. Ela disse que estava sol. No entanto, a educadora reconfirmou, questionando-lhe como estava o tempo, sendo ela voltou a referir que estava sol. A educadora perguntou ao grande grupo,	

				e a B1 disse-lhe que estava cinzento e nevoeiro (...). De seguida, com a caneta cinzenta marcou o tempo, no respetivo mapa. “(E.2)	
			Avaliação do plano do dia	“Pedi a uma criança que fizesse a avaliação do plano do anterior. Em grupo, estiveram a ajudar a criança a preencher. “(E.4)	
			Plano do dia	“Assim, a educadora chamou a L, para escrever a data e, depois para escrever a palavra ficheiros. Em conjunto, realizaram a divisão silábica e com a L identificaram as letras que compunham a palavra ficheiros” (Ed. 4)	
			Diário de grupo	“(…) educadora leu o que as crianças tinham referido que gostariam de realizar na semana seguinte (...) questionou cada uma das crianças, para que lhe dissessem o que gostariam de	

				realizar. A auxiliar P. disse que gostava de também sugerir uma atividade. “(E.2)	
		Interação equipa-crianças	Partilhas	“A educadora esteve a ouvir o que tinham para partilhar. Uma criança apresentou um mapa do jardim zoológico. Já a seguinte, disse que trouxe um puzzle com 30 peças e, esteve a identificar a quantidade de peças que tinham os seus outros puzzles.” (E.4) “Procedeu, a seguir, às partilhas de fim de semana, iniciando por uma criança que construiu um cartaz com informações, que tinha recolhido sobre o texugo. Ao ouvirem o nome do animal (...)” (E.1)	
			Jogo dos números	“A educadora iniciou um jogo dos números. As crianças colocaram o dedo no ar e, salientaram que queriam	

				participar. A Educadora dirigiu-se a várias crianças e perguntou-lhes: - Qual é o número que antecede o 14, ao qual a criança respondeu que era o 13 (...). (E.4)	
			Análise do jogo dos animais	“Quando todos os animais se encontravam pelos dois arcos, a educadora deu início à confirmação dos animais. Do arco verde (mais do que uma cor), retirou alguns animais, que apenas tinham uma cor e questionava-os sobre a característica em análise. Algumas crianças pronunciavam-se, para dizer se correspondia ou não, bem como o porquê” (E.3)	
		A educadora como guia	Saberes prévios	“Perguntou-lhes se sabiam o que eram seres vivos. As crianças, progressivamente, foram referindo os humanos e os animais, salientando alguns dos animais que conhecem e	

				demonstram interesse. Partindo do que elas disseram, a educadora referiu que os seres vivos respiram e alimentam-se.” (E.3) “A seguir, abriu um livro, que uma menina levou para a sala e desafiou-os a tentarem ler. Assim, chamou, à vez, as crianças, que tentaram juntar as letras para ler. Chamou quatro crianças, que disseram que gostavam de ler. “(E.4).	
			Ampliação de interesses	“ele referiu, de novo, que queria brincar com os carros. A educadora acrescentou que poderiam brincar com os carros no recreio e, até podiam construir pistas e outros. O F, acenou com a cabeça que sim.” (E.2)	
			Desafios propostos	“A seguir, abriu um livro, que uma menina levou para a sala e desafiou-os a tentarem ler. Assim, chamou, à vez, as crianças, que tentaram juntar as letras	

				para ler. Chamou quatro crianças, que disseram que gostavam de ler. “(E.4).	
			Sugestão da educadora	“A educadora iniciou uma conversa com as crianças sobre o que iriam realizar, sugerindo construir um ficheiro com problemas, uma vez que tem sido notável o interesse por problemas. Disse para incluírem o que elaboraram com os bolos (...)” (E.4)	

ANEXO L

Entrevistas das
educadoras de infância

| | ' ' | | ' '

Entrevista da educadora (E.1)

Transcrições

Estagiária: Esta entrevista

Educadora N.: (dirige-se para as crianças que estão na sala) Desculpem, senão, não consigo falar com a [estagiária]

Estagiária: Se quiseses eu também posso tentar projetar um bocadinho mais a minha voz.

Então, esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação necessária à realização do tópico da investigação, cujo tema é concepções da criança, infância e a sua relação com a prática pedagógica das educadoras de infância inerente ao relatório da PPSII.

E este e este guião de entrevista tem...tem o objetivo de caracterizar as concepções de criança e de infância das educadoras; analisar a narrativa das educadoras no que refere à relação que estabelecem entre concepção, infância e prática pedagógica. O seu carácter é confidencial... confidencial e o anonimato.... e o anonimato dos dados é garantido. Posso gravar?

Educadora N. – sim

Estagiária – e aaaa... e as transcrições serão-lhe enviadas... serão lhe devolvida.

Educadora N. – hum hum

Estagiária – Como primeiro bloco, este tem o objetivo de conhecer o percurso profissional de a educadora. aaa Qual é a sua formação inicial?

Educadora N. – A minha formação inicial é, em termos de universidade é a Ciências da Comunicação, variante de Jornalismo. Aaa, mas eu depois comecei a dar aulas no Ensino Superior e dei durante 8 anos aulas na área da Comunicação. Aa... depois fui convidada para...por uma empresa, um projeto para escrever para a infância. Textos para teatro e para [impercetível] e tudo isso. Portanto, comecei a trabalhar... eu tinha essa vocação, mas não tinha seguido. Comecei a trabalhar para o público infantil, nomeadamente a fazer teatro também.

Estagiária- okay

Educadora N. – E depois, tive esta....esta vontade de fazer a formação inicial de Educação Básica e, depois fiz o mestrado em Educação Pré-Escolar na ESE. E, entretanto, comecei

logo a trabalhar. Trabalho agora há cerca de 5 anos e pronto. E agora tive dois anos em creche e o resto tenho estado em jardim de infância.

Estagiária – okay... está respondido. O que significa para si ser educadora de infância?’

Educadora N. – É um papel importantíssimo que eu acho que não é muitas vezes considerado na sociedade, porque aa.... Entre os 0 e os 6 anos é quando se operam as transformações mais profundas nas crianças em termos cognitivos, mas não só... em termos de ganho de autoconfiança, de experimentação do mundo. E eu acho que o papel das educadoras deve ser isso mesmo, proporcionar às crianças todas as oportunidades possíveis para adquirirem competências. Não é para lhes ensinar, é para eles irem buscar aquilo que lhes serve e, que os faça crescer como crianças. Portanto, por isso a educadora não se deve substituir à criança, a educadora... aaa... deve mostrar-lhe o máximo de... sendo que ela... cada criança tem...tem a sua personalidade e a sua escolha.

Estagiária – aaa Fale-me do seu, ou seja, já se... a sua prática é regida por algum modelo/ pedagogia, movimento.

Educadora N. – Eu, eu tenho uma frase que costumo dizer que as crianças não são cobaias, ou seja, eu não sou muito adepta de modelos restritivos, ou modelos únicos ou exclusivos, porque eu acho que uma coisa que funciona com uma criança, não funciona com outra. Por exemplo, o MEM, que é muito utilizado, o Movimento da Escola Moderna aaa o seu projeto pedagógico, eu sinto que às vezes à uma certa aglomeração dos conteúdos, dos comportamentos, em tabelas, em... pronto...eu...eu uso alguns instrumentos de pilotagem do...do...MEM, mas também porque se utilizava muito neste colégio. Eu sou assim adepta daquilo que vem de bom das pedagogias participativas, em que a criança é mesmo como diz a OCEPE é o...é o sujeito e objeto do seu conhecimento.

Estagiária – Dos modelos

Educadora N.- pedagógicos, e ou educativos. Pronto, por isso, para mim o que me interessa é mesmo em termos dos projetos e isso, eu não... eu não, não gosto nada de impor e ter de mostrar trabalho aos pais...aaa... as paredes. Portanto, eu quero mais possível que sejam eles que fazem, porque eles e que estão a adquirir competências. Não sou eu que recorto, porque eu já sei recortar. As prendas é uma coisas, as prendas e as festas é uma coisa que me custa muito, porque há muito uma lógica de apresentar um produto feito, que se poderia comprar quase numa loja e, embora aqui não seja assim

muito. Há sítios, há escolas que então é que é mesmo isso ao extremo, mas eu, como eu costumo dizer se...se a criança não consegue fazer aquele presente é porque aquele presente tá mal.

Estagiária – Claro

Educadora – Até porque podemos criar outro presente, que seja ele a fazer o mais possível as coisas. E dizer que está bem e dar-lhe confiança.

Estagiária - pois, eu aqui até... a [Educadora N] estava a dizer que não adota nenh...nenhum modelo específico, porque ...aaa tira o melhor de cada um deles... então e de que forma é que esse melhor de cada um deles a faz pers...perspetivar a criança?

Educadora N. – É mesmo isso, é uma criança com competências, que consegue... que, por exemplo há um... há um autor que é o Vygotsky, que fala nos andaimes, nos... aaa... a ideia de que nós... que se a criança não chega que podemos por um banquinho que ele vai chegar, mas ele é que vai lá chegar. Não somos nós que o pegamos ao colo. Oh Por exemplo, agora as crianças do meu grupo estão... tem ginástica e querem que eis lhes dobre as meias da ginástica e querem que eu lhes dobre as meias da ginástica antiderrapantes. Eu não dobro, eu digo, já lhes ensinei como é que é. Já disse-lhes como é que poderia ser. Na verdade, eles podem fazer de outra maneira e, digo só ajudo quem já tiver a fazer. Portanto, eu dou-lhe andaimes para eles depois com as suas mãos conseguirem chegar lá. Por isso, é nesse sentido sempre. É, tenho muito na minha cabeça que eu não estou aqui para aprender nada, estou só a aprender aquilo que eles me ensinam, mas não em termos dessas competências, porque eu já as sei fazer. Eu sei desenhar, eu sei recortar. Não posso nunca substituir a eles. E, depois, por outro lado tenho que ter em atenção que cada um tem o seu ritmo, tem os seus preferências, tem a sua personalidade e, por isso um que aos 5 anos ainda não consegue fazer, um aos 4 pode conseguir fazer e não faz mal. Ele vai lá chegar por outras vezes. Eu só tenho aqui que acreditar que sim. Que uma bola que eles me estão a desenhar é um barco, para ele é um barco. Qualquer dia há de desenhar de uma outra maneira e não dizer isso não é um barco, porque um barco não é circular. Nunca! Portanto, é muito esta a minha ideia, sempre

Estagiária – [Educadora N], e neste percurso... e neste, nesta instituição estás cá há quanto tempo? Ou como é que tem sido o teu percurso.

Educadora N - Eu entrei no ano passado. Portanto, fez um ano em novembro. Vim substituir uma pessoa que saiu, no PE3. Portanto, no último ano.

Aaa... E eu acho que estou muito bem, tendo em conta que foi assim uma coisa...aaa... uma coisa abrupta, de entrar e pegar num grupo, que já tinha as suas dinâmicas e tudo isso, foi ótimo. Eu gostei. Criei uma relação boa ... facilmente, com as crianças, e senti nesta escola uma grande abertura para uma forma de estar e de... e de ver as coisas que, que muitas pessoas também praticam, mas que senti isso na escola. Há esse respeito pela criança, que é o que me interessa.

Estagiária - Claro, aaa... Neste segundo bloco, que é a conceção de criança e infância, visa caracteri, caracterizar as conceções de criança e infância; perceber a evolução da conceção de criança, infância sobre a perspectiva das educadoras. Como define a criança?

Educadora N – É um ser capaz. É mesmo isso. Para mim é o mais importante, é um ser capaz e pode não ser capaz de uma coisa, é de outra. Aaahh... eu ainda no outro dia li um artigo sobre um miúdo que era hiperativo, que estava sempre, no 1º ciclo. Que estava sempre a ser...aaa...ralhavam-lhe a toda a hora e aquela criança... alguém viu que tinham um um [f...] de barro que dançava extremamente bem. Essa criança, neste momento, é o bailarino principal da Companhia Principal de Londres de bailado, porque era aquilo. O corpo não parava e queria a dança... Portanto, se nós não pensamos que a criança é um ser capaz, não vamos acreditar nela e ela não vai acreditar em si também. É isso, para mim é o mais importante.

Estagiária- E, como define a infância?

Educadora N. – A infância. Acontecem muitas coisas complicadas na infância. A infância é um momento em que deveria ser de muito amor, de muito afeto, de muita disciplina também. A criança começar a aprender que não é única no mundo, para o bom e para o menos bom, ou seja, que deve respeitar também os outros. Que... que as coisas estão ali porque alguém as proporciona. No outro dia, eles acharam muito estranho, pagar para mandar uma carta, para comprar um selo. E, às vezes é isso, parece que as coisas vem... vem do céu. É uma coisa que eu também trabalho bastante com eles e a consideração para com o outro. A infância, para mim é a base da vida deles.

Estagiária- Okay. A sua conceção de inf... de criança e de infância permaneceu inalterada, ou foi alterando ao longo do tempo?

Educadora N – inalterável

Estagiária – inalterável, sempre foi assim?

Educadora N -sempre, portanto a ideia de que a criança, para mim é um ser que tem os mesmo direitos que eu, não tem as mesmas competências, mas tem os mesmos direitos. É uma pessoa. Aaaah é uma pessoa. Portanto, conhecia uma amiga que para ser educadora é preciso gostar de pessoas, não é de crianças, é de pessoas. Portanto, é respeitar quem está do lado de lá ...aaa... respeitar a liberdade deles, como eu espero que respeite a minha.

Estagiária- É sempre teve essa concepção?

Educadora N. – sempre.

Estagiária -okay.. aaaah

Educadora N – até porque eu já trabalhava muito com crianças na base do teatro. E, também como é um teatro muito interativo, já havia essa questão, de uma criança que não consegue. Um bebê que vai ao cenário e o levam ao colo e finge que ele é uma borboleta, por exemplo. Ou seja, adaptar sempre aquilo que a criança quer e é capaz e eu sei que é capaz de fazer...eeee... melhor, melhor não. Para mim, mas é sempre bom, mas aquilo que pode ser considerado uma evolução que ela vai ter...

Estagiária – Claro... Considera que a sua visão de criança é a mesma em creche e em jardim de infância.

Educadora N. – Completamente

Estagiária -okay

Educadora N. – é igual, igual, igual. Eu já trabalhei em creche e é maravilhoso. Eu lembro-me de uma vez uma criança com uns dois anos, um ano... dois anos . Dizer-me que estava a escrever num desenho e, ela tinha um desenho uuuhhhh.... Também já aconteceu aqui, mas são mais velhos. Tinha feito uns...uns bonecos, uns círculos e começou a escrever e disse que estava a escrever o nome da família. E a escrita não eram coisas redondas, eram bicos... era uma escrita.... Portanto, eles são capazes, eles sabem, sabem observar. Pois, querem ser também da sociedade e é tudo é possível para mim em creche também, noutro nível, como é evidente. mas respeitando sim, não abebezando, não...mas respeitando cada um

Com... tenho muito jeito... eu falo com eles numa maneira ... eu digo as coisas, são todas, todas diferentes. Eu tenho de me adaptar e até digo aos pais. Olhe, às vezes, lido com o seu filho se seria um maltrato para a outra criança, porque o seu filho precisa dessa firmeza, que a outra criança se iria assustar. Portanto, é isso... em creche, em jardim de infância é igual.

Estagiária – aaah... como caracteriza o grupo de crianças com o qual trabalha atualmente?

Educadora N. - É um grupo animado (risos) É um grupo que tem 10 rapazes e tem só 4 meninas, sendo que duas ainda por cima são irmãs. Portanto, são irmãs gémeas... portanto, com muita ligação. E os rapazes, por sua vez, faziam parte... e as meninas também faziam parte de dois grupos diferentes do ano passado, que se uniram e que se dão. Estou a vê-los ali a brincar e há ali crianças de dois grupos diferentes e interagem absolutamente neste momento. Aaa.. pronto, os rapazes precisam muito, eu acho que precisam muito de rua e, isso nem sempre é possível com as atividades. Aaahhh...mass... pronto, é também um grupo muito desafiador, que também é capaz de andar a correr na rua e eu digo é até ali e, eles param. Eu consigo dar-lhes muita responsabilidade, porque eles cada vez mais percebem que assim também adquirem mais coisas, em termos de direitos, não é. Acredito neles.

Estagiária – aaahh De que forma a sua conceção de criança e de infância influencia a sua prática pedagógica?

Educadora N – Completamente, completamente. Se eu estou a dizer que a criança é capaz... aaahhh por muito que me custe, às vezes, não pegar eu no sapato e calçá-lo eu, porque estou com pressa. Por muito que aaahhh... eu não faço isso mesmo. Portanto, por muito que, às vezes, me apeteça dizer, fala mais rápido. E há casos que precisam muito do seu tempo é o contrário, esperamos o tempo que for preciso, é ele que vai intervir. Se pediu para intervir, e lhe custa colocar em palavras aquilo que sente, vamos respeitar isso...aaa vamos respeitar a questão da ginástica, tu já fizeste, mas ele não. Portanto, vamos...aaa ginas... Educação Física... vamos respeitar que ele vai... nós já fizemos, mas agora vamos apoiar o amigo. Portanto, completamente. Conceção de criança como ser capaz e, por isso tem de ter a prática nesse sentido. Não posso eu, adulta que sei fazer aquilo tudo muito rápido fazer, ou esperar que a coisa seja a mesma... e seja a mesma entre eles. Para mim é muito importante isso.

Estagiária – aaa... agora passando para o terceiro bloco, a participação da criança...caract, que visa caracterizar a participação das crianças no quotidiano e no seu processo educativo. As crianças participam no seu processo educativo? De que forma?

Educadora N - Participam com... muito com aquilo que trazem do exterior. Muito com aquilo... são muito ciosos, orgulhosos das suas vivências lá fora, ou seja, dos pais, dos passeios que dão. Daquilo que, que... saber onde é que é a casa deles, por exemplo, quando damos passeios. Ao contar, por exemplo, que os avós dão coisas importantes e que não vão poder contar aos avós... eles também falam. E tudo isso é que traz para a prática educativa aaa o processo, não é... Portanto e, depois, se por outro lado, se eu acho que eles são capazes. Então, eu tenho de ver muito mais do que os produtos dos processos. Ou seja, como é que aquela criança que eu sinto que deve melhorar naquele campo, eu vou ter um trabalho mais estranho, ou mais dedicado, ou mais... mas não faz mal é isso que eu pretendo. Portanto, às vezes, nós temos a tendência para aquele que já sabe escrever é aquele que eu chamo. Eu também já fiz isso, mas aaa devia ser ao contrário, se nós tivéssemos muito mais tempo livre, “livre”. Esse trabalho poderia ser mais personalizado.

Estagiária – Claro... aaahh como é promovida a participação das crianças no quotidiano?

Educadora N. – É o mais possível. Eles gostam muito de participar. Aaa...Há o circle time, o ponto, a reunião da manhã, em que eles de alguma forma se vão inscrevendo ao por o dedo no ar. Nós temos...nós temos uma máximo que é por o dedo no ar e esperar. Não é por o dedo no ar e isso dá-nos o direito de falar, não. Tento respeitar o mais possível a vontade deles, quem quer e, quem não quer, não fala. Mas quem quer é ouvido por todos, por muito que custe, por muito tempo que estejamos ali, há essa parte da participação. Depois, em tudo o restos. Nas tarefas, há um quadro de tarefas que é ...todas as semanas, reavaliado e eles escolhem nova tarefa que não tenham feito ainda. Combina, normalmente, dois a dois. Portanto, estando com outros amigos, a esse trabalho de...de partilha. Ahhh e dá-lhes a responsabilidade, SIM. O ouvir, também tenho... nós temos uma tarefa que é o amigo do amigo, que inventámos e que tem haver com um menino que é mediador dos conflitos dos outros. Ou seja, eles claro que ainda precisam de ajuda, mas nós sentamo-nos à mesa e o mediador é que vai falar, não sou eu. Ou seja, o que é aconteceu, falo um de cada vez, o que é que achas que podias fazer, consegues pedir desculpa?. É o amigo do amigo. É uma maneira também de participação, acho eu.

Estagiária – aaa elas participam...elas participam nas decisões que lhe são referentes?

Educadora N – o mais possível, nós ainda agora fizemos uma mudança de área. Era a área do faz de conta. Pronto, e continua a ser, mas era a chamada casinha e, neste momento é uma área do faz de conta, mas nós chamamos-lhe a área do teatro. Porque queríamos... a área da casinha estava sempre muito desarrumada...aaa..estavam a transformar aquilo num campo de lutas, às vezes. Pronto, não estava a funcionar e, por outro lado estávamos a interessar-nos pela questão da dramatização, do improviso, etc. Então, decidimos, ontem, ou anteontem que aquilo era uma ideia e eu ouvi-os. Nós ouvimo-nos uns aos outros. Quem queria estar lá, como é que fazíamos, aaa... e agora também decidimos que só duas crianças é que podem estar lá, quando estão autonomamente. Os outros podem assistir, porque é uma questão de logística e, o que é que nos podemos fazer lá. E vamos desenvolver de certeza processos ligados à questão da...dessa área, que eles ajudaram, mas quem diz isso é. Votamos nomes de coisas que escolhemos, por exemplo, fizemos um livro, que era a Bruxa castanha e eles é que escolheram o nome, votaram. Houve não sei quantos nomes e foram votados. Só quando fizemos uma coisa para os sem abrigo é que... houve uns que queriam uma estrela, outros um anjo, outros um coração. E houve votos e, ganhou a maioria, porque eles também têm que habituar-se a pronto, que há decisões que tem de ser tomadas e, não pode ser cada um a fazer o que lhe apetece, em termos de felicidade, não é. Como isso tem influência para todos.

Estagiária – aaahh... Como é que os direitos das crianças são privilegiados e tidos em conta nos diversos momentos do quotidiano?

Educadora N- O mais possível. Eu, tenho muita pena, quando sinto que uma criança tem questões nas... em família. E há casos, ou seja, aaa a família, a parte mais importante, para mim, da vida de uma criança. A escola já é um...uma segunda casa e, portanto, os direitos da criança ter direito a uma casa, a amor, a família, por exemplo. São questões que mexem muito comigo e eu tratei os direitos das crianças no ano passado. Fizemos mesmo um trabalho sobre isso ...aaaa...já não me lembro mais o quê, mas sei que fizemos um cartaz , um, umas bandeiras que ficaram à entrada sobre os direitos das criança e, fizemos mais alguma coisa que agora não me estou a recordar, mas pronto, está sempre presente. A criança é uma pessoa não é um ser menor.

Estagiária- aaaa agora neste quarto bloco, a organização do ambiente educativo, visa compreender como o profissional de educação organiza e gere o ambiente educativo. Quem é o responsável por esta organização do ambiente educativo?

Educadora N.- Eu acho que no princípio acabei por ser eu, no sentido que achei que era definido. Achei as áreas que poderiam ter importância indo ao encontro das OCEPE, ou seja, a parte artística, a parte... a parte da matemática, da língua, da emergência da língua, da escrita. Aaaa... do faz de conta, das construções. Pronto, e até os materiais fui eu. Poderia não ter sido de facto, poderíamos ter posto ali mesas e eles escolhiam. Não conhecia o grupo, se calhar para o ano se ficar com eles, já seria diferente, pronto. Mas esse trabalho, é um trabalho contínuo. É um trabalho... é um trabalho que se adapta a eles, portanto já houve necessidade de alargar um, e também é um trabalho muito, que também é um espaço muito aberto, flexível de forma a que eu chegue móveis para o lado, ponho duas mesas juntas para fazer uma atividade experimental. Aaa e agora aconteceu isto, por exemplo, uma mudança em que desapareceu uma área. Desapareceu não é uma área, é as mobílias, não há. Neste momento, a cozinha não há, não há neste momento loja, não há neste momento nada disso, porque sentimos necessidade disso. Se eles me pedirem, quando eles querem, por exemplo, construir uma toca, por causa da hibernação. Havemos de arranjar maneira de tirar dali qualquer coisa, para fazer uma toca e isso é o ambiente educativo que também é deles.

Estagiária - ou seja, eles também participam nesta organização do grupo?

Educadora N. – O mais possível. Na arrumação, às vezes, tomamos decisões. Porque é que isto não funciona, por exemplo. No princípio não definimo números de crianças em cada área. Eee.. começamos a perceber que aquilo não resultava. Eram 7 ou 8 e desarrumavam tudo e não brincavam. E então todos juntos, decidimos quantas crianças seriam em cada área e, foram eles. Às vezes, até dava mais um bocadinho, às vezes não tem lá quase ninguém (risos)

Estagiária – aaaa...As Famílias também participam nestas decisões referente à organização do espaço e do ambiente educativo?

Educadora N. – não participam tanto, quanto deviam participar, porque há esta reserva ainda. Há esta limitação por causa do covid, mas de alguma forma por...participam com trabalhos, com, por exemplo, ainda há bocado recebemos um filme, recebemos ontem e mostrei-o a uns meninos, mas ela, a menina em causa pediu-me para mostrar a todos.

Uma criança fez uma conquista em casa de andar de bicicleta sem rodinhas. E pronto, e claro que nessa altura juntei-os a todos, juntei mesas para pormos o computador, para vermos. De alguma forma, os pais mandam propostas, mas sei que poderia ser mais em termos do ambiente educativo. Eles estão presentes nos trabalhos que fazem, nas sugestões, é nesse sentido.

Estagiária- Quais são as suas prioridades na organização do ambiente educativo?

Educadora N. – é que eles consigam orientar-se o mais possível ter autonomia. Pronto, e também seja... No outro dia também trocamos os livros da biblioteca, porque senti também que já tinham... já tinham sido usados, que estavam livros a mais, aaa estavam alguns livros deles também, mais importantes do que outros. Aaa e, portanto, a pergunta mesmo era...

Estagiária – as prioridades

Educadora N - as prioridades...as prioridades são estas... são que eles se movimentem sozinhos e que saibam arrumar e usar e, que também o...o ambiente educativo, nos materiais nos espaços vá ao encontro das necessidades deles, em termos de crescimento, de aprendizagens e isso.

Estagiária - aaa como última pergunta. As suas concepções de infância e criança influenciaram a organização do ambiente educativo? De que forma?

Educadora N.- No princípio, as minhas concepções de criança era o mesma... a questão neste sentido, As crianças não têm a mesma altura do que os adultos, por exemplo, portanto, pensei em coisas que fossem acessíveis, em jogos que tivessem em conta a idade deles. Portanto aaa a minha concepção de criança é que nós temos de respeitar o ser vivo, porque eles são seres capazes. Eles são seres capazes que se nós olharmos temos de ter em conta a sua idade, as suas competências e nesse sentido. Coloquei os jogos mais acessíveis do que outros, porque sabia que tinha um grupo, eu tenho um grupo também nesse sentido mais ou menos complexo, porque eles têm mais de um ano de diferença entre eles.

Estagiária – pois, é muito

Educadora N- portanto, eu tenho uma criança que já fez 5 anos e, quando uma fez 5 anos a outra fez quatro. É uma diferença muito grande, temos de respeitar também a criança e

a conceção de criança é isso também. É perceber que um já precisa de mais e o outro ainda não vai por ali. Pronto, portanto, é nesse sentido

Estagiária – aa...Para finalizar, de momento recorda-se de algo que considere ser pertinente e que fosse... relativamente aos aspetos abordados.

Educadora N.- que poderia ser pertinente

Estagiária – sim, que possa acrescentar ou

Educadora N. – é não vermos as coisas com o nosso olhar. E tentarmos mesmo ver com os deles. Por exemplo, eu lido sempre com eles de cócoras, ou seja, no refeitório, onde quer que seja, o mais possível. Além de não lhes dar comida, por exemplo de costas e isso. Embora, às vezes não seja fácil, porque está muito barulho com eles na mesa. Eu falo com eles à altura deles o mais possível, principalmente, quando são assuntos deles, quero que a criança olhe para mim, quero... portanto, há uma atitude. E a conceção de criança é eu estou aqui para ti e, portanto, o vermos isso também conseguimos fazer os trabalhos deles, as ações que fazem . Os problemas que eles tem, os acidentes que passam. Também conseguimos o mais possível por no lugar, é mesmo isso deles.

Estagiária – Muito obrigada [educadora], obrigada por tudo.

Transcrições da Educadora (E.2)

Estagiária – Então, esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação necessária à realização do tópico da investigação, cujo tema é concepções da criança, infância e a sua relação com a prática pedagógica das educadoras de infância inerente ao relatório de estágio. Tem como objetivos: (i) Caracterizar as concepções de criança e de infância das educadoras; (ii) Analisar as narrativas das educadoras no que se refere à relação que estabelecem entre a concepção de criança, infân... infância e a prática pedagógica. O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. Posso gravar?

Educadora J.2 – Sim, sim

Estagiária – Obrigada....aaa Quando, eu tiver as transcrições irei devolve-las para a [educadora].

Educadora J.2 – Está bem

Estagiária – aaaa... O primeiro bloco tem... cujo nome é a definição do perfil do educador... doo entrevistado pretende conhecer o percurso profissional do educador. Qual é a sua formação inicial?

Educadora J.2- Eu tenho formação inicial Licenciatura em Educação Básica e Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º ciclo.

Estagiária – E onde é que fez a sua formação?

Educadora J.2 – Na ESE de Castelo Branco

Estagiária – okay... Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância.

Educadora J.2 – 9 anos

Estagiária – aaa o que significa para si ser educadora de infância?

Educadora J.2- Para mim, basicamente, ser educadora de infância é a pessoa queeee está com eles, diariamente. Que os ajuda a crescer que está com eles em todos os momentos mais importantes do seu desenvolvimento, que seja uma pessoa capaz de dar carinho, amor , respeito, proteção, acima de tudo. E, basicamente, para mim é isso, sim.

Estagiária – aaaaa Fale-me do seu percurso profissional... aaa... há quanto tempo é que... que se... há quanto tempo é que já tiveste em creche? No jardim de infância? Se já exercestes no 1ºciclo?

Educadora J.2– sim, então. Eu terminei aaahhh... o meu curso. Entreguei a tese em junho e comecei a trabalhar em março, ou seja, comecei a trabalhar antes. O meu... a primeira valência onde eu trabalhei foi em creche. Tive três anos seguidos em creche. Depois, entretanto, tive mais três anos em jardim de infância. Tive outro ano em creche e, neste momento estou em jardim de infância. E em 1º ciclo, não tenho qualquer experiência. Não, só tenho mesmo a experiência do estágio. Foi a única experiência...

Estagiária – E nesta organização? Já está há quanto tempo?

Educadora J.2 – Aqui estou há três anos.

Estagiária – E a sua prática é regida por algum modelo pedagógico, movimento?

Educadora J.2 – eu, guio-me pelo movimento da escola moderna. Não guio a 100 por cento, mas tenhooo algumas práticas que relativamente são ao modelo da escola moderna. Como por exemplo, os instrumentos de regulação. Todos aqueles que eu utilizo são do movimento da escola moderna. O trabalho de projeto, mas aqui na escola não temos essa obrigatoriedade por nos regermos por um modelo específico. Podemos adaptar dentro de vários modelos. Há escolas que tem essa obrigatoriedade, mas nesta aqui não temos. Cabe ao critério de cada, de cada uma.

Estagiária- e a adoção do modelo em questão provocou alterações no modo como perceciona a criança? na sua forma de ver a criança?

Educadora J.2 – na forma de ver a criança? Na forma de ver a criança não. Não mudou. Aaaa, eu acho que por exemplo, o Movimento da escola moderna ajuda bastante na organização da sala. Quando, por exemplo temos grupos com muitas crianças, normalmente, o MEM nós encontramos mais em salas heterogêneas. Porquê?! Porque o MEM é a participação, é a democracia, é a ajuda, a cooperação. Embora, eu esteja numa sala homogénea e sinto que funciona muito bem, também este movimento. Embora tenha tido uma sala homogénea. Porquê? É aaa... homogénea em termos de idade, mas é heterogénea em termos de necessidades. Portanto, existe essa cooperação na mesma. Agora a forma como olho para a criança, isso não... não alterou, não.

Estagiária -não alterou... aaaa... neste segundo bloco, conceção de criança e infância...aaah visa caracterizar as conceções de criança e infância e percecionar a evolução das conceções de criança e infância sob a perspetiva das educadoras. Como define a criança?

Educadora J.2 – como assim?

Estagiária – Como defines? O que é para ti criança? ser criança

Educadora J.2 – Olha, para mim ser criança é, como eu digo é a sinceridade, a plenitude da sinceridade.... não há maldade, são seres muito sinceros, dizem o que gostam e o que não gostam.

Aaa... precisam de toda a atenção nossa, a nossa compreensão, aaaa, a nossa ajuda. Ahhhh não sei se é basicamente isto. Pronto, eu vejo desta forma, não é. Eu acho que é a grande diferença entre um adulto e a criança, não é. Nós estamos aqui...É aqui que eles estão a construir a sua identidade e nós estamos aqui para guiá-los. No fundo, somos os guiadores do percurso deles.

Estagiária - E infância? Como é que a define? O que é ser... o que é a infância?

Educadora J.2– o que é que é ser infância?

Estagiária – não é ser, o que é a infância? O que é este período de tempo, o que é para ti?

Educadora J.2 – Olha, este período de tempo, às vezes. Agora falando um bocadinho disto. Às vezes, a nossa profissão é um bocadinho desvalorizada. Embora, eu acho que a infância é a base da nossa identidade. É a base de tudo o que nós somos o que nos tornamos adultos. Aaaaaa nós, estes primeiros anos da infância são onde nos conseguimos captar mais, mais registos, mais... por isso é que as atividades sensoriais são muito importantes nesta primeira infância, não é. É aqui que nos registamos, que temos uma melhor captação de tudo o que nos rodeia. E, realmente é essencial esta fase, é aqui que nós aprendemos, que nós construímos a nossa identidade, que demonstramos o que é que gostamos, o que é que não gostamos, as nossas preferências, por isso, a infância é a base de qualquer ser humano.

Estagiária – A sua conceção de criança e de infância permaneceu inalterável ou foi alterando ao longo do tempo, conforme... teve a acompanhar as suas crianças, ou sempre se manteve igual esta forma de ver a criança e a infância?

Educadora J.2 – Não, aliás, quando comecei a trabalhar. Eu agora olho para trás e vejo que nós mudamos e isso é bom. E nós evoluímos o que é ótimo. Eu acho que na nesta profissão estamos em constante evolução e, que se calhar o que eu faria, ou o que eu

pensava, ou achava melhor para o grupo há 9 anos atrás é totalmente diferente do que eu acho hoje em dia.

Sinto que com os anos de experiência, com a aprendizagem, com todos os desafios que temos tido, não é. Temos crianças sempre diferentes umas das outras. Sinto que a maior diferença é que eu olho mais para as necessidades das crianças e adapto-me a minha prática consoante as necessidades deles. Ou seja, não é um grupo estagnado, que tu tenhas de fazer isto igual para todas as crianças, não. Tens de ver a necessidade de cada um, são todas diferentes e, eu realmente noto muito essa diferença desde que comecei a trabalhar sim.

Estagiária – e a própria forma de ser? Por exemplo, ves...ves a criança como um ser competente e capaz, ou mais um que está sob alçada de uma certa proteção, ou...

Educadora J.2 – não, a criança é um ser capaz, claro que sim... claro que sim, como é obvio. E é isso mesmo que nós temos de fazer, é estimulá-los e daí-lhes essa força e dar-lhe esse à vontade e dizermos sempre que eles são capazes de tudo. Isso, claro que sim.

Estagiária – aaa... já está a aqui...ah sim, quais foram os fatores que contribuíram para a alteração desta conceção? Porque disseste que agora consegues perceber que aaa

Educadora J.2 – a necessidade deles

Estagiária- sim

Educadora J.2 – sim, olha... sinceramente, eu vejo muito. Aliás, até este ano letivo, eu tenho um grupo muito difícil e, que o que eu planeei para o início do ano letivo, não é. Depois, tens sempre este desafio, quando o grupo não é teu, do ano passado, tens sempre este desafio porque não conheces. Embora, tenhas tido o feedback da educadora anterior e, eles também à medida que vão crescendo, eles vão mudando. É sempre um desafio quando agarramos num grupo pela primeira vez. E eu entrei no ano letivo com a ideia de que ia fazer isto ou, que tinha isto planeado. E passado um dia ou dois, eu realmente observei que não é mesmo nada do que eles estão a precisar neste momento, não é...é tu veres a necessidade de um grupo, se calhar este grupo como é mais agitado, como é muito físico, não precisam tanto de serem direcionados. Não precisam de com... de atividades direcionadas. Se calhar o que eles precisam neste momento é atividades mais livres, mais rua, mais...mais atividades e desafios que eles consigam estar mais estáveis a nível emocional. Às vezes nós esquecemo-nos um bocadinho o nível emocional deles, e que é

a base de tudo, é o principal e queremos muito fazer trabalhos e, projetos, e tudo mais e esquecemo-nos esta parte... aa... Pronto, este foi um exemplo, que é o meu exemplo recente. Eu ia com uma ideia de fazer um tipo de trabalho, que eu tinha feito no ano anterior e que tive que adaptar à realidade do grupo. É isso que é o importante, pelo menos tentarmos sempre fazer isso.

Estagiária -aaa... eu queria-lhe fazer uma pergunta, considera que a relação entre a criança que foi e a infância que teve também pode estar influente nas conceções que anteriormente tinha de criança? Ou seja, a sua criança. Quando era criança influenciar a forma como via a criança com o qual estava a trabalhar.

Educadora J.2 – okay, então estás a perguntar se a criança que eu fui, ou seja a minha infância. Se eu trago coisas da minha infância para a minha prática? É isso

Estagiária - sim, especialmente, nas conceções antigas, ou naquela forma de ver anteriormente a criança nos primeiros anos de ... de trabalho.

Educação J.2- aaaa...é assim, não me lembro muito bem da minha infância, mas ...se calhar a grande diferença que existe, da nossa difer. Da nossa infância e da atualidade. Que existe muitas diferenças, não é. É realmente, podermos dar a liberdade à criança. Penso que isso seja, aaa a grande diferença que há, porque a sociedade é diferente, o mundo atual é diferente e, portanto, inevitavelmente há essas diferenças. Eu tento sempre que o meu grupo de crianças aproveite a exploração livre, a natureza, aaa os materiais naturais, tento ao máximo fazer isso. Aaahhh, não pretendo... eu tenho muito a lembrança de na minha infância fazer trabalhos estereotipados. Algo que eu se calhar na altura não tinha muita vontade de fazer e que tinha de fazer, porque era obrigatoriedade da educadora, da auxiliar. E isto em termos de tudo, não é so em questão de trabalhos de sala. É por exemplo, também nos momentos de refeição, eu tenho recordações da minha infância em que era um momento muito tenso para mim a altura da refeição. Porque, supostamente deveria ser obrigada a comer qualquer coisa que eu não queria, não é. E isso marcou-me. Ou seja, nós, às vezes, pensamos que estamos a ter algumas ações com as crianças que não lhes marcam e que marcam. E que In, in, ai,... que inevitavelmente, deixam marcas

Estagiária – deixam marcas.

Educadora J.1- tento mudar um bocadinho, agora tudo o que eu tive na minha infância, agora também há muitas coisas que faltam na atualidade. Muitas mesmo, as crianças estão muito presas.

Estagiária – aos pais

Educadora J.1 – não é só aos pais, as crianças estão muito presas. Aaa ...vamos a um parque, as crianças não sabem o que hão de fazer. Não tem o à vontade, a destreza de saltar, de trepar, de rebolar. Às crianças não lhes dão essa possibilidade, a culpa não...não é da criança, é de nós.

A educação, pais, mesmo não darmos essa possibilidade de eles se sentirem livres. E, de acima de tudo de os ouvirmos.

Estagiária- Obrigada

Educadora J.2 – de nada

Estagiária – aaa...sim, considera que a visão de criança é a mesma em creche e no jardim de infância. Ou seja, vês a criança da mesma forma nas duas valências?

Educadora J.2 – A criança é a mesma, as necessidades é que são diferentes.

Estagiária – okay

Educadora J.2 – A criança na creche necessita de muitos mais estímulos sensoriais, não é. De tato, de experimentar. A de jardim de infância também, mas já necessita de outros outros estímulos, de outros desafios mais individualizados. Não, dito isso que...não dizendo que o jardim de infância é aaa... uma valência que tem de se escolarizar... nada disso, que eu sou totalmente contra isso. mas claro que há necessidades diferentes.

Estagiária – okay, aqui já caracterizou mais ou menos como é que era o seu grupo atualmente. Que era um grupo que necessitava de...[risos] agora... por última...des....deste bloco... De que forma a sua conceção de criança e infância influenciam a sua prática? Ou como é que esta visão que tem de criança pode influenciar a forma como trabalha com elas?

Educadora J.2 – uuuuh....Como assim? Não estou a perceber. A forma que eu vejo?

Estagiária - Sim, por exemplo, disse-me que olha para as necessidades, mas também a vê como um ser competente e capaz

Educadora J.2 – Claro

Estagiária – De que forma é que esta visão de ser competente e capaz também influencia na forma como trabalha com elas? No que faz com elas? No que prepara com elas?

Educadora J.2 – ah okay... Eu não... eu vou responder, não sei se isso bem que tu queres que eu responda, mas pelo que eu entendi, por exemplo.... Eu trabalho com... eu trabalho com, a nível de trabalhos de projetos ... trabalhamos a nível de projetos aaaa... e aqui quando eu digo que a criança é um ser capaz, nós temos que sempre que dar a voz à criança, não é. Ouvir a opinião, não interromper, os projetos que nós fazemos partem dos interesses deles e de questões do jardim de infância, não é. E de questões que eles nos coloquem, dúvidas, ou de algo que nos observamos que é um interesse deles. E, aí claro que a voz ativa é da criança. Nós vamos guiá-los nesse processo, não é. Mas aqui claro que temos de ouvir o que eles nos têm para dizer, até para nós pode ser a coisa mais disparatada que existe, mas para a criança não. E temos que motivar sempre a comunicação e o sentirem-se à vontade, para participar e expressar as suas opiniões.

Estagiária – okay... Muito obrigada...nestee terceiro capítulo que é participar... a participação da criança, caracterizar a participação das crianças no quotidiano. Eu acho que esta primeira pergunta já está um pouco respondida, porque já as crianças ... basicamente, admitiu que as crianças participam no seu processo educativo. Por exemplo

Educadora J.2 – sim

Estagiária – através dos projetos...aaa não sei se esta pode complementar. Como é promovida... promovida a participação das crianças no quotidiano? É muito através da escuta, ou os próprios instrumentos que têm que... pelo qual se guia também influenciam um pouco isto.

Educadora J.2 – Os instrumentos que estão na sala também influenciam. Nós temos na sala o diário do grupo, em que todos os dias, ou não é uma obrigatoriedade ser todos os dias. Aaaa...eu oiço o que eles têm para dizer, o que eles querem fazer. Eu faço questão de registar tudo o que eles nos dizem. Eles dão sempre sugestões de... do que é que vamos fazer na próxima semana. Portanto, nesse caso os instrumentos, claro que também ajudam no... nesse processo... Como é que eu promovo a participação? Posso te dar um exemplo. Ainda hoje não tínhamos nada preparado e eu tenho observado que eles têm tido um crescente interesse em brincar com plasticina. E então propus-lhes, lancei-lhes o desafio

de fazermos construções com plasticina, mas o quê. Dei-lhes o desafio, o que é que nos podemos juntar nessas construções com plasticina, mas o que e que nos podemos ter mais. E eles próprios tiveram iniciativa de ir buscar vários materiais à sala, rolas de cortiça, pedras, paus, para incluir nessas construções. Ou seja, eu lancei-lhes o desafio, porquê? Porque já era algo que estava escrito no diário, que foram eles que disseram que queriam fazer construções com plasticina, eu lancei-lhes outro desafio... aaaa não foi questão de os dirigir a ir buscar outros materiais. Foi a lançar o que é que mais poderíamos ter aqui nas nossas construções?. E eles é que deram essa ideia, deram a iniciativa de ir buscar outros materiais. Portanto, eles estão sempre. Eles são muito participativos no nosso processo de aprendizagem. Eles têm sempre a participação deles. E nós, como eu já te disse, nós estamos aqui para os guiar, mas vem deles. A participação deles

Estagiária – eee.... E próprio na sala também existem momentos específicos para essa participação pelo menos... pelo menos...por exemplo da...da reunião da manhã?

Educadora J.2- sim sim sim, é. Na reunião da manhã, onde nós preenchemos os mapas de regulação na sala, fazemos o plano do dia em conjunto. Eles sabem sempre, exatamente, o que é que vão fazer durante o dia. Fazemos a avaliação do plano do dia anterior, o que é que nós fizemos, o que é que correu bem, o que é que eles gostaram. Se gostavam de repetir ou não.

Estagiária – Okay

Educadora J.2 - Temos de ter sempre esse poder de escuta e, claro que a reunião da manhã é o momento. Às vezes... por vezes, pode ser desvalorizados por algumas pessoas, mas é um momento muito importante na nossa... no nosso dia, não é. É ali que nós conversamos, que nós debatemos ideias, que partilhamos experiências, que trazem novidades de casa, com muitas dessas novidades nós agarramos e tentamos também levar com esse tema, por exemplo, não é.aaa... Portanto, basicamente, acho que é isso.

Estagiária - então vamos passar agora para o último bloco, que é a organização do ambiente educativo, que visa compreender como o profissional de educação organiza e gere o ambiente. Quem é o responsável pela organização do ambiente educativo?

Educadora J.2 - Então, nós ao início do ano letivo, nós organizamos a sala, eu e a minha auxiliar. Este ano nós organizámos por áreas: área da natureza, área do faz de conta. O

que é que nós fizemos? Nós não quisemos colocar todos os materiais nas áreas sem a participação deles.

Estagiária – okay

Educadora J.2 – Nós esperamos que eles viessem no primeiro dia. Não com todos os materiais, não é. Porque senão íamos demorar muito tempo, mas fizemos uma... um jogo muito giro, em que eu e a [auxiliar] fingimos que vínhamos de viagem e tínhamos uma mala de viagem muito grande. Então, nós abrimos essa mala e tinha vários materiais. E então, nós pedimos a ajuda deles, para organizarmos e, onde é que nós vamos arrumar os brinquedos. E, então eles ajudaram-nos dessa... dessa forma. Foram eles que colocaram os brinquedos, os materiais nos sítios... nos sítios corretos. As nossas paredes estão totalmente vazias, mesmo no próprio dia. Não temos mapa de presença, ou qualquer outro instrumento está vazio. E, esperamos sempre por eles, pelo primeiro dia para então começarmos a organizar a sala. Claro que está organizado por áreas, porque tem de estar no primeiro dia, não é. Mas tudo o que é envolvente é feito com eles. Depois, o que nós fizemos foi. Agora em janeiro sentimos a necessidade de alterar...aaaa...a nossa sala, as várias áreas da nossa sala e foram eles que escolheram qual é que eram as áreas... quais as áreas que eles queriam trocar. Qual a nova área que eles queriam ter aaa....na sala. Aaaa... tivemos a ver os jogos que eles já não queriam. Tirámos os jogos, colocámos outros novos. Portanto, foi tudo

Estagiária – Foi tudo com a participação deles.

Educadora J.2 – Tudo com a participação deles.

Estagiária – aaaa....e as famílias também tem aqui algum tipo de participação nesta organização, ou é mais sobre quem está na sala: equipa educativa e criança?

Educadora J.2 - Olha, realmente este ano, eu não sinto muito a participação das famílias, também pelo facto de a pandemia veio-nos aqui influenciar muito. Esta cooperação entre a família e a escola aaa... não sinto que haja muito essa participação na organização do ambiente educativo. Sinto que há muita participação em termos de projetos

Estagiária- okay

Educadora J.2 – ou mesmo de partilhas de casa, registos do fim de semana, isso sim. Há essa partilha, agora a cooperação da família não há por iniciativa deles. Eu, por exemplo, o que nós fizemos não é uma área, mas nós colocamos uma mesa na sala, que é a mesa

das experiências científicas e pedimos a ajuda dos pais, que nos trouxessem materiais. Materiais naturais, para colocar na mesa, nessa mesa. Recebemos um saco com terra, areia, conchas, aaa... musgo também recebemos, agora já não temos. Mas pronto, nesse caso específico houve sim essa colaboração, mais nos projetos. Não tanto na organização do ambiente educativo. Claro que antes existia mais. Nós recebíamos...recebíamos muito mais vezes os pais na sala e, eles tinham mais essa participação. Como não podem entrar

Estagiária – é diferente

Educadora J.2 – estamos mais limitados, nesse aspeto.

Estagiária – okay... Por último, quais são as suas prioridades na organização do ambiente educativo?

Educadora J.2 – As minhas prioridades?

Estagiária – sim

Educadora J.2 – Então, as prioridades que eu tenho, uma delas é esperar que eles venham no primeiro dia, para nós organizarmos o ambiente educativo todos juntos. Depois, que seja aaa materiais mais parecidos com a realidade mais possível. Okay, não gosto muito de ter brinquedos de, por exemplo, na área do faz de conta de plástico. Ou, por exemplo ter uma tábua de passar a ferro que seja totalmente de plástico, não é. Eu tenho por os materiais mais reais possíveis. Aliás, na área do faz de conta, temos uma torradeira, temos uma máquina de café, aaa... já tivemos o estendal, mas tirámos. Já tivemos um aspirador real, mas tirámos também. Porque estamos sempre em constante renovação. Portanto, essa é uma das minhas principais. Como é que é, é assim não é. Aaa... ter os materiais mais reais possíveis, não ter muitos materiais infan... que os tornem mais infantis

Estagiária – Okay

Educadora J.2 – okay, aaa que estejam à percepção deles, que eles consigam. Aaaa...Como é que eu hei de explicar

Estagiária – facilmente

Educadora J.2 – Consigam monopolizá-los, de forma autónoma. Que não necessitem da ajuda do adulto. Para que tenham acesso a esses materiais. Materiais diversificados. Aaa...de fácil manipulação. Materiais que também que lhes dê algum certo de desafio

Estagiária- Okay

Educadora J.2 – aaaa...mais, que tenham diferentes materiais ao longo do tempo, não estejam sempre no mesmo durante todo o ano letivo. Vamos sempre renovando e isso é muito importante e eu acho que funciona muito bem. Aaahh e depois, o que nós podemos fazer ao longo do ano é incluir novas áreas, de acordo com o interesse deles. Por exemplo, nós agora vamos fazer um hospital na sala. Porque, eu observei que agora as últimas brincadeiras deles têm sido à volta de levar os bebés ao médico. Tem que levar a vacina. Sim, é tudo muito à volta disso. E, então nós falámos em grupo, na reunião da manhã, também foi outro tema. Aaaa... e falámos como seria interessante termos um hospital na sala. Portanto, vamos incluir mais essa... mais outra área na sala, que seja o hospital. Que seja sempre tudo muito do interesse, do interesse deles e, também que lhes motive.

Estagiária – Claro

Educadora J.2 – não é. Por exemplos, nós temos ali a linguagem, a área da linguagem e da escrita na sala. Que é uma área, que ao início do ano letivo, eles não tinham muito interesse em ir. Era rara as vezes que via lá alguma criança. E nós tivemos de lá colocar outro tipo de estímulos. Colocámos jogos de letras, colocámos o quadro magnético ao lado que dá para eles porem as letras com os imans, ou com as canetas, eles irem escrevendo...aaaa...colocámos também os cartões de imagens que eles adoram, eles agarram nos cartões de imagens que estão a ver e, agora até fazem o jogo da memória. Algo que nem foi... nem partiu de nós foi deles. Portanto, quando nós vemos que há ali uma área que não está a ser muito utilizada por eles, temos de tentar que seja mais aaa... mais atrativa para eles.

Estagiária – Okay... Muito obrigada. De momento, recorda-se de algo mais que considere pertinente para acrescentar, ou não... Muito obrigada pela sua disponibilidade

Educadora J.2 – De nada

Entrevista da educadora (E.3)

Estagiária– Esta en...entrevista tem como objetivo a obtenção de informação necessária à realização do tópico da investigação cujo tema é concepção da criança, infância e a sua relação com a prática pedagógica das educadoras de infância inerente ao relatório do...da PPSII. Tem como objetivos centrais: Caracterizar as concepções de criança e de infância das educadoras e analisar as narrativas das educadoras no que se refere à relação que estabelecem entre a concepção de infância, infância, infância e prática pedagógica. O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. Posso gravar?

Educadora J.1 – hum hum... sim

Estagiária – Obrigada! Aaaaa... As transcrições desta entrevista irão depois ser reenviadas pa...para a educadora J.1. Como primeiro bloco aaa...temos como objetivos: Conhecer o percurso profissional da educadora de infância. Qual é a sua formação inicial?

Educadora J.1 – Licenciatura em Educação Básica na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria. Aaaa.... Mestrado em Educação Pré-Escolar na ESEI Maria Ulrich e Pós-Graduação em Intervenção Precoce na Infância pela Maria Ulrich com associação do Ispa.

Estagiária – Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?

Educadora J.1 –hum... 7 anos

Estagiária -aaaaa... O que significa para si ser educadora de infância?

Educadora J.1 – aaaa... ser educadora de infância, o que é que significa? Aaa...significa um priv... acima de tudo é um privilégio enorme o facto de nós pudermos contactar com crianças desde tão tenra idade e podermos de alguma forma contribuir para o desenvolvimento e para o crescimento deles. Em parte, é isso. É acreditar que, em conjunto com as famílias e com a comunidade escolar...aaa... estamos a potenciar desenvolvimento e crescimento num ser humano. E isso é riquíssimo aaa...e depois todas as outras questões, claro. Mas...mas o que significa, o que significa mesmo é...é eu acho que é esta contribuição para o desenvolvimento humano.

Estagiária – aaa...Fale-me do seu percurso profissional. Já tinhas falado um bocado, onde tinhas, tinhas estado

Educadora J.1 – hum hum

Estagiária – mas em que... em que valências é que tiveste?

Educadora J.1- então neste momento, ao longo destes 7 anos já passei por todas as faixas etárias, desde os bebés até aos 5 anos. Portanto, já fui educadora em todas as áreas, as idades. Em todas as creches...aaaa...Fiz apenas um estágio no...no... no ensino público e, depois a partir do momento, em que efetivamente comecei a trabalhar estive, maioritariamente, em IPSS ou em Instituições Privadas.

Estagiária – Okay... e nesta organização? Estás há quanto tempo?

Educadora J.1 – aaa... dois anos e alguns meses. seis meses, talvez. Não, cinco meses.

Estagiária – aaa... A sua prática é regida por algum modelo/ pedagogia/ movimento?

Educadora J.1 – sim, aquilo em que eu acredito é que a forma de ser e de estar tem...diz muito sobre aquilo que é a nossa prática. E tudo aquilo que...que a apoia aa...tem de ser relacionado com isso mesmo, com a nossa forma de ser e de estar e com a forma como nós acreditamos e vemos a infância e a criança. De qualquer das...das formas, a nível de...de modelos, não é, como lhe chamas. Não é... não é propriamente, não é um modelo. É uma... é uma abordagem, portanto aquela com que eu me identifico e tem... e onde está o meu coração é Reggio Emilia. E... e tenho feito formação nessa...nessa abordagem. E não é só uma forma de implementar e de fazer educação é uma forma efetivamente, de estar e de olhar para tudo. Aaaa...nomeadamente, para a escola e para e para as crianças e...aaaa... neste...neste último ano tenho tentado formar-me um bocadinho mais e conhecer um bocadinho melhor no Movimento da Escola Moderna. Estou atualmente aa fazer essa... essa formação em Jardim de Infância. Portanto, estou aqui entre esses...entre esses dois e entre os quais me sinto mais confortáveis. De qualquer das formas, não vejo como nenhum deles... aaa...de uma forma muito fechada de estar e na minha sala... também não é dessa forma que se está, nem que se vive...aaa... mas o sentir o grupo e as características das crianças é muito importante. Eu acho que, se calhar num momento um é mais importante e ajuda-nos mais e traz mais... mais coisas para o grupo. E noutro, se calhar outro...outro modelo.

Estagiária – aaa...A adoção do modelo, não é bem a adoção, mas o facto de inspirares nestes modelos, ou teres esses modelos como forma de te guiar, ou de estar na educação provocaram-te alterações no modo como perspetivas a criança e a infância?

Educadora J.1 – sem dúvida, sem dúvida. Porque se há sete anos atrás, quando eu terminei... terminei a formação e comecei... aaa... trabalhar aaa... todos nós aprendemos por imitação e fazemos por imitação. Aaaa e, portanto, eu gostava de uma forma, apesar de ter estudado muito e de ter lido muitas coisas. Comecei a trabalhar um bocadinho aaa...da forma tradicional, onde aa...aaa...a minha conceção de criança e aquilo em que acreditava depois não se verificava na minha forma de...de estar e de abordar aquilo que fazia com eles. Portanto, atividades mais fechadas, com menos participação da parte deles que não partiam, propriamente, dos interesses deles, mas sim aaa...de coisas que eu planeava, ou que ia verificar às...às fichas de avaliação e de desenvolvimento...aaaa... E o facto de ter começado a ter mais formação depois dessa...dessa formação...da formação inicial...aaa... e a tentar perceber um bocadinho melhor cada um deles foi o que me...foi o que me abriu horizontes ,efetivamente e, me permitiu perceber que é possível fazer de forma correta e coerente...aaa... e sucedi... e bem-sucedida aquilo em que eu acreditava, e a forma de estar com as crianças. E, esta formação tem potenciado muito isso. Este alargar de horizontes aaa... de formas de estar...de questionamento. Portanto, aaa... eu neste momento sinto-me... estou em constante questionamento para comigo própria. Portanto, e tento perceber se isso é o que vai trazer mais valias para o grupo e, para, para as crianças com que estou, ou se estou a fazer só assim, porque é alguma coisa predefinida, ou que já está definida pelos modelos, ou pelas abordagens que vou estudando. Aa... Portanto, eu acho que sim, que Reggio Emilia é efetivamente uma mudança de mindset brutal, a maneira como... como nós olhamos para a criança e vemos essa imagem de...de criança é confrontada, sempre, diretamente, com aquilo que nós fazemos. Portanto, aquilo que nós dizemos e aquilo que nós fazemos são coisas diferentes e aquilo que nós fazemos é aquilo que nós somos. Aquilo que nós dizemos nem por isso. Portanto...aaaa...Eu acho que a minha prática tem sido, cada vez mais sustentada de acordo com aquilo que vou estudando, claro.

Estagiária– aaa... no segundo bloco, que é... que tem como tema a conceção da criança e da infância, que visa caracterizar conceções de criança e infância, e percecionar a evolução ...a evolução de conceções de criança e de infância sob a perspetiva das educadoras. Como defines agora ed...criança e infância?

Educadora J.1 – Como defino agora?

Estagiária – sim... criança e infância

Educadora J.1- como é que é que eu defino agora criança e infância? Então, definir é difícil definir. Mas, a maneira como eu olho para a criança é como um ser que é competente, que é capaz, que tem opinião própria, que pode criticar, que pode participar, que pode escolher não participar. Muitas vezes, isso não é valorizado e não é feito. Que já tem um contexto, que tem uma família, que já traz uma riqueza por ela própria e que isso não pode ser de todo ignorado quando estamos em sala. Que tem características próprias, que é um ser individual. Portanto, essa é a maneira como eu olho para...para a criança em si e é a minha imagem de criança é que, efetivamente, eu os vejo como seres capazes e, quando eu confio nisso e, quando confio neles aquilo que lhes proporciono são nessa medida.

Relativamente a infância, que é muito mais...muito mais abrangente. Portanto, é um estado...aaa....de desenvolvimento, não é. E depois passa para a adolescência e depois para ...para o ser adulto...aaa... eu acho que a infância de hoje em dia é muito diferente daquela que eu vivenciava...vivi, não é. E vivenciei e isso também acaba por nos condicionar. E depois de nós vermos de que forma é que podemos proporcionar, agora que já somos adultos e com formação e profissionais de educação coisas...aaa...diferentes que vivenciamos, porque efetivamente a sociedade mudou, os tempos mudaram, as necessidades da sociedade e da infância mudou. Aa... a escola e o paradigma...aaa...dos...da....da escola e da educação também está em constante mudança...eee...eu acho que agora nós contactamos e temos uma infância com um acesso maior a tudo, com aaa.... uma maior facilidade de conhecer e de visitar, não só através de presenciais, mas também esta questão de à distância e daquilo que vemos nos computadores e nos tablets e tudo mais. E que lhe é proporcionado dessa forma. Por outro lado, enfrentamos competências sociais e emocionais ...aaaa...diferentes... diferentes, na medida em que precisam de ser trabalhadas e desenvolvidas de uma forma que, se calhar eu na minha infância não eram, porque efetivamente a brincadeira e a socialização estavam sempre presentes. E agora quase que temos de provocar esses momentosaaa....efetivamente, a criança está...está em constante desenvolvimento e aprendizagem, mas agora isso são momentos que nós temos de pensar mais sobre eles. Porque o ser e o estar é realmente muito importante ee... tende a ser um bocadinho esquecido. Portanto, eu acho que esta evolução da infância tem muito...tem muito que se lhe diga ee...e é realmente um conceito, um conceito difícil de explicar assim numa definição clara e objetiva.

Estagiária – aaaa... já, já tinha dito que a sua concepção de infância, de criança e de infância foi... alterou-se... foi alterada. Considera que existe relação entre a criança que foi, a infância que teve e as anteriores concepções de criança que tinha? Ou seja, se a criança e a infância que teve se alteraram, ou se influenciaram as concepções iniciais que tinha de ser criança.

Educadora J.1 - Eu acho que sim, porque quer dizer nós nunca nos...aaa... nós nunca separamos e eu acho que um profissional de educação não o consegue fazer. Aquilo que viveu e aquilo que é, daquilo que depois reflete... reflete na prática educativa e no estar com crianças. Portanto, tudo o que nós vivemos acaba por nos influenciar. Na maneira como estamos, naquilo que trazemos para o grupo, naquilo que proporcionamos, na maneira como também os escutamos e promovemos a participação deles e a sua forma de...de socializar. Portanto, eu acho que a maneira como eu vivi a infância e como eu fui criança aaa... Efetivamente, teve muito impacto naquilo que era a minha concepção de infância. Mais no início, porque eu achava normal....eu, a minha infância teve modelos, não é. Desenhos com contornos e todas essas questões, por exemplo. Que é uma coisa muito evidente. E eu comecei por aí também...aaa... mas também aquilo que eu vivi e a forma como cresci, que me deu abertura para ir procurar mais e saber diferente, contactar, escutar os outros...aaaa...acabou também por me ensinar também esta capacidade de aquilo que nós vivemos não, não tem de ser assim para...para sempre, não é. Portanto, acabou por ser, por ser, efetivamente, um... uma condicionante se calhar ao início, ou se calhar não é uma condicionante é uma característica normal da nossa forma de estar. Mas, neste momento já não acho que tenha. Acho que tem impacto quando eu promo...promovo irmos todos os dias ao recreio, ou estarmos no exterior a contactarmos com outras... com outras pessoas, ou com outros grupos de crianças, porque, efetivamente, foi dessa forma que cresci, em contato com os outros e com o meio que me...que me rodeava. Mas, mas acho que agora aaa... está menos relacionado, eu acho. Acho que a formação que fui fazendo, e com a maneira como fui estando, profissionalmente...aaa... me levou por outros...por outros caminhos que eu não vivi. E, portanto, daí também ser tão interessante fazer esta jornada em conjunto.

Estagiária – aaa...Considera que a visão de criança e de...e de inf...de criança é igual em creche e jardim de infância? OU seja a forma como vê a criança é

Educadora J.1 – é igual

Estagiária – é igual

Educadora J.1 – É igual, adequada a cada faixa etária, como é óbvio. Mas eu vejo, o bebê capaz e um ser competente, tal como vejo uma criança de três e de cinco anos como um ser capaz e competente. Agora aquilo que fazemos com eles e, que promovemos ...aaa... no grupo é diferente, claro. Respeitando...aaaa... as suas capacidades, as suas competências... trabalhando... trabalhando sempre como... como nos diz Vygostsky na zona de desenvolvimento potencial, não é. Portanto, aaa...mas é igual. A maneira como eu olho para a infância numa valência ou noutra, ou noutra faixa etária. A mesma coisa se me perguntares de uma criança de 10 anos é exatamente a mesma coisa...aaa... Porque isso tem a ver com a maneira como nós olhamos para as pessoas e as crianças não deixam de ser pessoas. E muitas vezes há este isolamento das coisas, as crianças são pessoas, tal como todas as outras ao longo da vida. E, portanto, se nós tratamos as outras pessoas com respeito e lhes damos espaço para serem e para estarem e, para pensarem , para criticarem e para falarem. Porque é que não fazemos isso na infância?! aaa...Portanto é igual. Exatamente igual.

Estagiária- aaa...Como caracteriza o grupo de crianças com o qual trabalha, atualmente?
E Como realiza esse diagnóstico?

Educadora J.1 – Como é que eu os caracterizo? E porque é que eu penso isso, basicamente? Como é que eu os caracterizo? Caracterizo-os como crianças de três anos muito capazes, muito competentes, muito comunicativas. Aaa... Com uma forma de estar...aaa... perante aquilo que trazem para o grupo já muito madura. Aaa... com uma curiosidade que foi crescendo ao longo do ano letivo. Portanto, eles...aaa... por vezes, precisaram de ser provocados no verdadeiro sentido da palavra, para outras áreas...aaa...mas, mas eu acho que acima de tudo eles são muito participativos, muito comunicativos. Aceitam todas as propostas e aquilo que é feito no grupo com felicidade, com motivação, com participação. Portanto, é um grupo fácil de trabalhar, porque está sempre interessado e quer sempre saber mais, e fazer diferente...aaa... e o que é que me leva a dizer isso... o que é esse diagnóstico? Não lhe chamaria diagnóstico, mas porque é que eu os caracterizo dessa forma? Para já, porque já os conheço. Eu já era... já os conhecia de outros anos, apesar de não ter estado com eles...aaa... e porque de setembro até agora, finais de fevereiro...aaaa... a observação que faço do grupo é essa mesma. Efetivamente, eles trazem imensas coisas , partilham imensas coisas de casa...e mesmo assim estamos limitados com isto da pandemia, mas acho que...aaa... aquilo que... que

eu observo deles e aquilo que vou falando com eles e, que vou constatando...aaa... é isso mesmo.

Estagiária – Agora no terceiro... no terceiro bloco, que visa caracterizar a participação das crianças no cotidiano e no seu processo educativo. Aaa... Considera que as crianças participam no seu processo educativo?

Educadora J.1- totalmente, são elas que fazem...aaa...o seu processo educativo e tem esse... esse poder de...de escolha. Quando nós trabalhamos metodologia de trabalho de projeto. Quando, efetivamente, estamos em MEM e em Reggio Emilia, a criança faz parte do seu...faz parte... é detentora do seu processo educativo e pode...e pode escolhê-lo sim. Claro que co...co cooperada com o adulto, porque senão não fazíamos lá nada, não é. Aaa...Mas sim

Estagiária – aa... e existem momentos específicos para essa participação ao...no cotidiano da...das crianças?

Educadora J.1 – sim, sempre. Existem os momentos específicos. Para além de nós, fazemos uma escuta ativa daquilo que eles dizem e daquilo que vão... que vão partilhando e comunicando connosco e também com os outros. Aaa... existem momentos, como o momento da manhã, por exemplo. Onde...onde é um momento privilegiado de comunicação, e de diálogo, de troca de ideias, e de debate, e de discussão...aaaa...eee e quando, mesmo se faz alguma coisa e algum deles...aaa... diz que preferia fazer de outra forma, ou que não quer tenta-se perceber o porquê eee...e tenta-se arranjar estratégias para que essa criança participe então de outra forma, ou que seja significativo para ela de outra...de outra forma. Percebendo que cada um deles, apesar de estar na mesma faixa etária tem características muito diferentes. E, portanto, potenciar a participação de um não pode ser igual à do outro. Porque se são pessoas diferentes...aaa... não o podemos fazer da mesma...da mesma forma. E, se calhar pode resultar com cinco ou seis, mas se calhar com dois, ou três não vai resultar. E esses têm o mesmo direito...aaa...e é o mesmo objetivo fazê-lo da mesma forma, sim.

Estagiária – aaa... como é que acha... como é que os direitos das crianças são privilegiados e tidos em conta nos diversos momentos do quotidiano? Acha que...achas que é através deste respeito e de...

Educadora J.1 – sim

Estagiária – e desta forma... e deste espaço

Educadora J.1 – sim

Estagiária – que é dado

Educadora J.1. – O respeito... o respeito por cada um deles e pela sua personalidade...aaa... é tido sempre...aaa... eu acho que é tido sempre, sim. Aaa...É, claro que há momentos que estão definidos, ou que estão predefinidos nas nossas rotinas, como é obvio. Mas, existe espaço para cada um deles ...aaa... ser e estar ,e brilhar à sua... à sua forma e ter o seu espaço... ter o seu espaço e o seu tempo. Esse respeito pelo tempo de cada um ...aaa... eu acho que ...é tido sempre ao longo... ao longo do dia, sim.

Estagiária – aaa... Como penúltimo bloco, organização do ambiente educativo. Visa compreender como o profissional de educação organiza e gere o ambiente educativo. Quem é que é responsável pela organização do ambiente educativo?

Educadora J.1- Somos todos. Aaa... somos todos mesmo...aaa..de uma forma mais direta a equipa de sala e as crianças...aaa... e de uma forma indireta tudo...o contexto escolar e até as outras...as outras colegas. Portanto, eu acho que a organização do ambiente educativo. Inicialmente, em setembro, é feito apenas pela equipa de sala. Portanto, a sala foi preparada. Neste caso concreto deste ano, foi preparada antes de...do dia 1 de setembro e foi pensada, de acordo com aquilo que nós sabíamos. Portanto, a auxiliar já acompanhava o grupo e com aquilo que me foi transmitido e, com aquilo que eu ia verificando e observando nos momentos que tive. Tive algumas interações com eles e, por estar na sala ao lado deles já os ir conhecendo e, também do feedback da anterior educadora. Portanto, a sala foi pensada para estas crianças, e não para quaisquer crianças de três anos. Tendo em conta, os interesses e as necessidades que eram reais naquele momento. E, depois a sala foi sofrendo alterações, de acordo com aquilo que ia surgindo. Aaa... e que partia deles e que eu achava que era importante provocar, ou ter...aaa...E depois as mudanças que já existiram também na... na sala também aconteceram e foram feitas em conjunto e, pensadas em conjunto. Portanto, há problemas que são identificados, que são identificados, ora por eles, ora por nós. Aaa... e depois são conversados em grande grupo...aaa... e essas mudanças também são feitas em grande grupo, como já pudeste até presenciar...aaa... por isso, aaa.... Eu acho que isso é construído por todos e pensado por todos. Numa fase inicial, não tanto pelas crianças é verdade, mas a pensar nelas e, nestas em concreto...aaa...e o...e o espaço tem de ser flexível sempre...aaa...

para responder, efetivamente, às necessidades reais daquele momento naquele grupo. E aquele grupo de hoje não é o grupo que era em setembro e, também não vai ser o grupo que será em junho. Portanto, o espaço tem de refletir isso mesmo ...

Estagiária – aaa... quando fala em todos, as famílias também estão incluídas nesse todos no processo de organização?

Educadora J.1 – Estão, não tanto como...como eu gostaria...aaa...uma vez que estamos...aaa... ainda com esta restrição da entrada das famílias nas escolas...Eu acho que isso inviabiliza muito aquele trabalho que nós todas gostaríamos de fazer nesse sentido e da relação com as famílias. Mas, por exemplo, a sala...a nossa reunião de setembro. No final de setembro, outubro foi feita na nossa sala, para os pais contactarem com a sala. O porquê de estar assim, foi-lhes mostrado o que é que estava...aaa... quando nós mudamos a sala. Portanto, é sempre também comunicadoaaa... e os pais podem ter uma participação ativa também nesse processo. Se tanto como eu gostaria, não. Porque não... que não entram e, se calhar se entrassem iam dizer, que se calhar ia ser diferente, ou que poderiam trazer alguma coisa...aaa... e neste momento como estamos com estas restrições acaba por não acontecer tanto como desejava.

Estagiária -aaa... Relativamente à segunda pergunta:Tem...Quais são as suas prioridades quando organiza aa... o ambiente educativo? As suas principais prioridades

Educadora J.1- Então, as minhas principais prioridades é fomentar e promover a autonomia, sempre. Portanto, que tudo aquilo que está na sala esteja à altura deles, esteja ao nível deles, seja, efetivamente, desafiante...aa... mas que promova uma autonomia de utilização, seja daquilo que está nos móveis, seja daquilo que está na parede, seja dos materiais que estão organizados, ou que estão mais à mão.

Portanto, esse é o objetivo primordial é este... é esta promoção da autonomia...aaa...e depois algumas questões mais... mais relativas ao material. Por exemplo, a utilização do plástico, é tentado em alguns momentos ser...ser diminuída, por exemplo. Aaa... a questão da cor ...aaaaa....os nossos móveis da nossa sala foram pintados em...em setembro para terem uma cor mais neutra , por exemplo...porque...Pronto, não é... estamos nesta mudança de paradigmas e de perceber que aquilo que as crianças acrescentam é que traz cor ,e felicidade, e alegria. Aquilo que nós temos lá tem de ser neutro, tem de promover a tranquilidade e calma...eee... e o espaço em si também tem de promover diferentes formas sociais, seja de estar em grande grupo, seja de estar a

pares, em pequeno grupo e, até individual e, promover diferentes momentos do dia a dia. Momentos mais tranquilos, momentos mais calmos...aaa...ou momentos mais agitados, se também for esse...for esse o caso. Portanto, estes são os principais objetivos quando se pensa no...no espaço.

Estagiária- aaa... agora para finalizar. De momento, recorda-se de algo que...que considere ser per...per...pertinente em relação aos aspetos já abordados. Gostaria de acrescentar algo que já

Educadora J.1 – não, acho que foi tudo... foi tudo dito... não me recorde de nenhum pormenor neste momento.

Estagiária – muito obrigada pela sua disponibilidade.

Educadora J.1 – de nada.

Entrevista da Educadora (E.4)

Estagiária – Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação necessária à realização do tópico da investigação, cujo tema é a conceção da criança, infância e a sua relação com a prática pedagógica das educadoras de infância inerente ao relatório da PPSII. Tem objetivos mais gerais e da própria investigação: Caracterizar as conceções da criança e da... e da infância das educadoras; analisar as narrativas das educadoras no que se refere à relação que estabelece entre a conceção de criança, infância e a prática pedagógica. ah... O seu carácter é confidencial e o anonimato dos da... dos dados é garantido. Posso gravar?

Educadora D. – sim

Estagiária – Eu depois irei reenviar as transcrições para si, ou através da educadora J, ou...

Educadora D. – tá bem...sim

Estagiária – Como primeiro bloco, temos definição do Perfil do Edu...do Profissional, que visa conhecer o percurso Profissional do educador. Qual é a sua formação inicial?

Educadora D. – A minha formação inicial é em... é em Educação de Infância. Portanto, tirei a licenciatura na Ese... tirei a Licenciatura na Ese...aaa....Depois, como estagiei... o meu último estágio foi no Externato de Fernão Mendes Pinto comecei a contactar com o Movimento da Escola Moderna e ainda...aaa...Fiz um estágio Profissional no externato... Portanto, após a formação inicial comecei a entrar nas formações do MEM. Portanto, fiz a iniciação ao modelo, o estágio, fui participando nos sábados pedagógicos... aaaa... em algumas, algumas, alguns workshops... aaaa... e formações da linguagem também no Movimento da escola Moderna. Participei em congressos, ou seja, sempre foi onde eu me identifiquei mais enquanto Educadora de Infância e retirei sempre aaa... muito para a minha prática pedagógica. Portanto, é um modelo com o qual eu me identifico.

Estagiária -okay, eee relativamente a esse modelo, esse...aaa... ao ter adotado esse modelo promo, promo, provocou-lhe alguma mudança na forma como via a criança? ou antes do modelo a conceção que tinha de criança era a mesma?

Educadora D. – não, não, não... Eu acho que mudou. Aaaa mudou no sentido em que olhei para a criança e para um grupo de crianças como um grupo ... onde podemos fazer

escolhas democráticas, onde aaaa...tudo...aaaa... toda essa participação vinda da criança possa ser semelhante aquilo que vivemos no dia a dia, ou seja, aaa... em que são as crianças que escolhem o caminho por onde querem ir, que elas próprias tem que decidir imensas coisas sobre a vida de grupo, que tem de perceber que... que percebem que a vida em comunidade implica alguns esforços, e tarefas e responsabilidade da parte de todos, para que conseguiii, para que consigamos viver em harmonia...aaaa... e em equilíbrio....eeee isso mudou...aaaa... porque na minha formação inicial e nos estágios que eu fiz eu olhava sempre para a criança...aaaa... se calhar. Arrisco-me a dizer...aaaa... como não tão capaz de coisas tão grandes. E de tanta autonomia e de tanta independência, que se é capaz de fomentar e de viver...aaaa... e acho que sim, acho que...que a minha conceção mudou. Mudou de forma, para uma... ter uma conceção de uma... de uma criança como um sujeito muito ativo e participativo e construtivo e construtor do seu caminho, do seu desenvolvimento.

Estagiária – porque é o, é o que o próprio modelo defende, é que a criança seja construtora do seu

Educadora D. – do seu conhecimento, do seu desenvolvimento, sim.

Estagiária – aaaa... há quanto tempo é que exerce funções de educadora de infância?

Educadora D.– há 13 anos.

Estagiária – há 13 anos, okay... e o que significa para si ser educadora de infância?

Educadora D. – olha, ser educadora de infância, para mim significaaaaaa... olhar o que... significa treinar o meu olhar para.. aaa... para observá-los, não é. Para estar atenta àquilo que eles aaa... tem para dar e... e as pistas que eles nos dão para aaaa.... Para saber o caminho a seguir. Trata-se muito mais deles.... Ou trata-se inteiramente deles e, muito menos do adulto, não é...aaaa... e acreditar sempre neles, acreditar... ter as expetativas altas em relação a eles, que eles são capazes. E fomentar essa autonomia, essa independência, essa capacidade de...de...de nós dizermos sermos okay um exemplo, mas que, o caminho é deles. E não há, para mim, não há melhor retorno do que observar o...um ...o meu grupo de crianças a...aaaa... a ser e a viver, além de mim. Para além daquilo que eu tenho para lhes... para lhes dar... para além dos meus exemplos. Vê-los a cooperar entre si, a terem ideias, a ouvirem uma história e quererem ir construir fantoches para apresentar um teatro daquela história. Porque tiveram aquela ideia, porque quiseram levar

aquele projeto para a frente e eles trabalharem em equipa e verem-me só e, sei lá perguntar aaa... consegues-nos arranjar potes de [impercetível], porque já não temos mais, ou consegue-nos arranjar fita-cola porque... para...para isto a cola que temos aqui não serve eee... e fazerem isto tudo sem o meu... o meu... sem a minha presença, sem, sem a minha intervenção. Para mim, é do melhor retorno que podemos ter, é sentir missão cumprida, não é. Que eles... eu acho que quando eles são, além de nós, não é. Eu acho que, às vezes, temos a tendência de os proteger, mas realmente deixá-los voar é do, é o melhor que podemos ter.

Estagiária -aaaa...já falou um pouco sobre o seu percurso profissional ... e sobre o seu percurso nesta organização, há quanto tempo é que está cá?

Educadora D. – Estou cá há doze anos. Portanto, aaaa... eu, eu ...Depois da minha formação inicial, fiz um curso profissional na... fiz o estágio profissional no Externato Fernão Mendes Pinto e, a partir daí...aaaa...estive sempre [nome da organização].

Estagiária – okay...No segun... no segundo bloco, que se refere à conceção de criança e infância, que pretende caracterizar conceções de criança e infância; percecionar a evolução das conceções de criança e infância sobre a perspetiva das educadoras. Tem como primeira perguntar: Como define a criança e a infância?

Educadora D. – Olha, eu acho que a infância é um período altamente transbordante e produtivo e cheio de... de energia, e cheio de tanto para dar... Aaaa....Acho que a infância é extremamente importante , e é... e tem de ser muito valorizada. Aaaaa....porque é uma altura em que nós estamos a apreender tudo o que nos rodeia, em que estamos numa fase exploratória, em que vamos criar as nossas conceções sobre tudo. Aaaa...e,e vivermos nesse... e para mim é extremamente importante que a criança tenha esse espaço, tenha essa liberdade. Tenha a liberdade de estar, de ser, de fazer, de, de estar em cooperação, e essencialmente, que estejam inseridas num contexto de amor e de respeito.

Estagiária – aaaa... e como define a criança? Definiu um pouco a infância e, a criança em si, como a define?

Educadora D. – A criança. Eu, para mim... eu para mim... aaa... A criança é o ser mais maravilhoso que nós podemos ter, não é. Porque é, é a sabe tanto, sabe muito mais sobre amar, sobre cuidar, sobre estar... sobre viver a vida da forma certa do que nós, não é. Que

já temos tantas preconceções e tantas aaa... tantas coisas que nos vão limitando...ee as crianças são autênticas, as crianças são genuínas. As crianças vivem e se lhes permitirem elas vivem exatamente aquilo que... que defendem e que querem viver. E eu acho que nós temos de lhes dar essa liberdade. Temos que... temos de a criança tem de ser ouvida, tem de escutar, tem de ser ouvida, tem de, tem de sentir a liberdade de poder seguir o seu caminho...aaaa... também perceber que às vezes a liberda... a nossa liberdade termina quando a liberdade, não é... do outro... aaaa....começa e que é importante. Sabermos os limites pessoais, de, de, de todos...aaaa...para vivermos também em harmonia e respeito, claro. Aaaa... eeee e a criança é permeável, não é. Àquilo que...que lhes derem, por isso eu acho que é muito importante elas viverem num ambiente muito saudável, de respeito, de amor, de colo e de voos, que permitam voos, que as permitem ser.

Estagiária -aaaa ... já tinha falado sobre a sua conceção e, que ela foi alterando ao longo do tempo e, já tinha dito que um fator que influenciou foi também a sua formação no... no MEM

Educadora D. – Sim

Estagiária – Considera que existe relação entre a criança que foi, a infância que teve e as anteriores conceções de criança?

Educadora D.- Claro que sim, claro que sim. Eu sinto...aaaaa...eu sinto isso... eu sinto que fui uma criança muito amada. Tive a sorte de ter uma infância muito feliz. Tive um avô muito presente na minha vida, que me levou a ter as mais variadas experiências aaaa... e não é por acaso que ainda hoje lhes conto essas histórias da minha infância. Quando lhes conto histórias de pequenina conto-lhes sempre muito daquilo que foi a minha infância, não é... eee...coisas que eu gosto que eles saibam e que eles vivam...aaaa...e, essencialmente, gosto de lhes passar que tudo é possível...aaaa... tudo é possível. Digo, e conto-lhes muitas vezes da história da...de que fui à praia a chover, porque o meu avô levou-me, porque eu queria ir muito a praia e estava a chover, mas eu queria ir muito à praia naquele dia... aaaa... e o meu avô levou-me à praia e fomos ao banho a chover e foi super divertido...aaaa... e foi um momento que eu nunca mais me vou esquecer na vida...eee... eu passo-lhes muito isso, que tudo é possível...ee são nesses momentos mais, não é... que o adulto sai um bocado do piloto automático e que se deixa levar também pela sua criança interior e por aquilo que... que... e das suas memórias e

por aquilo que fica em si...aaa... que... que fazemos este... que criamos estas memórias. Eu acho que isso é muito importante.

Estagiária – aaaa....considera que a sua visão de criança é a mesma tanto em creche como em jardim de infância, ou varia? Por ser duas valências

Educadora D. – olha, eu nunca trabalhei em creche

Estagiária – ah okay

Educadora D. – eu nunca trabalhei em creche...aaaa...mas a base é a mesma, a base é a mesma. É isso mesmo, é dar num ambiente de amor, de respeito, dar liberdade para os voos...aaaa... e para que as crianças explorem e arrisquem.

Estagiária – Como caracteriza o grupo de crianças com o qual trabalha atualmente? E como realiza essa/ esse não é bem diagnóstico, essa percepção?

Educadora D.- Eu estou com um grupo que já acompanho, desde o ano anterior... eles são incríveis, eles são incríveis. Eles são...aaa...são super amigos uns dos outros. Super sensíveis aos sentimentos uns dos outros...aaaa...sabem muito bem acolher. Tivemos vários amigos novos e eles são incríveis a acolher...aaaa....Eles adoram trabalhar em equipa, eles são super carinhosos connosco, com os adultos, com as... e entre eles. Aaa...eles adoram brincar. Eles são super entusiastas, são super... tem imensa iniciativa para desenvolver projetos mentais. Os projetos mentais deles, eles adoram descobrir, adoram passear, adoram fazer projetos, adoram en... envolvem-se nas mais variadas coisas que aparecem. Se um amigo traz um puzzle de 200 peças, eles vão todos cooperar para fazer um puzzle de 200 peças, Se nós os provocamos para um desafio, eles vão. Eles querem viver, querem aprender...aaa... assimilar...saber mais. São super curiosos. Hábitos de saber. Eles são incríveis, incríveis. E eles, ensinam-nos também a nós todos os dias...aaaa.... A sermos melhores pessoas...eee nós conversamos muito sobre, às vezes, os conflitos que surgem. E ouvi-los é incrível, é incrível aquilo... tanto que eles já sabem sobre respeito e sobre amor. E isso é... é ótimo.

Estagiária- De que forma a sua conceção de criança influencia a sua prática pedagógica?

Educadora D. – Influencia muito, não é. Influencia muito, porque se eu procuro e gosto de um ambiente de respeito, de amor é esse... é para isso que eu vou trabalhar, não é. Para... porque só assim me faz sentido, que a criança viva. E também dar-lhes esse, como

disse, o espaço para a liberdade criativa, para eles serem aa.... para eles serem para além do adulto, não é.

Estagiária – aaaa...Neste, terceiro tópico tem como, tem como tema a participação da criança. e visa caracterizar a participação das crianças no quotidiano. A educadora D. já falou um pouco que participam mesmo neste processo educativo. De que forma é que decorre? É muito através do espaço que dá, ou é, ou tem instrumentos? Momentos?

Educadora D. – Sim, eu acho... eu acho que toda a dinâmica de sala, todo o cenário pedagógico, toda a organização do grupo. . Aahh... Depois, o facto de eles serem um grupo grande, eles são dinâmicos. Eles são 19, eles são muito dinâmicos. Estão muito habituados a participar e a serem ouvidos. Então, eles trazem muita coisa de casa para a escola... eeee...é daí, é daí dessa partilha de saberes, de vivências, de observações, de...das visitas que eles fazem. De tudo o que eles aprendem do mundo, que eles trazem para a escola que nós aaa... aumentamos e ampliamos, quando... quando eles querem, propõem trabalhar esses conteúdos.

Estagiária – aaa... e existe momentos específicos, ou todo o dia é um momento para participar? Existem mesmo...

Educadora D. – Sim, normalmente, temos aqui, de manhã temos a reunião de grupo... reunião da manhã, onde há mais espaço para isso. Depois, eles também registam no diário coisas que querem fazer. Propõem ao grupo fazer...aaaa...o tempo de comunicações, onde eles se inscrevem e comunicam...aaa...Portanto, o trabalho que surge da exploração das áreas, ou até projetos que eles fizeram em casa e querem partilhar em grupo. Ou trabalhos que fizeram ...aaa...ou partilhas de visitas que fizeram em famílias, que querem trazer. Portanto, há muito espaço para a partilha.

Estagiária – aaa...Eu acho que está meio respondido, mas eu vou fazer a pergunta. Como é que os direitos das crianças são privilegiados e tidos em conta nos diversos momentos do quotidiano?

Educadora D. – Respeito. O respeito sempre, a criança tem de ser ouvida... um ambiente de amor, sempre. De segurança isso é essencial, é prioritário. Tem de haver amor e tem de haver respeito...eeee...ee.. claro...eeeeee ser ouvido e ouvir e isso tem que existir sempre. É imper... impreterivelmente tem que existir.

Estagiária – No penúltimo bloco, fiz... que tem... é referente a organização do ambiente educativo. E visa compreender como o profissional de educação organiza e gere o ambiente educativo, tem como primeira pergunta: Quem é responsável pela organização do ambiente educativo?

Educadora D. – Somos todos, somos todos. Aqui, o que acontece é. Eles próprios... claro que o cenário pedagógico foi, inicialmente, pensado por mim. Aaa... Ou seja, apesar... este ano iniciamos o ano com os móveis vazios ...aaa... e com todos os materiais, jogos... tudo, tudo, tudo no centro e foram eles que escolheram que jogos que iríamos ter e, em que áreas é que iríamos colocar. Essa parte foi pensada em grupo. Mas ainda hoje há situações em que eles percebem que precisam de mais espaço nos blocos, que não estão a conseguir brincar de forma... da melhor forma, porque precisam de mais espaço. Agora, andam a investir em construções maiores e nós adaptamos. Adaptamos o espaço e fazemos aqui algumas mudanças, ou eu própria, ou a [nome da auxiliar de ação educativa], ou a equipa sente que... que temos que alterar algumas, algumas questões, ou... ou mudar alguns jogos. Ou trazer outras novidades e vamos fazendo e vamos falando com eles e, vamos fazendo essas mudanças. Eu própria, por exemplo, este ano achei que faria sentido eles começarem a arriscar a escrita... Fez imenso sentido criar um painel dos textos deles e...e criei esse espaço para... para que eles pusessem os trabalhos que estavam a surgir. Portanto, é um trabalho conjunto.

Estagiária -eee...nesses todos também envolve as famílias ?

Educadora D. - agora menos, não é. Agora menos, aaa... as part...as famílias neste momento estão menos participativas no nosso dia a dia. Vão participando um bocadinho nos trabalhos de projeto, que vamos, que vão trazendo algumas informações, vão partilhando alguns livros, vídeos. Alguns conhecimentos que partilham via email, mas gostava que fosse muito mais do que o que é. Gostava de os ter cá, até porque temos um tempo de animação cultural precisamente para isso, para que as famílias estejam connosco.

Estagiária- aaaa... como última pergunta... quais são as suas prioridades na organização do ambiente educativo?

Educadora D. – Na organização do ambiente, o espaço tem de ser funcional, tem que ser funcional, tem que ser organizado, aaaa... para que as crianças possam circular à vontade,

sem restrições, sem bloqueio... sem algo que os limite na sua interação e na exploração. Isso para mim é muito importante.

Estagiária – okay...aaa... como conclusão. De momento recorda-se de algo mais que considere ser pertinente ao...aos aspetos abordados. Gostaria de acres...

Educadora D. – Eu acho que disse tudo.

Estagiária – Muito obrigada pela disponibilidade

Educadora D. – Obrigada

ANEXO M

Observações

| | " | | " |

Observação à sala do P2 – E.1 (Momento do circle time/reunião da manhã)
Tempo de observação: das 9h45 – 10h20 (35 minutos)
Descrição da observação (31/01/2022)
Quando cheguei à sala do P2, as crianças tinham acabado de chegar [por isso ainda não se encontravam sentados e existia maior agitação na sala]. Uma menina do P2 mostrou-me o seu desenho e descreveu-o, quando a questioneei sobre o que tinha elaborado: “Estava na praia, com o pai e a mãe”, apontando com o seu dedo. A educadora N. encaminhou todas as crianças para o circle time e, pediu-lhes que se sentassem e, disse-me que poderia sentar-me com elas. Sentei-me entre as duas crianças da sala. A educadora N explicou-lhes que se atrasou, porque se encontrava numa reunião com os pais de x, e apontou para a criança. Prosseguiu, salientando que se encontrava a ter reuniões com todos os pais, para lhes falar sobre o que elas têm vindo a aprender e, como tem estado na escola. De seguida, apresentou-me, questionando-os se me conheciam. Algumas crianças levantaram o dedo no ar. Realçou que me encontrava na sala do PE1-B, ou seja, na sala do lado, destacando que eu estava a estudar para ser educadora e, que iria permanecer hoje com elas no circle time, para elaborar o meu trabalho. Dirigiu-se às crianças e perguntou-lhes qual a canção do bom dia que gostariam de cantar. Sugeriram a canção do “Bola rebola”. Nesse momento, as crianças que tinham trazido recursos, desenhos e trabalhos, levantaram a mão, referindo que queriam partilhar. A educadora pediu-lhes que os colocassem atrás das costas, A educadora hesitou, salientando que já era tarde para utilizarem essa canção para o bom dia. No entanto, disse que poderiam cantar a canção sugerida, mas que tinham de ser mais rápidos. Foi buscar uma bola. Disse bom dia a uma criança e lançou-lhe a bola laranja. Quando a criança a recebeu retribui-lhe o bom dia. Todas as crianças lançaram a bola para os amigos, dizendo bom dia. A educadora fez uma pausa, para depois questionar o grupo sobre quem ainda não tinha recebido o bom dia. As crianças apontaram para as que faltavam. Incluíram-me neste jogo da

saudação, uma vez que uma das meninas lançou a bola e disse bom dia, sendo que eu devolvi-lhe a saudação. Depois, lancei a bola a outra criança do grupo.

A educadora sugeriu que cantassem uma canção, a do inverno. As crianças cantaram-na do princípio ao fim. A educadora questionou-me se a conhecia. Eu respondi-lhe que não.

A educadora dirigiu-se ao grupo e disse-lhes que estiveram muito bem e, realçou que todos gostam de canções e as aprendem muito facilmente. Procedeu, a seguir, às partilhas de fim de semana, iniciando por uma criança que construiu um cartaz com informações, que tinha recolhido sobre o texugo. Ao ouvirem o nome do animal, algumas crianças disseram que este cheirava mal. A educadora referiu que através do trabalho do amigo iriam descobrir se realmente cheirava mal, tal como as doninhas. Comprovaram que as suas inferências não eram referentes a este animal.

A educadora questionou-o sobre o que trouxe e, onde tinha realizado a pesquisa, referindo que foi na mesa de trabalho do pai, com o apoio da mãe. Esteve a falar um pouco do animal e da informação que tinha recolhido. A educadora perguntou-lhe se poderia ler o que estava escrito no cartaz. Ela acenou, afirmativamente, com a cabeça.

A educadora, antes de iniciar, fez-lhe uma pergunta referente ao animal e ao seu habitat. A criança em questão respondeu-lhe que andavam por baixo da terra e o que comiam. A educadora leu o trabalho realizado e, no final agradeceu-lhe pelo facto de ter realizado o trabalho.

Questionou a criança que estava ao lado se gostaria de partilhar algo relativamente ao seu fim de semana. Respondeu que estava com uma otite. A educadora desejou-lhes as melhoras. Falou com a criança do lado, que fez referência ao facto de ter ido à terra dos avós, apontando para o mapa de Portugal.

Já a seguinte criança, apresentou um desenho com o pai, a mãe na praia, e explicou como tinha sido o seu dia. A educadora disse ao grupo que a amiga já se expressava muito melhor em português e, leu o que se encontrava escrito no seu desenho. De seguida, fez referência ao facto de a criança ter vindo de um outro país e perguntou qual era o país de origem da menina, ao grande grupo. Todos responderam qual o país de origem da amiga. De seguida, a educadora apontou para o mapa-mundo, que tinha sido construído pelas crianças e descreveu o percurso da amiga até

chegar a Portugal. Pediu às crianças que indicassem no mapa, onde ficava Portugal. As crianças apontaram, primeiramente, para outro país e, depois acertaram na localização de Portugal no mapa.

A seguir as duas irmãs estiveram a partilhar como tinha sido o fim-de-semana. A educadora fez referência ao facto de elas terem saído mais cedo na sexta, porque foram ao norte visitar a sua família. Elas disseram o que fizeram e em quem os seus familiares votaram nas eleições, já que os acompanharam. Realçaram que a mãe não lhes disse em quem votou. Para além disso, ainda queriam contar mais sobre o seu fim-de-semana, ao que a educadora N. disse que poderiam registar também no caderno e ilustrar.

O menino seguinte referiu que no fim-de-semana, a sua mãe dedicou-lhe o dia e que fizeram algo especial sem a sua irmã. Outra das crianças também tinha ido para o norte, sendo que a educadora apontou a localização no mapa de Portugal.

Depois, pediu a uma outra criança que apontasse para o mapa e dissesse onde é que eles se encontravam, sendo que todos responderam Lisboa. A educadora disse-lhes que poderiam registar no caderno as suas experiências do fim de semana. A última criança a falar disse que tinha ido para fora e o que tinha estado a fazer. Depois esteve a falar do boneco que trazia consigo, salientando que tinha sido oferecido quando foi ao oceanário. Na sequência da conversa com esta criança, a educadora falou da tartaruga da sua filha, que agora se encontra em hibernação. Referiu que as crianças já lhe tentaram dar de comida, no entanto, como se encontrava em hibernação não respondeu.

A educadora foi buscar o mapa das tarefas, para colocar no centro do circle time. As crianças começaram a referir quais as tarefas de que ficariam responsáveis. No entanto, a educadora disse que iria começar do início e, começou por nomear as tarefas, que se encontravam no mapa e perguntava quem é que gostaria de ficar com determinada tarefa.

No final, a educadora foi buscar um saco e começou a entregar diferentes objetos às crianças.

Observação à sala do PE1 – A Educadora E.2 (Momento do circle time/ reunião da manhã)
Tempo de observação: 9h40- 10h10 (30 minutos)
Descrição da observação (4/02/2022) A auxiliar de ação educativa, a P sentou-se em frente das crianças, chamando-as para lhes mandar beijinhos e lhes dar carinho. As crianças retribuíram os beijinhos. De seguida, a auxiliar sugeriu-lhes cantarem a canção do bom dia. Começaram a cantar e a educadora juntou-se, sentando-se ao pé da auxiliar, de frente para as crianças A equipa educativa disse bom dia a cada uma das crianças, incluindo-me. Uma das crianças apresentou um comportamento inapropriado, visto que não estava a respeitar o adulto. Assim, a educadora saiu com o menino do circle time e, conversou com ele sobre o seu comportamento. Cantaram também a canção dos dias da semana e a educadora disse-lhes que se encontravam num dia que costumam celebrar com uma canção. As crianças hesitaram e, a equipa educativa disse a primeira sílaba do dia: sex. No entanto, as crianças não disseram qual era o dia, sendo que equipa educativa referiu que era sexta-feira. A seguir, estiveram a ver qual era o número do dia, 4 de fevereiro. A educadora pediu à B para o ir buscar. Na reta numérica, apontou para a unidade do número 34, que correspondia ao número do dia. A educadora sugeriu que B procurasse o cartão do número 4. Quando o encontrou apresentou-o aos amigos da sala. Não mostrou a um, por isso a auxiliar de ação educativa pediu-lhe que o mostrasse e, depois colocou-o na reta numérica. A educadora perguntou ao grupo, quem era o responsável por marcar o tempo no mapa. A C, numa voz baixinha, respondeu que era ela. A educadora referiu que ela deveria falar em voz alta, para a ouvirem. Disse-lhe para ir à janela ver como estava o tempo. Ela disse que estava sol.

No entanto, a educadora questionando-lhe como estava o tempo, sendo ela voltou a referir que estava sol. A educadora perguntou ao grande grupo, e a B1 disse-lhe que estava cinzento e nevoeiro. A educadora reformulou, referindo que estava um dia cinzento e nublado.

A C. foi ao armário retirar o copo das canetas finas e, colocou-o junto à auxiliar. De seguida, com a caneta cinzenta marcou o tempo, no respetivo mapa.

A educadora disse-lhes que como era sexta-feira iriam analisar o diário de grupo, retirando-o da parede. Colocou-o no centro do circle time e questionou-os sobre o que “o que gostámos de fazer?” As crianças referiram que construíram cartazes, para entregar nas lojas relacionado com o tema do seu projeto: a proteção do meio ambiente. Os ecopontos existentes; identificaram as cores dos ecopontos que pintaram, referindo-as; dirigiram-se à horta para plantar alfaces.

O S. salientou que queria assistir ao vídeo sobre o lixo nos oceanos e a educadora disse-lhe o que iriam ver a seguir. A educadora disse-me que o S. estava muito preocupado com os animais, porque viu um filme em que uma tartaruga comeu plástico e ficou muito doente.

A seguir, a educadora leu o que as crianças tinham referido que gostariam de realizar na semana seguinte: o J referiu que queria fazer um projeto sobre os astronautas. A C disse que gostava de fazer um projeto sobre os ursos. A educadora questionou cada uma das crianças, para que lhe dissessem o que gostariam de realizar. A auxiliar P. disse que gostava de também sugerir uma atividade.

A B. disse que gostava de fazer um projeto sobre o arco-íris. A educadora disse-me que ir assistir ao projeto “Arco-íris do PE1-B”, que foi realizado pelas crianças da sala do lado, despertou o interesse para este fenómeno.

O F. disse que gostaria de brincar com os carros na sala. Perguntou-lhe se ele queria dar outra possibilidade para o que queria fazer, ele referiu, de novo, que queria brincar com os carros. A educadora acrescentou que poderiam brincar com os carros no recreio e, até podiam construir pistas e outros. O F, acenou com a cabeça que sim.

O L. disse que queria construir uma casa para os animais. Já o S. referiu que queria proteger o mar e, salientou o filme que assistiu sobre o plástico no mar.

A auxiliar P disse-lhes que já não faziam culinária há algum tempo, por isso sugeriu prepararem uma receita. A educadora concordou e perguntou ao grande grupo, o que poderiam preparar. Uma sopa foi a escolha de todos. Assim, a equipa educativa perguntou-lhes qual a sopa, que gostavam de fazer. A B1 disse-lhe que poderia ser de cenoura. A equipa disse que era uma excelente sugestão e perguntou-lhes quais os ingredientes que eram necessários para preparar a sopa. O S disse: água, cebola, alho, brócolos. A B1 disse abóbora.

A educadora disse-lhe qual é um dos ingredientes que está a faltar e, que está inerente à sopa que escolheram. Inclusivo, disseram a primeira sílaba da palavra cenouras, mas as crianças identificaram outros ingredientes. Depois, a equipa educativa salientaram a cenoura.

Terminaram o circle time, prosseguindo para o próximo momento, o snack da manhã.

Observação à sala do PE1-B Educadora E.3 (Momento do circle time/ reunião da manhã)
Tempo de observação: 9h40–10h15
Descrição da observação (11/02/2022)
As crianças, quando chegaram à sala sentaram-se em circle time. A auxiliar sentou-se junto deles e perguntou-lhes como é que eles estavam, se tinham dormido bem. As crianças disseram que estavam bem e, depois começaram a partilhar com os amigos, como estavam, como tinha corrido o judo no dia anterior e a prever como iria ser o fim de semana. A educadora sentou-se no circle time e sugeriu-lhes cantarem a canção do bom dia. Fez a contagem 1, 2, 3 para dar início à canção. Todos cantaram a canção do bom dia. A cada criança e adulto da sala foi dado o bom dia. As crianças, por sua vez, cantaram a segunda parte da canção, sendo que na parte de referir o dia da semana disseram que era quinta-feira, em vez de sexta-feira, por isso a equipa educativa disse-lhes que era o último dia da semana, salientando que no dia seguinte iriam estar em casa. De seguida, estiveram a ver qual era o número do dia. A educadora pediu para colocarem a seta no mapa das presenças, no dia 11 de fevereiro. A equipa educativa perguntou ao grupo de crianças, quem era responsável por mudar o número do dia, a V levantou-se, olhou para o mapa das tarefas e dirigiu-se à reta numérica. A auxiliar de ação educativa reforçou que o número do dia era composto por dois 1. A V colocou o número 10 na reta numérica e retirou o 11. De seguida, educadora fez referência ao facto de ser sexta-feira e pediu à V., para mostrar a última coluna da agenda semanal, que correspondia ao dia da semana em que se encontravam. Perguntou ao grande grupo quais eram as atividades que realizam às sextas-feiras. As crianças disseram de imediato que tinham inglês. Referiram que também iam ao recreio, sendo que a educadora disse que era da parte da tarde. Apontou para a

agenda semanal, reforçando que a linha central, que abrange todos os dias da semana equivale ao tempo de almoço e hora de repouso. Pediu à V. para apontar para essa linha. Realçou que existem atividades que se realizam antes de almoço e outras que decorrem depois do lanche. Questionou-os de novo sobre a outra atividade que realizam à sexta-feira. Algumas crianças nomearam atividades que realizam noutros dias da semana.

A educadora apontou para a coluna da sexta-feira e disse-lhes para observarem a atividade que ainda não tinham mencionado. A M.S referiu que utilizaram água. A educadora concordou com a M.S, salientando que tinham utilizado água na atividade experimental da semana anterior. As crianças disseram que gostavam de realizar a atividade experimental da Ma, com smarties. A auxiliar de ação educativa explicou-lhes, que fazia sentido colocá-la em prática, quando a Ma regressasse, porque foi uma atividade proposta por ela.

A educadora focou-os, questionando-os sobre os materiais utilizados na atividade experimental. O J.M disse que tinham vários frascos, ao que a educadora acrescentou que os tinham enchido com água. Disse também que utilizaram o azeite. A educadora salientou que até tinha sido ele a colocar uma colher de azeite na água. A M.S referiu que utilizaram o sal, e o T. o açúcar. A V. disse que tinha colocado a farinha na água. Como estava em falta um ingrediente, a educadora mencionou que o que tinham utilizado encontrava-se na área da natureza. As crianças disseram que era a areia. A educadora voltou a dizer os ingredientes que tinham utilizado e, frisou que iriam realizar uma atividade experimental diferente. Salientou que as crianças tinham ficado muito interessadas nos animais, depois de verem o livro “A sinfonia dos animais”, de Dan Brown.

Perguntou-lhes se sabiam o que eram seres vivos. As crianças, progressivamente, foram referindo os humanos e os animais, salientando alguns dos animais que conhecem e demonstram interesse. Partindo do que elas disseram, a educadora referiu que os seres vivos respiram e alimentam-se.

Para além disso, perguntou-lhes se conheciam outro, que integrava a do ser vivo, além dos animais e dos humanos. Algumas crianças referiram o nome de alguns animais. A educadora salientou que já tinham constatado que os animais são seres vivos, mas que o que procuravam se encontrava na sala.

A M.S disse que as plantas também eram ser vivos. Assim, a educadora explicou-lhes que as plantas também respiram e alimentam-se. A educadora referiu a constituição da planta, pedindo o apoio das crianças e realçou que as plantas absorvem os nutrientes e a água pela raiz. Disse-lhes que num outro dia poderiam observar uma planta, com mais atenção. No entanto, como o interesse das crianças prendeu-se com os animais, a educadora propôs uma atividade em que tinham de observar as diferentes características dos animais.

Assim, colocou dois arcos no centro do circle time: o vermelho e o verde. Estabeleceu dois critérios de organização: no arco vermelho iriam colocar os animais que tinham apenas uma única cor, e no arco verde iriam colocar os animais que tinham duas ou mais cores. De seguida, questionou algumas crianças (G., P, C2) sobre quais os animais que eram para colocar no arco vermelho e no arco verde.

De seguida, a equipa educativa colocou diversos animais no centro do circle time e, ressaltou que tinham de os corresponder aos arcos certos. A educadora disse-lhes que no final iriam, em conjunto, confirmar se tinham colocado os animais no respetivo arco. De seguida, deu o sinal para começarem a corresponder os animais aos dois arcos. O J.M olhava para a educadora e para a auxiliar de ação educativa e questionava-as se estava a posicionar os animais no respetivo arco. A educadora que iriam reconfirmar no final deste momento. Todas as crianças, à exceção do P estavam a colocar os animais dentro dos dois arcos.

O P encontrava-se a brincar com os animais e, por isso a educadora disse-lhe que era para corresponder os animais, consoante as suas características num dos arcos. Algumas não estavam a ter em conta o critério e posicionavam os animais com apenas uma cor no arco verde e, os com mais do que uma cor, no vermelho.

Quando todos os animais se encontravam pelos dois arcos, a educadora deu início à confirmação dos animais. Do arco verde (mais do que uma cor), retirou alguns animais, que apenas tinham uma cor e questionava-os sobre a característica em análise. Algumas crianças pronunciavam-se, para dizer se correspondia ou não, bem como o porquê.

Retirou, de seguida, alguns animais do arco vermelho e questionou-os relativamente à característica que estavam a constatar. As crianças identificavam as cores que tinham os animais e, mais uma vez referiam se pertenciam ao arco anterior e/ou se estava correto. A educadora referia

que percebia algumas das suas dúvidas relativamente aos animais, porque alguns animais pareciam que só tinham uma cor, como era o caso do cavalo, que tinha três tonalidades de castanho.

A educadora colocou os animais no centro do circle time e adicionou mais um arco. Disse-lhes que iriam colocar os animais que voam no arco verde, os que nadam no arco vermelho e os que andam no arco azul. Depois, junto dos arcos colocou cartões dos animais, para se tornar perceptível corresponder os animais ao seu habitat. Deste modo, colocou uma imagem de pássaros ao lado do arco verde, uma de um peixe no mar ao lado do arco vermelho e, por fim uma de um animal terrestre ao lado do arco azul. Referiu quais os animais que eram para colocar em cada um dos arcos.

As crianças corresponderam os animais aos arcos. Sempre que o J.M considerava que um animal não estava no arco correto reposicionava-o no que lhe parecia correto.

No final, a educadora esteve a analisar, com as crianças cada arco e a salientar se pertenciam ou não ao arco e, esclarecendo possíveis dúvidas das crianças. No arco vermelho (os animais aquáticos), a educadora esteve a diferenciar um leão marinho de uma foca, bem como as diferentes espécies de tartarugas. No arco dos aquáticos surgiram duas tartarugas, sendo que uma era terrestre e a outra aquática. A educadora explicou-lhes que a maior desloca-se no mar, enquanto que a mais pequena é terrestre. Disse-lhes também que existia diferenças nas carapaças.

Para além disso, também fez referência ao crocodilo que se encontrava como um animal aquático, referindo que a maioria vive nos rios, lagos, pântanos, ao contrário de alguns animais que se encontravam dentro do arco. Ainda, disse que também podem andar fora de água, mas que permanecem, essencialmente, dentro de água.

Ao observar o sapo, que tinha sido colocado pelo J.M como um animal aquático. A educadora disse que este animal pode sobreviver nos dois habitats. Depois, perguntou-lhes onde é que os podemos encontrar e, as crianças referiram nas lagoas. Referiu que poderíamos colocar no centro dos dois arcos, uma vez que pertence aos dois habitats (terrestre e aquático), como um diagrama de Venn.

Estiveram a observar os animais que se encontravam dentro do arco azul. As crianças estiveram a ajudá-la a confirmar se pertenciam a este arco.

Por fim, a educadora disse-lhes para irem à casa de banho, para depois tomarem o snack da manhã. A auxiliar e a educadora estiveram a arrumar os animais dentro das duas caixas.

Observação à sala do PE3 Educadora E.4 (Momento do circle time)
Tempo de observação: 9h40 – 10h15 (35 minutos)
Descrição da observação (17/02/2022)
As crianças encontravam-se sentadas no circle time, com a educadora. Algumas conversavam entre si, e duas crianças brincavam com um dinossauro que era controlado por um comando. Uma delas recolocava a perna do dinossauro e, que quando a colocou no chão, a outra criança experimentou controlá-lo com um comando. O dinossauro andou para frente e para trás e, aproximou-se de outras crianças.

A educadora levantou-se e disse que ia ver se encontrava o plano do dia . Falava com as crianças, enquanto procurava as folhas. Encontrou-as em cima de um armário e regressou ao circle time.

Depois, dirigiu-se à criança que tinha trazido o dinossauro e perguntou-lhe se já lhe tinha dado o nome. Ele disse que não, mas que sabia qual era a sua espécie, um *velociraptor*. A seguir, referiu que os pais lhe tinham oferecido no Natal, porque ele lhe tinha pedido. Entretanto a auxiliar de ação educativa juntou-se ao circle time e, sentou-se ao pé de duas meninas e esteve a escrever no *face-to-name*²⁰ o nome das crianças que já tinham chegado à sala. A educadora, pediu às duas crianças para guardarem o dinossauro, porque iam dar início à reunião da manhã.

Como a criança estava a ter dificuldade em reposicionar a perna do dinossauro, a educadora referiu que o poderia ajudar. A educadora , ao utilizar o dinossauro iniciou uma brincadeira com as crianças, em que interagia com as crianças do grupo.

Para terminar a brincadeira disse que existiam muitas barrigas que ele poderia “trincar”, caso as crianças não estivessem atentas. Algumas crianças riam-se. Entregou o dinossauro à criança e perguntou à estagiária da sala, se as crianças, que se encontravam na sala já tinham marcado a presença, ela abanou que sim com a cabeça, e a educadora agradeceu-lhe. Iniciaram a canção da manhã e, todas as crianças participaram na mesma. Depois, a educadora parou de cantar e disse-lhes que eles tinham de estar atentos, porque ia dar os bons dias como no dia anterior. Depois, referiu:

“Bom dia, a quem tem camisola laranja”, as crianças que apresentavam ter responderam com o bom dia;

“Bom dia, a quem tem camisola azul”, as crianças que apresentavam ter responderam com o bom dia;

“Bom dia, a quem tem meias rosas”, as crianças que apresentavam ter responderam com o bom dia;

“Bom dia, a quem tem ténis brancos”, as crianças que apresentavam ter responderam com o bom dia

“Bom dia, a quem está com sono”, as crianças que tinham responderam com o bom dia

“Bom dia, a quem está acordado”; as crianças que tinham responderam com o bom dia

²⁰ É uma folha onde as educadoras/auxiliares registam quem já se encontra na sala, as horas e que vão embora.

Cantaram a canção do dia da semana em que se encontravam, referindo que era quinta-feira. De seguida, com a educadora estiveram a dizer os dias da semana. Depois, a educadora perguntou a uma das crianças, qual tinha sido o número do dia de ontem. Respondeu-lhe que era o dia 16. Depois, perguntou a uma criança do grupo qual era o dia em que se encontravam, respondendo-lhe que era o dia 17. A seguir, perguntou a uma das gémeas que tinham entrado na sala, qual era o dia que sucedia o desse dia. A criança ponderou um pouco e depois disse que era o dia 18. A educadora pediu-lhe que fosse buscar o número na reta numérica, sendo que ela colocou-o no centro do circle.

A educadora iniciou um jogo dos números. As crianças colocaram o dedo no ar e, salientaram que queriam participar. A Educadora dirigiu-se a várias crianças e perguntou-lhes:

- Qual é o número que antecede o 14, ao qual a criança respondeu que era o 13. Depois, questionou-a relativamente ao número que sucedia o 14, respondendo que era o 15. A educadora pediu à criança que tinha uma caixa com um jogo, para tocar nela como se fosse um tambor. A criança dirigiu-se à reta numérica para procurar o número 14 na reta numérica. Quando o encontrou entregou-o à educadora.

O jogo continuou e as crianças referiram que gostavam de participar. A educadora dizia um número e questionava-as:

“Agora vou fazer uma difícil” – Qual é o número que vem a seguir ao 100. A criança fez uma pausa, para pensar e, com o apoio da educadora disse 101. A seguir, questionou-a sobre qual o número que antecedia o 100, a criança respondeu-lhe que era o 99.

Depois, a educadora chamou outra criança e perguntou-lhe: - “Se eu estivesse no 90 e desse 3 saltinho para a frente, em que número ficava?”. Ela esteve a pensar um pouco e, com o apoio da educadora e da auxiliar disse 93, e retirou este número da reta numérica.

De seguida, a educadora perguntou à C: - “do 40, se forem 10 passinhos, qual seria o número?” A C respondeu-lhe que ficaria o 30. A educadora salientou que não foi clara, se fosse 10 passinhos para trás ficaria 30 e, depois questionou-a, “e, se for para a frente?”. A C respondeu-lhe que era 50 e, depois foi buscar o número à reta numérica e, colocou-o no centro do circle time.

De seguida, questionou uma outra criança: “e se desse 5 passinhos para a frente, a partir do 20, qual seria o número?”. Ela respondeu 25, após pensar um pouco e, foi buscar o número à reta numérica.

A educadora dirigiu-se ao grupo e disse que iriam continuar o jogo no dia seguinte. Salientou que tinham de se lembrar de quem é que ainda não tinha participado.

A educadora esteve a ouvir o que tinham para partilhar. Uma criança apresentou um mapa do jardim zoológico. Já a seguinte, disse que trouxe um puzzle com 30 peças e, esteve a identificar a quantidade de peças que tinham os seus outros puzzles. A educadora disse-lhe para colocar a caixa numa mesa e que mais logo iriam preparar-se para montar o puzzle

Pediu a uma criança que fizesse a avaliação do plano do dia anterior. Em grupo, estiveram a ajudar a criança a preencher. Apenas foi utilizada uma cor, porque concretizaram tudo o que tinham planeado.

A educadora iniciou uma conversa com as crianças sobre o que iriam realizar, sugerindo construírem um ficheiro com problemas, uma vez que tem sido notável o interesse por problemas. Disse para incluírem o que elaboraram com os bolos que a amiga trouxe na segunda-feira. Assim, a educadora chamou a L, para escrever a data e, depois para escrever a palavra ficheiros. Em conjunto, realizaram a divisão silábica e com a L identificaram as letras que compunham a palavra ficheiros. Relativamente ao ch, a educadora disse-lhe que o h gostava de pregar partidas e nomeou as consoantes que se juntam ao h. Escreveu a restante palavra na agenda diária. Salientou que era o dia de inglês e adicionou à agenda semanal.

A seguir, abriu um livro, que uma menina levou para a sala e desafiou-os a tentarem ler. Assim, chamou, à vez, as crianças, que tentaram juntar as letras para ler. Chamou quatro crianças, que disseram que gostavam de ler.

A educadora apoiou-os neste momento. No final, as crianças dirigiram-se à casa de banho, para irem tomar o snack.

ANEXO N

Consentimento informado
portefólio da criança

| ' ' | ' ' |

CONSENTIMENTO INFORMADO

Estimados Pais do(a) _____,

Enquanto aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, a desenvolver a unidade curricular Prática Profissional Supervisionada II, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, no estabelecimento socioeducativo do(a) vosso(a) filho(a), é-me solicitada a elaboração de um Portefólio de uma criança do grupo que acompanho enquanto estagiária.

O portefólio corresponde a uma coleção sistemática e organizada de evidências, recolhidas através de fotografias, produções e comentários da criança e dos adultos envolvidos, que permitam observar e valorizar as suas conquistas, bem como o seu desenvolvimento a diversos níveis.

Todas as informações recolhidas servem única e exclusivamente para fins académicos, sendo salvaguardadas todas as questões de privacidade e confidencialidade, e, no final da sua elaboração, o portefólio será devolvido aos pais.

Por ter escolhido o (a) vosso(a) filho(a) para desenvolver este instrumento de trabalho, serve o presente para solicitar a vossa autorização e colaboração para a elaboração do portefólio.

Agradeço desde já a vossa atenção e disponibilidade.

Cátia Delgado

Eu, _____, Encarregado de Educação do/a _____, tomei conhecimento e autorizo.

Assinatura: _____

Data: ____/____/____