

Anexo A. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada II



Portefólio

Prática Profissional Supervisionada (Módulo II)

Dina Martinho da Silva, nº2016121

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

Orientadora: Prof.^a Rita Friães

2017

ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	66
2. Caracterização de Uma Ação Educativa Contextualizada	67
2.1. Meio	67
2.2. Contexto Socioeducativo	68
2.3. Equipa Educativa	71
2.4. Ambiente Educativo	73
2.4.1. Espaço e Materiais.....	73
2.4.2. Tempo/ Rotina	80
2.5. Grupo de Crianças	84
2.6. Famílias das crianças	88
3. Intenções Para a Ação	92
4. Reflexões Diárias e Semanais	96
5. Portefólio de Uma Criança.....	172
6. Considerações Finais.....	196
Referências Bibliográficas.....	198
Anexos.....	200
Anexo A. Dados Sociodemográficos	201
Anexo B. Planta da Sala	202
Anexo C. Planificações.....	203
Anexo D. Notas de Campo	262
Anexo E. Guião da Entrevista à Educadora Cooperante	303
Anexo F. Respostas ao Guião da Entrevista	307

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. “Roda da aprendizagem”.....	68
Figura 2. Organigrama da instituição.....	71
Figura 3. Espaço exterior.....	74
Figura 4. Horta.....	74
Figura 5. Ginásio.....	75
Figura 6. Área dos livros.....	76
Figura 7. Área dos blocos.....	76
Figura 8. Área dos jogos.....	77
Figura 9. Área das artes.....	77
Figura 10. Área da casa.....	78
Figura 11. Gavetas de arrumação etiquetadas.....	78
Figura 12. Entrada do refeitório/ espaço de brincadeira das crianças.....	79
Figura 13. Quadro das Mensagens.....	81
Figura 14. Friso temporal dos diversos momentos da rotina.....	83
Figura 15. Levantamento do número de irmãos das crianças do JI1.....	88
Figura 16. “Roda da aprendizagem”.....	101
Figura 17. Momento de Planear do dia 3 de outubro.....	104
Figura 18. Avaliação do Projeto dos Dinossauros.....	148
Figura 19. Comboio da revisão.....	159
Figura 20. Atividade do domínio de Matemática.....	164
Figura 21. Atividade do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.....	164

Figura 22. Exploração da poça de lama.....	165
--	-----

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Rotina semanal do JI1.....	80
Tabela 2. Idades e percursos institucionais das crianças do JI1.....	84
Tabela 3. Integração das profissões dos pais das crianças da sala rosa nos quadros técnicos.....	89
Tabela 4. Dados sociodemográficos das famílias das crianças.....	201
Tabela 5. Planificação semanal nº 1 – semana de 25 a 29 de setembro.....	203
Tabela 6. Planificação semanal nº 2 – semana de 2 a 6 de outubro.....	204
Tabela 7. Planificação semanal nº 3 – semana de 9 a 13 de outubro.....	205
Tabela 8. Planificação semanal nº 4 – semana de 16 a 20 de outubro.....	208
Tabela 9. Planificação semanal nº 5 – semana de 23 a 27 de outubro.....	211
Tabela 10. Planificação semanal nº 6 – semana de 30 de outubro a 3 de novembro.....	214
Tabela 11. Planificação semanal nº 7 – semana de 6 a 10 de novembro.....	219
Tabela 12. Planificação semanal nº 8 – semana de 13 a 17 de novembro.....	226
Tabela 13. Planificação semanal nº 9 – semana de 20 a 24 de novembro.....	236
Tabela 14. Planificação semanal nº 10 – semana de 27 de novembro a 1 de dezembro.....	247
Tabela 15. Planificação semanal nº 11 – semana de 4 a 8 de dezembro.....	251
Tabela 16. Planificação semanal nº 12 – semana de 11 a 15 de dezembro.....	255
Tabela 17. Planificação semanal nº 13 – semana de 18 a 22 de dezembro.....	257

Tabela 18. Planificação semanal nº 14 – semana de 8 a 12 de janeiro.....	258
Tabela 19. Planificação semanal nº 15 – semana de 15 a 19 de janeiro.....	260
Tabela 20. Notas de Campo do JII.....	262
Tabela 21. Guião da Entrevista.....	303
Tabela 22. Respostas ao Guião da Entrevista.....	307

LISTA DE ABREVIATURAS

COR	Child Observation Record
JI	Jardim de Infância
PP	Projeto Pedagógico
PPS	Prática Profissional Supervisionada

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste num portefólio que contempla todo o meu percurso ao longo da segunda Prática Profissional Supervisionada (PPS), desta vez na valência de pré-escolar, sendo o seu objetivo, o de dar a conhecer de forma sistemática e fundamentada as minhas intenções e os processos vividos na prática. Como tal, tem por base a experiência adquirida neste estágio, que foi realizado numa Instituição Privada, situada no concelho de Cascais, numa sala com dezanove crianças com idades compreendidas entre os 2 anos e os 3 anos, de setembro de 2017 a janeiro do presente ano.

No que diz respeito à sua estrutura, o trabalho encontra-se logicamente segmentado, começando por esta breve introdução, seguida das **caracterizações** do meio e contexto socioeducativo, do ambiente educativo, da equipa educativa, do grupo de crianças e das suas respetivas famílias. Posteriormente, apresento as minhas **intenções para a ação** com *este* grupo de crianças, *neste* contexto específico, e que se basearam nas **reflexões diárias e semanais** que fui fazendo ao longo de todo o estágio. Estas foram também importantes para construir todo o portefólio, uma vez que refletem aquilo que vivenciei e senti na prática. Por fim, englobo ainda neste documento, a **avaliação feita a uma criança**, também em forma de portefólio, que espelha o seu desenvolvimento e as suas aprendizagens com base em certos domínios. O portefólio culmina assim com as minhas **considerações finais** acerca de todo o estágio e da elaboração deste documento em que evidenciarei a minha identidade profissional e as aprendizagens que fiz durante este percurso. Este documento conta ainda os **anexos** que revelam outras partes fundamentais de toda a minha prática e que não poderiam ser deixadas de lado.

Por questões éticas, ao longo de todo o documento, referir-me-ei ao local que me recebeu como “instituição” ou “JII” para não comprometer a sua confidencialidade, e nomearei as crianças pelo nome próprio, pois uma vez que não identifico a instituição, não será afetada a privacidade dos intervenientes da minha ação.

2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

2.1. Meio

Para que seja possível fazer uma caracterização aprofundada de todos os fatores intervenientes na minha prática, faz-me sentido olhar para esta caracterização “de fora para dentro”, começando por descrever qual o meio em que este contexto se insere e de que forma influencia a instituição, e então num segundo momento centrar-me no grupo de atores que dela fazem parte.

A instituição na qual realizei o módulo II da minha Prática Profissional Supervisionada (PPS) situa-se na área metropolitana de Lisboa, em concreto no concelho de Cascais, sendo esta uma zona habitacional calma e privilegiada devido à sua proximidade à praia, comércio, espaços verdes e transportes. Embora haja proximidade a autocarros que viajam dentro e fora do concelho, como ao comboio que liga esta zona diretamente a Lisboa, penso que esta rede de transportes públicos não é utilizada pelas crianças, pois, do que me foi possível observar, vêm habitualmente todos no seu transporte particular. Porém, já testemunhei o facto de alguns familiares usufruírem destes benefícios após deixarem as crianças na instituição, pelo que acaba por ser uma mais-valia para todos.

Na primeira semana de estágio considerei que passear durante a minha hora de almoço pela zona envolvente seria uma boa estratégia para a conhecer melhor, tendo-me sido possível aperceber da existência de supermercados, cafés, farmácia, bombeiros, correios, polícia, um pequeno centro comercial, e também dois parques, um deles com uma parte de escorregas e diversões, um grande relvado, diferentes árvores e ainda um lago com diferentes espécies animais.

Em conversas informais com a educadora do J11, soube que é frequente este último parque ser aproveitado pelas educadoras da instituição para fazerem atividades ao ar livre, sendo esta uma excelente oportunidade para realizarem aprendizagens mais significativas, de forma a proporcionar às crianças experiências que complementem as que vão sendo adquiridas ao longo do tempo na instituição. Considero, por isso, que este meio envolvente

tem potencialidades para oferecer a estas crianças e às suas famílias grandes oportunidades de desenvolvimento holístico com experiências adequadas.

2.2. Contexto Socioeducativo

Esta instituição, que conta com as valências de creche e pré-escolar e que se encontra aberta durante 12 horas por dia, das 7h30 às 19h30, é de domínio privado e com fins lucrativos que, segundo consta no *site* oficial da instituição¹, foi “concebida e idealizada de raiz, com o objectivo de proporcionar um espaço de qualidade e excelência, a todos os níveis, para crianças dos 3 meses aos 6 anos”. Também em conversas informais com a coordenadora pedagógica e a diretora, pude perceber que inicialmente esta escola tinha apenas a valência de creche, tendo evoluído e aumentado gradualmente a sua capacidade com o passar do tempo. Atualmente, distribuem-se pela instituição sete salas de atividades, das quais uma de berçário, duas de creche e quatro de jardim-de-infância. No que diz respeito aos valores e princípios subjacentes ao trabalho realizado nesta escola, segundo a coordenadora pedagógica, estes definem-se como sendo a “abertura, a comunicação e, sobretudo, o respeito pela individualidade” (PP da sala).

A abordagem pedagógica pela qual esta instituição se rege é o modelo *High/Scope*, criado em 1962 por David Weikart. Este modelo privilegia a aprendizagem da criança através da sua interação com o meio, o que é realçado nas palavras de Jean Piaget citado por Hohmann e Weikart (2009), quando afirmam que “o conhecimento não provém, nem dos objetos, nem da criança, mas sim das interações entre a criança e os objetos” (p.19). Segundo

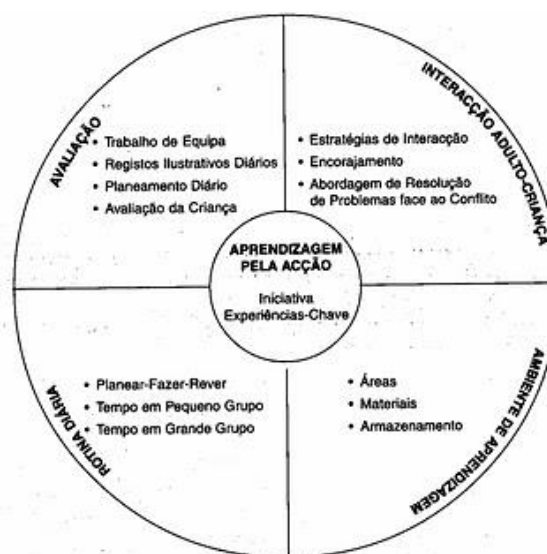


Figura 1. Roda da Aprendizagem do Modelo HighScope. Fonte: Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

¹ Por motivos de confidencialidade não indicarei o link do *site*.

consta na obra dos autores acima mencionados, este currículo pedagógico segue alguns princípios básicos para o seu bom funcionamento, como se pode observar na figura 1.

Os pilares para a aprendizagem neste modelo pedagógico definem-se então pela **aprendizagem pela ação**, na qual as crianças vivem experiências diretas e imediatas e, através delas, retiram o seu significado com base numa reflexão que as ajuda a dar sentido ao mundo; a **interação adulto-criança** na qual é privilegiada a importância de oferecer às crianças um clima psicologicamente protegido e saudável, no qual são criadas estratégias de interação, de encorajamento e de resolução de conflitos. O **ambiente de aprendizagem** tem um forte impacto no comportamento das crianças e dos adultos pelo que é necessário que seja feita uma seleção cuidadosa dos materiais, com áreas específicas de forma a proporcionar às crianças um ambiente de aprendizagem ativa; a **rotina diária** também é considerada fulcral neste modelo pedagógico através do processo do planejar-fazer-rever que permite às crianças a possibilidade de expressarem as suas intenções, as põem em prática e refletem sobre elas. Por fim, e não menos importante, a **avaliação** que surge de um trabalho em equipa no qual são reunidas informações válidas sobre o percurso das crianças através da observação e interação com elas bem como o registo diário de notas ilustrativas.

Para além destes aspetos supracitados, há ainda outro aspeto muito importante a focar na aprendizagem *High/Scope* que são as **experiências-chave**. Estas são oportunidades contínuas de aprendizagem que descrevem as descobertas que as crianças nestas idades fazem ao tentar dar sentido ao mundo com as próprias ações, “desta forma, as experiências-chave orientam os adultos ao observar, apoiar, e planificar actividades para as crianças e ao avaliarem a validade desenvolvimentista das práticas educativas pré-escolares” (Hohmann & Weikart, 2009, p.454). São estas experiências que levam as crianças a brincar ao faz-de-conta, a expressar a sua criatividade através dos meios disponíveis para tal e até mesmo a construir relações com o outro.

É ainda importante referir que esta instituição se preocupa em estabelecer relações com a comunidade em geral, não só devido às parcerias existentes com outros serviços externos, como por exemplo o centro onde as crianças têm natação, mas também pelos profissionais externos que lecionam as atividades curriculares como inglês, música e

ginástica; e as extracurriculares no próprio estabelecimento de ensino, como por exemplo o yoga, judo, dança, *mindfulness* e filosofia (ainda que estas duas últimas sejam apenas para as crianças mais velhas do II), sendo este aspecto corroborado no Projeto Pedagógico (PP) do J11:

“Quanto melhor for a comunicação entre a família e a comunidade mais serão as oportunidades proporcionadas por estas entidades tendo em vista a educação conjunta das crianças, muitas vezes conseguida através das visitas e das iniciativas da escola e da comunidade.”

2.3. Equipe Educativa

Tal como em todos os locais de trabalho, a equipa educativa desta instituição foi sofrendo algumas alterações com o passar dos seus onze anos de existência. Atualmente, esta equipa conta com uma diretora geral, uma coordenadora pedagógica, uma coordenadora das auxiliares técnicas de ação educativa que articula o cargo com o de auxiliar polivalente, uma responsável administrativa, sete educadoras de infância, sete auxiliares técnicas de ação educativa, uma funcionária das limpezas e uma cozinheira, tal como se pode observar no seguinte organograma que torna esta organização mais clara e perceptível:

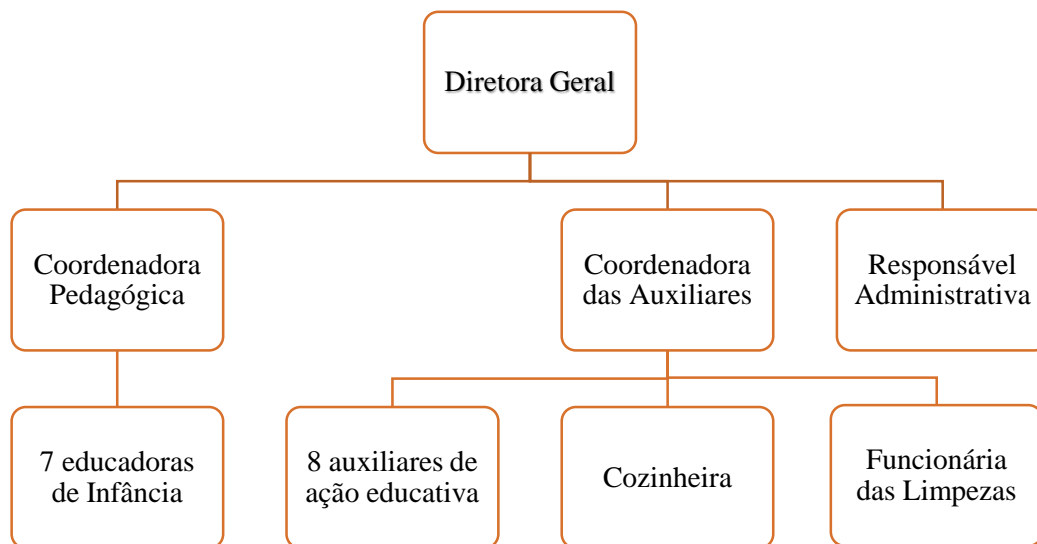


Figura 2. Organograma da instituição. Fonte: Elaboração própria.

Todas as salas deste estabelecimento, incluindo a sala de berçário, contam com uma educadora de infância e uma auxiliar técnica de ação educativa, estando três das educadoras em creche e as restantes quatro em jardim-de-infância. Além destas profissionais permanentes na instituição, há ainda algumas pessoas externas contratadas para lecionarem as aulas de inglês, música e ginástica, como parte integrante do currículo destas crianças e, ainda, outros profissionais que lecionam as atividades extracurriculares, como foi referido anteriormente, sendo elas o yoga, a dança, o judo, o *mindfulness* e a filosofia.

No que concerne à equipa específica da sala do J11, na qual me encontro a estagiar, esta é constituída por uma educadora e uma auxiliar, à semelhança do que foi referido anteriormente. Segundo consta no PP deste grupo, a educadora de infância é responsável pela realização do projeto pedagógico de sala, do plano anual de atividades e dos planos semanais. Desta forma, planeia, avalia e reformula as atividades desenvolvidas dentro e fora da sala no horário de tempo letivo, complementando este trabalho através das observações diárias e do acompanhamento individualizado de cada criança, tendo em conta as necessidades e interesses das mesmas. Já a auxiliar de ação educativa coopera nas observações, registos diários e planificações das atividades de sala, bem como na sua execução, nas rotinas de cuidados e na organização e higiene do ambiente e materiais da sala.

Este é um trabalho que é feito em equipa em praticamente todos os momentos da rotina diária, sendo preparado e pensado em conjunto, através de reuniões regulares de equipa de sala, de modo a torná-lo rico, estimulante, securizante e flexível, corroborando a ideia de que “a participação dos vários elementos da equipa da sala na reflexão sobre o processo pedagógico e as aprendizagens das crianças, apoiada em registos e documentos, permite que haja articulação e coerência entre práticas no processo educativo” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.19).

Apesar de todos estes aspetos estarem contemplados no Projeto, acontece que na maior parte do tempo da manhã a auxiliar está ausente da sala para realizar outras tarefas que são necessárias na instituição, o que faz com que me seja um pouco mais difícil de observar e conseguir fazer uma avaliação do trabalho em equipa destes dois membros tão importantes desta sala. Contudo, daquilo que me foi possível observar, constato que ambas trabalham em prol dos mesmos objetivos e que costumam conversar acerca das crianças e algumas vezes acerca das melhores estratégias para conduzir o grupo ou alguma criança em específico que necessite de mais apoio, enfatizando a ideia de que “a conversa não é apenas uma forma de analisar e partilhar dados, mas a maneira pela qual o conhecimento e compreensão são gerados”² (Feldman, 1999, p.130).

² Traduzido do inglês.

2.4. Ambiente Educativo

Nesta profissão, é fundamental ter consciência de que as crianças são agentes ativos da sua aprendizagem e, por isso, “o reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõem encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 9). Como tal, é necessário que o **ambiente educativo** no qual estão inseridas seja promotor disso mesmo, uma vez que “o próprio facto de manusear o ambiente, de usá-lo educativamente, supõe que o professor tem consciência do papel que o meio desempenha no desenvolvimento da criança e da necessidade profissional de controlar o ambiente como contexto de aprendizagem” (Zabalza, 1992, p. 157).

Quando falamos de ambiente educativo, é necessário ter em conta que este contempla quatro importantes dimensões: o **espaço**, os **materiais**, o **tempo** e o **grupo de crianças**, sendo que este último tópico será abordado apenas no próximo subcapítulo.

2.4.1. Espaço e Materiais

No que concerne ao espaço, segundo Zabalza (1992), este entende-se como sendo “uma estrutura de oportunidades” (p.120), que poderá ser facilitador ou limitador, conforme a organização que lhe for dada. Por isso, o espaço não se confina apenas à sala de atividades, mas sim a todos os locais onde as crianças possam passar uma parte significativa do seu dia. Nesta instituição são diversos os espaços físicos em que estas crianças podem estar presentes, nomeadamente o parque exterior, a horta, o refeitório, as casas-de-banho, o ginásio e a sala de atividades.

Começando pelo **parque exterior** (figura 3), este é um espaço amplo que contempla uma estrutura em madeira – o “avião” – que tem diversas *affordances* para as crianças, como por exemplo trepar, escorregar, saltar, entre outras, sendo uma grande estrutura, feita de madeira, que ocupa grande parte do espaço do parque. Ainda assim, sobra bastante espaço

para que as crianças se movimentem e explorem à vontade. Em dias de chuva, é ainda possível vir a este espaço pois contempla duas zonas cobertas, o que permite às crianças estarem à mesma ao ar livre, mas sem ficarem molhadas. No parque há ainda um conjunto de blocos grandes, com os quais as crianças podem fazer construções e algumas mesas e cadeiras, onde podem fazer desenhos ou brincar com os brinquedos que trazem de casa e da sala, sempre que os adultos responsáveis assim o deixarem.



Figura 3. Espaço exterior. Fonte: própria.

Já na **horta** (figura 4), o conceito resume-se ao contacto com a natureza. Para

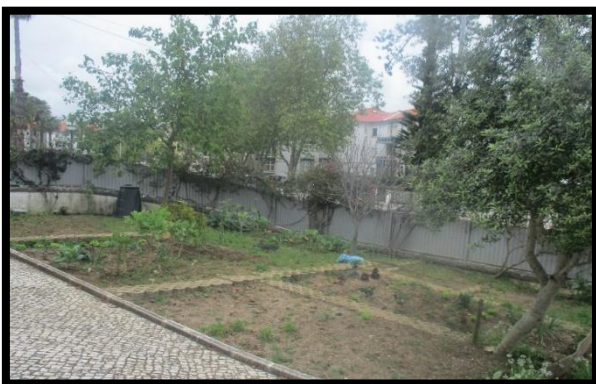


Figura 4. Horta. Fonte: própria.

poderem estar neste espaço é necessário o uso de galochas para não se sujarem tanto, e a vontade natural das crianças de explorar aquilo que o meio lhes oferece. Cada sala do jardim-de-infância é responsável por cuidar de uma porção da horta total, por isso há alguns materiais como baldes, pás, ancinhos, regadores e

acesso à água, com supervisão de um adulto, para poderes explorar ao máximo aquilo este contacto com o meio natural. Ainda nesta zona da horta, mas fora da terra, há uma parte ampla onde por vezes se fazem algumas dinâmicas de grande grupo com as crianças. Este é um espaço que embora já não pertença ao espaço do parque exterior, é uma mais-valia para a sala do JII, uma vez que temos acesso direto a este.

O **refeitório** é outro dos locais onde as crianças ainda passam algum tempo considerável do seu dia, e localiza-se na cave da instituição. Assim que terminam as suas refeições, há neste espaço alguns brinquedos com os quais as crianças podem brincar enquanto não sobem para a sesta/espaço exterior. Normalmente todos os momentos de

refeição são efetuados aqui, a exceção de alguns dias de lanche, pois quando está o tempo agradável para tal, a educadora opta sempre por fazer um piquenique no parque.

A **casa de banho** é outro espaço por onde as crianças inevitavelmente passam durante o dia, contando esta com quatro sanitas, quatro lavatórios e ainda um duche. Tanto as sanitas como os lavatórios são adequadas à altura das crianças, ainda que algumas não consigam chegar de forma autónoma às torneiras. Para contornar esta barreira de altura, estão neste espaço dois bancos para que as crianças consigam, autonomamente, coloca-los no sítio pretendido e assim lavarem as mãos e os dentes completamente sozinhos.

No segundo andar da instituição encontra-se o **ginásio** (figura 5), que é onde as crianças podem ter as sessões de ginástica, judo, yoga e dança. Este espaço é amplo, o que permite às crianças movimentarem-se livremente pelo mesmo, ainda que não seja muito grande. Aqui existe um espelho ao longo de uma parede, o que é bastante útil para as crianças se poderem observar enquanto



Figura 5. Ginásio. Fonte: própria.

realizam determinados tipos de exercício. Para a dinamização das sessões, os professores têm ao seu dispor um vasto conjunto de materiais com variadas cores, texturas, tamanhos e funcionalidades, para poder proporcionar os melhores momentos de aprendizagem.

Por fim, a **sala de atividades**, localiza-se no rés-do-chão da instituição e é o espaço físico onde as crianças passam a maior parte do tempo. Esta sala está dividida em cinco diferentes áreas nas quais as crianças podem brincar com os mais diversos materiais, são elas a área dos livros, dos blocos, dos jogos, das artes e da casa. Tal como se pode observar na planta da sala (anexo B), estas áreas estão organizadas na sala de forma a aproveitar o mais possível o espaço disponível, não esquecendo a necessidade de ter espaços abertos, tendo sempre em conta que “esta apropriação do espaço dá-lhes a possibilidade de fazerem escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes maneiras, por vezes imprevistas e criativas, e de forma cada vez mais complexa” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.26).

De seguida é apresentada cada área da sala ao pormenor, incluindo os materiais que delas fazem parte:

Área dos livros (figura 6) – Nesta área as crianças têm à sua disposição um pequeno móvel com alguns livros e também uma caixa com fantoches. Ainda neste espaço existe um fantocheiro que, na minha opinião é um objeto com muito potencial mas que vejo as crianças a utilizarem-nos pouco. O chão perto desta área tem um tapete e algumas almofadas para lhe conferir um aspeto mais



Figura 6. Área dos livros. Fonte: própria.

confortável e convidativo. Na estante, há alguns livros, que têm sobretudo imagens e letras grandes, porém não há muita diversidade e pelo que observo diariamente é uma área para a qual as crianças não planeiam muito ir. Ainda na estante, são colocados todos os materiais construídos pelo grupo no que diz respeito à leitura e escrita, como por exemplo o livro das lengalengas e o livro do projeto dos caracóis que em breve também irá para lá, para que possa ser consultado sempre que as crianças quiserem. Já os fantoches são, sobretudo, feitos de tecido, e há uma grande diversidade de personagens com as quais as crianças podem dar asas à sua imaginação a criar histórias.



Figura 7. Área dos blocos. Fonte: própria.

Área dos blocos (figura 7) – Esta é uma área para a qual as crianças fazem diversos planos de brincadeiras no tempo para isso previsto. Este espaço conta com um tapete com desenhos de estradas e um móvel com bastantes divisórias. Nesse móvel há materiais como: blocos de madeira de dois tipos diferentes, legos, animais, carros, pistas de madeiras e respetivos comboios e cubos

coloridos de esponja. Aqui, as crianças podem fazer construções, desde as mais simples até

às mais elaboradas, simular cenários, por exemplo com os animais e os carros, e é também uma área que fomenta bastante o raciocínio matemático nomeadamente as contagens e a visão espacial.

Área dos jogos (figura 8) – à frente da área dos blocos, situa-se a área dos jogos. Esta contempla materiais como jogos de lógica, de encaixe, separação de cores, puzzles, peças de encaixe, contas e fios para fazer enfiamentos e outros jogos com regras, muito importantes para promover a socialização das crianças.



Figura 8. Área dos jogos. Fonte: própria.



Figura 9. Área das artes. Fonte: própria.

Área das artes (figura 9) – Neste espaço as crianças têm ao seu dispor folhas de papel para fazerem desenhos e pinturas, canetas de feltro, lápis de cor, lápis de cera, desodorizantes para pintar com o *roll on*, aguarelas, tintas guache e acrílica, revistas, tesouras, pincéis, colas de batom, plasticina, entre outros. Todos estes materiais estão ao dispor da criança e podem ser utilizados sempre que quiserem, sem restrições. Para complementar esta área, também estão duas mesas à frente do móvel de arrumação para que as crianças possam, de forma cómoda, explorar as potencialidades que este espaço oferece. Ao lado do móvel com os materiais da área das arte encontra-se um outro, com uma gaveta identificada para cada criança, e nas quais devem guardar os seus trabalhos de forma a ajudar a manter a sala organizada.

Área da casa (figura 10) – A par com a área dos blocos, esta é outra área para a qual as crianças costumam muito planear ir brincar. De entre alimentos de plástico, madeira, tecido e esponja, a estrutura da “cozinha” conta ainda com utensílios de cozinha, como pratos,

talheres e copos de plástico, tachos de metal, uma mesa pequena e uma cadeira, entre outros. Além da parte da cozinha propriamente dita, também há uma cama de bebé com alguns bonecos e *nenucos*, e uma zona do roupeiro, em que há mudas de roupa, fantasias, adereços e calçado para que possam experimentar e brincar ao faz-de-conta de uma forma muito completa. Por fim, também existem



Figura 10. Área da casa. Fonte: própria.

alguns teclados e telefones, com os quais as crianças, enquanto brincam ao faz de conta, iniciam o contacto com os símbolos da escrita e da numeração. É de salientar que há uma maior afluência de meninas nesta área do que meninos, mas que também já pude presenciar diversos momentos de brincadeiras de ambos os géneros neste espaço, em conjunto.

Para além da divisão da sala por áreas, há ainda uma zona de arrumação não acessível às crianças, onde estão guardados os medicamentos, a caixa de primeiros-socorros, entre outros e também uma zona com cabides, todos eles identificados, para as crianças poderem reconhecer o seu cabide, através do seu símbolo e colocar a sua mochila e casacos quando chegam à sala. Também as paredes de toda a sala são aproveitadas para expor os trabalhos das crianças, visando assim uma outra forma de comunicação entre as crianças, adultos responsáveis pela sala e família.

Um aspeto comum aos espaços e que despertou a minha atenção foi o facto de todos eles estarem etiquetados (figura 11) de forma a promover nas crianças mais autonomia na hora de arrumar os materiais com que estiveram a brincar. Não só as zonas de arrumação dos materiais



Figura 11. Gavetas de arrumação etiquetadas. Fonte: própria.

estão etiquetadas, mas também as áreas da sala, através de símbolos simples de compreender

para que as crianças consigam da melhor forma conhecer bem o espaço onde passam a maior parte do seu tempo, condição esta essencial para o desenvolvimento da independência e da autonomia. Tal é também corroborado por Hohmann e Weikart (2009), no que diz respeito ao currículo *High/Scope*, ao afirmarem que “a organização do espaço, quando caracterizada pela consistência e permanência, permite que a criança possa antecipar onde quer ter uma actividade e o que fazer com os materiais que lá se encontram” (p.165).

De todo o espaço da sala, o que me parece estar a ser menos aproveitado pelas crianças é a área dos livros, que requer um certo sossego para realizarem as suas leituras. Porém, esta área localiza-se ao lado da área da casa e o que acontece algumas das vezes é que as brincadeiras desta última ocupam parte do espaço de leitura, o que é característico de um *tempo polícrono* (Ferreira, 2004) no qual “várias actividades podem ser levadas a cabo pelas crianças ao mesmo tempo . . . [e, por isso,] potenciam diferenciadamente a manutenção de encontros com maiores ou menores intromissões mútuas” (p.85).

Em todos estes espaços acima mencionados, pelos quais as crianças passam diariamente, a sua **segurança** está assegurada, porém, considero que o tempo de espera no refeitório (figura 12) para as crianças que já terminaram a sua refeição pode potenciar algum risco, na medida em que ficam a brincar numa zona de constante passagem entre a cozinha e o refeitório. De resto, o chão do espaço exterior está revestido com um material seguro para quedas e os acessos às escadas dentro da instituição estão todos bloqueados às crianças com portas de segurança para prevenir algum tipo de acidente, considerando assim que há a uma promoção da segurança destas crianças.

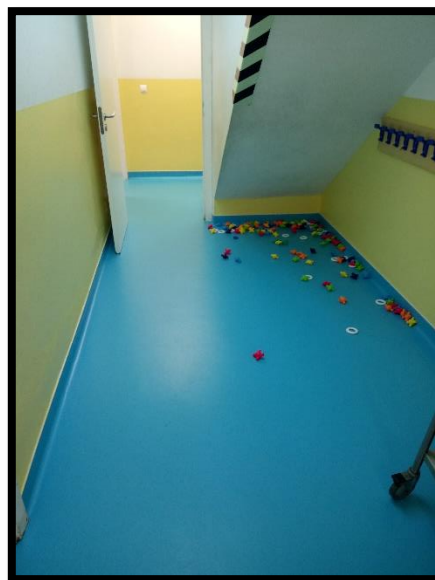


Figura 12. Entrada do refeitório/ espaço de brincadeira das crianças.
Fonte: própria.

2.4.2. Tempo/ Rotina

Tal como já foi referido no subcapítulo relativo ao contexto socioeducativo, a rotina diária é um aspeto fundamental do currículo *High/Scope*, pois permite que as crianças sejam capazes de antecipar aquilo que se irá passar durante o dia, dando-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento (Hohmann & Weikart, 2009). Contudo, o facto de existir uma rotina não é sinónimo de rigidez, pelo que esta é planeada de forma consistente, para transmitir confiança às crianças, porém, também é flexível para se adaptar às suas necessidades.

Tal como referi na reflexão semanal nº 2 do meu portefólio, observei que esta sala tem uma rotina bastante organizada, tal como se pode confrontar com a tabela 1. Porém, fui constatando que essa organização vai sendo flexibilizada por forma a dar resposta às necessidades do grupo.

Tabela 1
Rotina semanal do J11

Dias da semana / Momentos da Rotina		2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
9h00 - 9h15	Acolhimento/ Quadro das Mensagens					
9h15 - 10h45	Planear- Fazer- Arrumar- Rever	Música 10h00 - 10h30		Inglês (grupo do Crocodilo) 10h10 - 10h40	Inglês (grupo do Dragão) 10h10 - 10h40	Ginástica 10h00 - 10h40
10h40 - 11h00	Pequeno Grupo					
11h00 - 11h15	Grande Grupo					
11h15 - 11h40	Tempo de Exterior					

Nota. Retirado do Projeto Pedagógico da sala.

11h40 - 12h30	Higiene/Almoço					
12h30 - 15h30	Repouso	Natação 14h - 14h45				Natação 15h00 - 15h45
15h30 - 15h45	Grande Grupo					
15h45 - 16h30	Lanche		Dança 16h00 - 16h45		Yoga 16h00 - 16h45	
16h30 - 18h00	Tempo de Exterior			Judo 16h00 - 17h15		

Tal como se pode observar, o dia do JII tem início com o habitual **acolhimento** das crianças por parte do adulto responsável pelas mesmas. De seguida, dá-se início ao **quadro das mensagens**, que é o momento em que as crianças ficam a conhecer o que irá acontecer nesse dia com exposição oral e escrita de acontecimentos, experiências ou conhecimentos perante o grupo (figura 13). A escrita de mensagens de diversas formas (desenhos, símbolos, letras, objetos, fotografias) permite que as crianças com diferentes níveis de literacia possam “ler”, decifrando as mensagens e participando nas discussões. É também uma oportunidade para as crianças reconhecerem letras e palavras (especialmente os seus próprios nomes e os dos colegas) e para os adultos introduzirem jogos de



Figura 13. Quadro das Mensagens.
Fonte: própria.

linguagem e literacia, tais como rimas e lengalengas. Além disso, o quadro de mensagens ajuda a reforçar um sentido de comunidade antes das crianças prosseguirem com o momento seguinte do dia.

Uma vez que já têm conhecimento acerca daquilo que se vai passar durante o dia, as crianças passam para o momento do **planear-fazer-rever** que, segundo explicitam Hohmann e Weikart (2009), é uma parte muito importante do dia pois

ao fazer planos diários, ao segui-los e, depois, ao relembrar aquilo que fizeram, as crianças pequenas aprendem a articular as suas intenções e a refletir sobre as suas ações. Também começam a perceber que têm boas capacidades para pensar, tomar decisões e resolver problemas. (p.247)

Na fase de *planear*, a educadora utiliza objetos e questiona as crianças sobre a área para a qual querem ir brincar, o que vão lá fazer e que materiais necessitam para tal. Durante o tempo de *fazer* brincam pelas áreas da sala, interagindo com os outros e com materiais e, por fim, no tempo de *rever*, voltam a ser utilizados objetos para ajudar as crianças a desconstruir o seu raciocínio para elencarem aquilo que fizeram durante a manhã.

Os tempos de **pequenos grupos** encorajam as crianças na exploração e experimentação de materiais novos ou familiares selecionados pelos adultos, contando com o seu apoio na realização das atividades. Nestes tempos as crianças dividem-se, tal como o nome indica, em dois pequenos grupos: o grupo do crocodilo e o do dragão, e fazem atividades com materiais, planeadas pela educadora. É principalmente nestes momentos que se faz a maioria das atividades relacionadas com os projetos a decorrer na sala. Já os tempos de **grande grupo**, por sua vez, proporcionam às crianças vivências sociais com todo o grupo, de uma forma generalizada e caracteriza-se por momentos de atividades conjuntas, música e movimento. Depois destes momentos característicos desta rotina *High/Scope*, seguem-se os momentos de nutrição e repouso, em que todas as crianças da sala ainda dormem a sesta.

Para que as crianças se sintam, de certa forma, seguras quanto à ordem da rotina, há ainda na sala (e em todas as salas deste JI) um friso temporal que ordena os acontecimentos para que as crianças possam antecipar os diferentes momentos do dia (figura 14). Toda esta rotina diária corrobora a ideia de Cardona (1992), ao afirmar que os diferentes momentos da

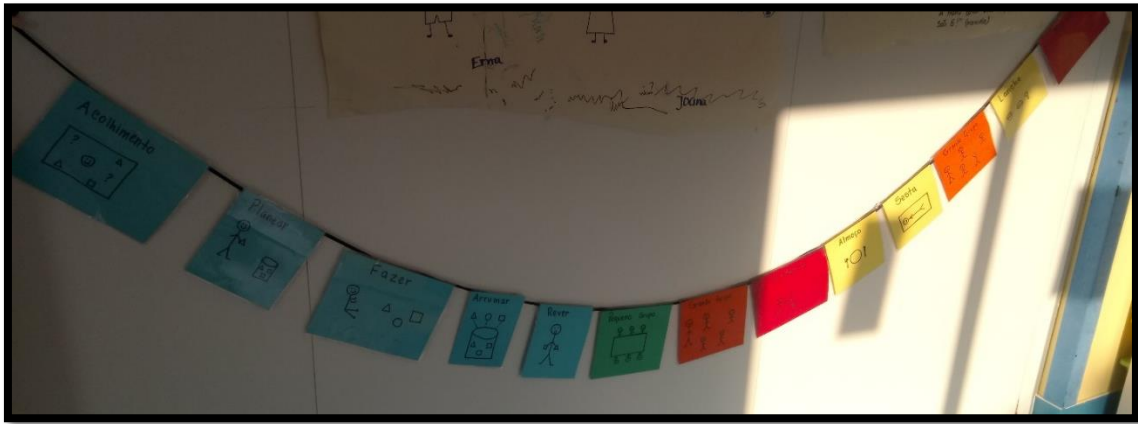


Figura 14. Friso temporal dos diversos momentos da rotina. Fonte: própria.

sequência diária devem ser planejados tendo em conta os interesses e ritmos das crianças, em que se vão alternando atividades de movimento com atividades mais calmas, assim como os momentos de trabalho em grande grupo com os momentos de trabalho em pequenos grupos. Corroborando esta ideia, a vivência destas unidades distintas de tempo permite que as crianças vão ao longo do tempo apropriando-se das referências temporais e fundamentando a sua compreensão do tempo passado, presente e futuro (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

2.5. Grupo de Crianças

O grupo do JII é constituído por 19 crianças maioritariamente com idades compreendidas entre os 2 anos e 4 meses e os 3 anos e 7 meses (tabela 2), dos quais onze são raparigas e os restantes nove, rapazes. A maioria destas crianças já frequenta a instituição desde o berçário, havendo, porém, três crianças que entraram apenas em setembro e por isso têm vindo a realizar uma adaptação progressiva, estando cada vez mais integradas no grupo.

Tabela 2

Idades e percursos institucionais das crianças do JII

Nome	Data de Nascimento	Idade início da PPS	Idade fim da PPS	Frequência na instituição
Beatriz	18/11/2014	2 a 10 m	3 a 2 m	Desde o berçário
Benny	18/05/2015	2 a 4 m	2 a 8 m	1ª vez
Carminho	19/09/2014	3 a	3 a 4 m	Desde o berçário
Duarte	06/08/2014	3 a 1 m	3 a 5 m	Desde o berçário
Ema	08/05/2014	3 a 4 m	3 a 9 m	Desde o berçário
Francisco C.	14/05/2014	3 a 4 m	3 a 8 m	Desde o berçário
Francisco L.	02/12/2014	2 a 9 m	3 a 1 m	Desde o berçário
Guilherme	20/05/2014	3 a 4 m	3 a 8 m	2º ano
Ilana	30/09/2014	2 a 11 m	3 a 3 m	2º ano
Inês	07/05/2015	2 a 4 m	2 a 8 m	1ª vez
Joana	06/10/2014	2 a 11 m	3 a 3 m	Desde o berçário
Manuel A.	18/02/2014	3 a 7 m	3 a 11 m	Desde o berçário
Manuel M.	10/11/2014	2 a 10 m	3 a 2 m	Desde o berçário
Manuela	23/05/2015	2 a 4 m	2 a 8 m	1ª vez
Maria	19/02/2014	3 a 7 m	3 a 11 m	Desde o berçário
Meggie	17/04/2014	3 a 5 m	3 a 9 m	Desde o berçário
Mia	21/10/2014	2 a 11 m	3 a 3 m	Desde o berçário
Santi	12/11/2014	2 a 10 m	3 a 2 m	Desde o berçário
Tiago	23/04/2014	3 a 5 m	3 a 9 m	Desde o berçário

Nota. Adaptado de Ferreira (2014, p.75)

Através do contacto direto com este grupo posso adiantar que são crianças muito ativas e sempre envolvidas em brincadeiras, tanto sozinhas como com os seus pares. Manifestam preferências por jogos e brincadeiras feitas na rua e quando estão na sala de atividades utilizam muito a área da casa e dos blocos, sendo que as meninas manifestam mais interesse na primeira e os meninos nesta última. Também me pude aperceber de que são crianças que já manifestam bastante as suas preferências nos pares de brincadeiras, e que são capazes de expressar as suas emoções de diversas formas, como ilustra a seguinte nota de campo:

“Na casa de banho a lavarem os dentes para irem para a sesta, retirei todos os copos do tabuleiro e coloquei-os ao alcance das crianças. A Carminho pegou no seu e fez a sua higiene . . . Depois de colocar os copos no tabuleiro disse-me: “Sabes Dina, estou cheia de saudades da Meggie, queria que ela estivesse aqui.”” [Excerto de nota de campo do dia 31 de outubro, casa-de-banho].

De acordo com Ferreira (2004), estas são relações que se “retomam, refazem e/ou desfazem ao longo do ano letivo, adensando a heterogeneidade interna entre as crianças, assumem um peso considerável nas relações sociais que alicerçam e constroem socialmente o processo de transição de conjunto a grupo de crianças” (p.77).

Tal como é possível verificar na tabela das idades acima, há algumas crianças que ainda não completaram os três anos de idade, chegando mesmo a fazê-los só a partir de 2018. Em certos momentos do dia, esta diferença etária interfere com a rotina do grupo, uma vez que as três crianças novas ainda usam fralda e, por isso, torna os momentos de higiene menos autónomos. Também em certas dinâmicas que impliquem o estar sentado ou com mais atenção, sinto que não são capazes de o fazer por tanto tempo como os restantes, pois distraem-se muito facilmente. Contudo, creio que são dificuldades que até ao final do meu estágio possam estar resolvidas e que esta heterogeneidade de idades no grupo tem bastante potencial, pois fazendo a ponte para os estudos de Vygotsky, isto levará à promoção de aprendizagens baseadas na socialização, dentro da *zona de desenvolvimento proximal*, adotando o adulto a posição de mediador.

Segundo uma análise aprofundada do PP do JII, pude constatar que a equipa propõe que todas as atividades sejam planeadas e ajustadas às necessidades e interesses do grupo, de acordo com o seu desenvolvimento, as suas capacidades e competências, tendo como premissas os objetivos do currículo *High/Scope*, que preveem que:

as crianças aprendam através de um envolvimento ativo com pessoas, materiais, eventos e ideias; se tornem independentes, responsáveis e confiantes, prontas para a escola e para a vida; aprendam a planear muitas das suas próprias atividades, levá-las a cabo e falar com outros acerca do que fizeram e aprenderam. (Projeto Pedagógico, 2017, p.5)

Além de seguirem estas premissas, selecionaram também neste PP algumas áreas de intervenção imediatas de forma a obter resultados a longo prazo.

Deste modo, está previsto um apoio das crianças em algumas competências/saberes, sendo elas a **relação entre pares**, através da mediação por parte do adulto para envolver várias crianças numa brincadeira, bem como a utilização do momento Planear para o surgimento de brincadeiras conjuntas promovendo negociação, empatia e cooperação:

“No momento de Planear questioneei a Joana sobre qual a área para onde queria ir brincar, ao que ela me respondeu “Quero ir para a área da casa, fazer um bolo com a Carminho!”” [Nota de campo do dia 8 de novembro, sala de atividades];

o ato de **arrumar** que procura através da ludicidade e de estratégias, como músicas e canções entrar na rotina individual das crianças, que já se começa a manifestar ter surtido efeito:

“A educadora avisou as crianças que ia colocar a música do arrumar, ligando o rádio com a música que haviam estipulado para tal. O Gui disse “vamos arrumar, vamos!” e começou a arrumar freneticamente os livros na estante.” [Nota de campo do dia 9 de outubro, sala de atividades];

o **ouvir** através de jogos de silêncio e som; a **resolução de conflitos** através do incentivo ao diálogo entre as crianças, os seus pares e com os adultos, trabalhando a sua autonomia para que consigam sugerir estratégias para esta questão; e a **resolução de problemas com materiais** através do encorajamento e do encaminhamento para outras crianças:

“Hoje no momento de pequeno grupo a Inês tinha de fazer um desenho da sua representação de dinossauro, pelo que não estava a conseguir. Quando o Santiago terminou o seu, a educadora sugeriu-lhe que ajudasse a Inês a fazer esta tarefa, pelo que ele concordou e sentou-se ao lado dela a desenhar.” [Nota de campo do dia 9 de novembro, sala de atividades].

2.6. Famílias das crianças

Quando caracterizamos tudo o que diz respeito ao nosso estágio, nomeadamente o grupo de crianças, não nos podemos esquecer da importância que tem a caracterização das famílias para melhor compreender o grupo com o qual estamos a trabalhar, tendo por base a premissa de que “a família constitui-se como o *nexus* de todas as instituições culturais” (Ferreira, 2004, p.65).

De acordo com um questionário feito à educadora, foi possível compreender que a maioria das crianças (9 em 19) apresenta uma “estrutura nuclear moderna” (Ferreira, 2004, p.68), ou seja, composta pelo casal e por dois filhos. Tal como é possível confrontar com o gráfico seguinte, também representa uma parcela significativa o número de crianças filhas únicas, sendo uma pequena minoria as que têm mais do que um irmão. À exceção de duas das crianças que pertencem a famílias monoparentais, por terem os pais separados, todas as outras crianças vivem com a sua família nuclear.

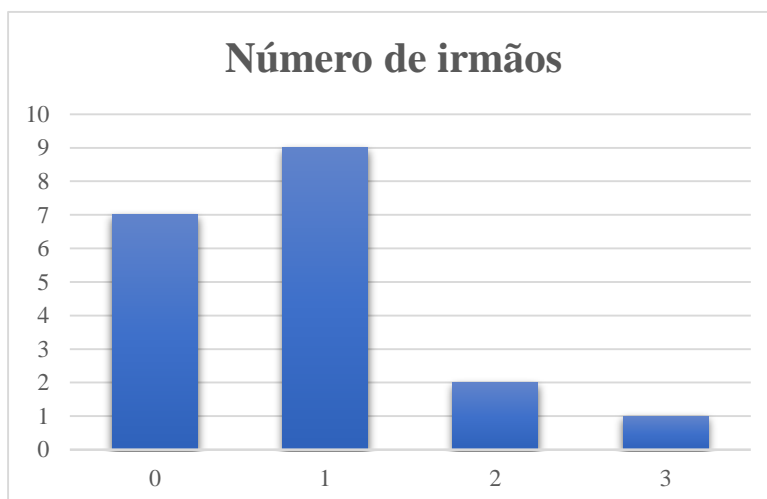


Figura 15. Levantamento do número de irmãos das crianças do JI1.

Fonte: educadora de infância do JI1.

No que concerne ao ramo profissional, apenas uma mãe está desempregada (ver tabela 4, anexo A), tendo as restantes famílias cargos diversos relacionados com os quadros técnicos existentes, apresentados pelo Instituto Nacional de Estatística (2011), como é possível confrontar com a tabela 3. Pode verificar-se que a maioria se insere no grande grupo

de *Especialistas das Atividades Intelectuais e Científicas*, sendo que não foi possível confirmar as suas habilitações académicas nas fichas de inscrição das crianças, o que de certa forma tornaria a quadro geral dos dados sociodemográficos mais completo e informativo.

Tabela 3

Integração das profissões dos pais das crianças da sala rosa nos quadros técnicos

Grandes Grupos (INE, 2011, p.21)	Profissões dos pais das crianças
Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos	Diretor de Recursos Humanos; Gestor Comercial; Diretor de Marketing; Diretor Comercial
Especialistas das atividades intelectuais e científicas	Psicólogo; Professor; Técnico de Saúde ambiental; Arquiteto; Arquiteto Paisagista; Geógrafo; Investigador; Consultor; Contabilista; Economista; <i>Designer</i> ; Engenheiro Informático; Engenheiro Ambiental; Engenheiro Civil; Engenheiro Físico
Pessoal Administrativo	Bancário
Técnicos e profissões de nível intermédio	Gestor de Produto; Técnico de Logística; Consultor Imobiliário
Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores	Comercial; Comerciante

Nota. Retirado de Instituto Nacional de Estatística (2011). *Classificação Portuguesa das Profissões 2010*. Lisboa: INE

Quando falamos acerca das famílias, importa referir que esta não se limita aos pais, mães e irmãos das crianças, alargando-se também a avós, tios, entre outros familiares com contacto relativamente frequente com as crianças. Embora nenhuma das crianças do JII habite com outros familiares senão a sua família nuclear, há algumas crianças que chegam à escola com os avós, demonstrando também uma grande afeição por estes, como ilustra a seguinte nota de campo:

“A Maria chegou à escola com o seu avô. Ao longo destas semanas de estágio apenas vi a mãe desta criança uma vez. Através de uma conversa informal com a educadora, percebi que os seus pais são separados e a mãe da Maria trabalha muito cedo, deixando-a também muito cedo em casa dos avós. O avô trá-la todos os dias à escola e a Maria manifesta ter um grande afeto por ele, pois despede-se sempre com abraços apertados e beijinhos” **[Nota de campo do dia 11 de outubro, sala de atividades]**

No que diz respeito ao envolvimento das famílias na vida deste grupo, que Brandão (citado por Reis, 2008) define como sendo “um leque de interações entre a Escola e a Família desde a simples participação dos encarregados de educação em reuniões mais ou menos formais, até à execução de tarefas específicas na escola, em colaboração com os professores” (p.71), este nem sempre é muito observável, possivelmente devido ao trabalho dos pais que muitas das vezes não o permite. Contudo, há alguns pais que conseguem estar presentes na vida do JI, como é ilustrado de seguida:

“A meio desta manhã recebemos na sala a mãe da Mia, no âmbito do projeto que estamos a desenvolver sobre os caracóis. A mãe desta criança trouxe a sua guitarra e veio ensinar às crianças do JII uma canção que ela, em conjunto com a filha, tinha inventado.” **[Excerto da reflexão diária do dia 10 de outubro]**

Embora a presença física das famílias não seja muito frequente na rotina desta sala, senti que, aquando da realização do projeto a implementar por mim na sala, praticamente todas as famílias deram o seu contributo pessoal para a sua concretização. Desde desenhos, pesquisas, objetos relevantes e mesmo registos de vivências sobre o tema, todos estes contributos foram importantes e fizeram-me compreender que são famílias que, embora não participem com a sua presença física, dão contributos essenciais para fortalecer a relação escola-família. A instituição dispõe também de um instrumento de contacto com as famílias, intitulado “escola-família” e que consiste num caderno que vai e vem diariamente e no qual

se podem escrever recados e notícias importantes. Este serve como meio de comunicação e, ao mesmo tempo, de “ponte” entre os dois mundos da criança: a casa e a escola (Epstein, 2016).

3. INTENÇÕES PARA A AÇÃO

Sabendo que é a partir da intencionalidade que se pode atribuir sentido à ação, é fundamental que, como futura educadora de infância, reflita sobre as diferentes concepções e valores que estão implícitos nas finalidades da minha prática. É então através desta intencionalidade que é possível ter um propósito e consciência do porquê das minhas ações e do que quero ver atingido (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Isto implica, por sua vez, um conhecimento aprofundado do meio sociocultural, do grupo de crianças e também das suas famílias. Através da análise aprofundada dos dados recolhidos ao longo de toda a PPS e das caracterizações posteriormente efetuadas, foi-me possível delinear algumas intenções para a ação não só com o grupo de crianças, mas também para com as suas famílias e com a equipa educativa.

No que diz respeito às minhas intenções para com o **grupo de crianças**, e tendo por base os objetivos delineados pela educadora no início do ano letivo, presentes no Projeto Pedagógico do JI1, estas são as seguintes: **a) *Estabelecer uma interação positiva com as crianças, num clima seguro e apoiante, de forma a promover a sua aprendizagem pela ação***, tendo por base a metodologia HighScope, e reconhecendo que o adulto se deve relacionar com a criança “como se de um *companheiro* se tratasse, estando atento às intenções dela e ajudando-a a levar a cabo e a expandir a actividade que pretende empreender” (Hohmann & Weikart, 2009, p53). Esta intenção é muito importante, especialmente no contexto em que se insere, visto que estas crianças acabaram de chegar ao pré-escolar, saídas diretamente da creche, e é muito importante demonstrar-lhes segurança para se “aventurarem” neste novo contexto. O seguinte exemplo ilustra esta intenção:

“Na área dos jogos, a Mia estava a fazer um jogo de encaixe com cores e chamou-me porque não conseguia encaixar as peças na forma correta. Eu sentei-me ao lado dela e coloquei a peça quase encaixada no jogo e disse-lhe que ela tinha de experimentar para conseguir, que não podia desistir. A Mia ficou alguns segundos a tentar encaixar a peça até que conseguiu, olhando para mim e devolvendo-me um sorriso e um “Boa!”” [Nota de campo do dia 24 de outubro, sala de atividades].

b) Reconhecer a individualidade de cada criança, vendo-a como o próprio agente da sua aprendizagem, que tem particularidades pessoais e intrínsecas, em que a interligação destas torna cada uma num ser “único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.8). Como cada criança é uma criança, e não podem ser feitas generalizações, tive sempre esta intenção subjacente em toda a minha prática, promovendo a individualidade de cada um em todos os momentos, baseando-me na diretiva de que “as experiências da criança determinam em grande parte o que ela aprende . . . [sendo que] as experiências devem ser adaptadas aos «diferentes» sistemas nervosos” (Brazelton & Greenspan, 2002, p.125).

A terceira intenção foi a de **c) Criar estratégias para que o Quadro das Mensagens seja uma ferramenta que os ajude a terem segurança e a tornarem-se mais autónomos**, tendo em conta que este será o tema da minha investigação. Como tal, o que pretendo com esta intenção é que as crianças se tornem mais autónomas, num clima securizante, pois segundo defende Chokler (2015), a autonomia implica que a criança possa agir por sua própria iniciativa, tendo o adulto como exemplo. Esta ferramenta, o Quadro das Mensagens³, possibilita isto mesmo: ajudar as crianças a verem o panorama do seu dia através de um quadro com símbolos representativos, sem que necessitem da ajuda do adulto para tal. Esta ideia é apoiada por Gainsley (2008) quando defende que “reading the message board is a social time when children and adults collect as a community to discover what is going to happen in their classroom during their shared time together each day” (p.1). É uma ferramenta que, aos poucos, os vai tornando autónomos e que os ajuda também noutras áreas do currículo. A seguinte nota de campo ilustra como o Quadro das Mensagens é essencial para a vida deste grupo:

“Quando a Maria chegou à sala hoje, já tinha passado a hora do Quadro das Mensagens e ela quando descobriu isso manifestou ter ficado muito triste, chegando inclusive a chorar. Quando a recebi, ao ver a sua reação, prontamente disse à Maria que não havia problema porque podia ir até

³ Definição explicada na parte da investigação.

ao Quadro ver o que ia acontecer hoje à mesma” [Nota de campo do dia 10 de novembro, sala de atividades].

Por fim, mas talvez a mais importante de todas, é a intenção de *d) Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais* (APEI, s.d.). Esta foi, durante todo o estágio, a intenção que norteou toda a minha prática. Em todos os momentos que intervim, e também nos que apenas observava, procurava que as crianças fossem valorizadas acima de qualquer outra pessoa na instituição, dando primazia aos seus interesses e necessidades.

Quanto às intenções para com a **equipa educativa** estas baseiam-se em a) *Comunicar à equipa educativa todas as intenções que pretendo desenvolver com as crianças e famílias* e b) *Fomentar o trabalho em equipa através da partilha de ideias e vivências, estando sempre disponível para ajudar*. Estas intenções também foram trabalhadas desde o início, em que sempre me prontifiquei a explicar quais os meus objetivos em cada intervenção, assim como as minhas intenções para com todos os intervenientes educativos, não só através das planificações feitas em conjunto com a educadora, mas também em conversas informais com a restante equipa educativa. Também me prontifiquei muitas vezes a ajudar a equipa com o que considerassem necessário, mesmo fora do contexto da instituição, mostrando que estava sempre pronta a ajudar em prol do bem-estar de todas as crianças. Foram diversas as situações de trabalho em equipa, uma delas é a seguinte:

“Hoje a educadora perguntou-me se queria, na minha hora de almoço, reunir-me com ela e com a auxiliar da sala para conversarmos as três acerca da festa de Natal. Numa conversa informal, partilhámos ideias e chegamos a algumas conclusões para o teatro da festa, na qual manifestei as minhas ideias e opiniões que foram bem aceites pela equipa da sala.”

[Nota de campo do dia 29 de outubro, sala de reuniões]

Por fim, no que concerne às intenções para com as **famílias** das crianças do JI1, pretendo a) *Mostrar-me disponível para os apoiar sempre que necessário* e b) *Apelar à sua participação na vida do grupo, fazendo com que colaborem e vivenciem os momentos da sala em conjunto com as crianças*. Aquilo que pretendo ao estabelecer estas intenções para com as famílias servem não só para mostrar a minha disponibilidade,

mas também para que as crianças sintam que ao ser estabelecido um “elo de ligação” entre a sua família e quem está com elas diariamente na instituição, ou seja, equipa educativa e eu, isso faz com que se possam sentir mais à vontade e num clima de segurança (Post & Hohmann, 2004). A forma que encontrei para mostrar, efetivamente, às famílias que estava disponível para elas foi tentar ser muitas das vezes eu a receber as crianças de manhã, sempre com um sorriso e cumprimentando primeiro o adulto familiar da criança, para que se sentissem bem acolhidos por mim e que sentissem que me podiam confiar em mim neste momento importante da rotina: o acolhimento.

Quanto ao apelo à participação, este foi efetuado de forma mais subtil do que o ponto anterior, sendo que a participação que pedi aos pais foi no âmbito do projeto dos dinossauros, pelo que optei pela colocação de um cartaz à entrada da sala alusivo ao tema e que fosse convidativo à sua participação (tabela 12, anexo C). Ainda que tenha sido de uma forma indireta, senti que os pais das crianças receberam a mensagem pois deram um contributo essencial para a realização deste projeto, como ilustra o seguinte exemplo:

“Quando o Manuel M. chegou à sala hoje pediu para colocar no quadro das mensagens uma folha que trazia de casa. Essa folha era o contributo dos seus pais acerca do projeto dos dinossauros, onde vinha escrito algumas afirmações do Manuel e também a resposta a algumas questões, com algumas fotografias.” [Nota de campo do dia 4 de dezembro, sala de atividades]

Todas estas intenções se refletiram ao longo de toda a prática nos mais diversos aspetos, demonstrando que consegui cumprir aquilo que propus para com o grupo de crianças, com a equipa educativa e com as famílias.

4. REFLEXÕES DIÁRIAS E SEMANAIS

Reflexões diárias – 1ª semana

25 de setembro

Hoje foi o primeiro dia de estágio na instituição. Como tal, foi um dia em que recolhi diversas informações acerca deste grupo que é composto por 19 crianças na faixa etária dos 3 anos, dos quais oito são meninos e onze são meninas.

A rotina deste grupo de crianças teve início na sala do JI2, com o acolhimento, até que a educadora chegasse, às 9h. Assim que já estão todos na respetiva sala (JI1), juntam-se no círculo amarelo no chão para o quadro das mensagens, momento este no qual é realizado um planeamento de todas as atividades a realizar ao longo do dia. De seguida, é o momento do *Planear*, no qual as crianças escolhem, com recurso a um objeto (que hoje foi um telefone), para que área querem ir brincar e o que querem lá fazer. Este é um momento muito característico da rotina *HighScope*, que passa muito pelo processo de Planear-Fazer-Rever.

Depois de brincarem e explorarem as diversas áreas e materiais que a sala lhes oferece, é hora de arrumar tudo no respetivo lugar, para se sentarem em pequenos grupos e comerem o lanche da manhã, que foi maçã. Após este pequeno momento de refeição, passam para a realização da atividade de pequeno grupo: colagem de pedaços de jornal que o grupo tinha estado a recortar na semana passada, segundo a informação que me foi adiantada pela educadora. Uma vez feito este pequeno trabalho estipulado pela educadora, receberam na sala a professora de música para a sessão musical da semana, na qual cantaram e experimentaram diferentes instrumentos trazidos pela professora.

Ainda que tivessem tido uma manhã tão preenchida, sobrou tempo para irem brincar no exterior, no qual têm um amplo espaço com um escorrega, triciclos, entre outros materiais para explorarem. Antes de irem almoçar, pelas 11h30, foram ainda à casa de banho para o momento de higiene, no qual pude observar que a maioria das crianças já o consegue fazer autonomamente. Já no refeitório, também todos comeram autonomamente, sem babetes e praticamente sem se sujarem, contudo, as três crianças

mais novas precisaram da presença e incentivo ativos da educadora e da auxiliar para comerem tudo.

Depois da hora de almoço foi hora de dormirem a sesta, mas não sem antes voltarem a um momento de higiene em que lavaram os dentes e se prepararam para ir para a cama. Embora a maioria já não durma com fralda, há ainda algumas crianças que necessitam desta para a hora da sesta. Este momento de descanso inicia-se às 12h30 e permanece até às 15h aproximadamente, em que, durante este tempo, realizo a minha hora de almoço e ajudo na supervisão das crianças do JI3 que já não dormem a sesta. Após estarem todos acordados da sesta, a educadora fez um momento de grande grupo, no qual colocou uma música e começaram todos a dançar antes de descenderem para o refeitório para a hora do lanche.

Neste primeiro dia de observação pude aperceber-me de que as crianças se relacionaram relativamente bem umas com as outras, na medida em que foram poucos os conflitos durante os momentos em que aqui estive. Contudo, há duas crianças que ainda estão em período de adaptação pelo que passaram algum tempo do dia a chorar e a chamar pelas mães, recorrendo muito ao colo da educadora e da auxiliar, e até mesmo ao meu.

26 de setembro

A rotina de hoje foi semelhante à do dia anterior. No quadro das mensagens planeámos que iríamos iniciar o projeto dos caracóis devido a uma das crianças ter feito uma questão quando encontrou um caracol na horta: “Os caracóis têm boca?”. Tendo por base esta questão, no tempo de grande grupo foi feita uma tabela com *Aquilo que sabemos sobre caracóis*, *Aquilo que queremos saber sobre caracóis* e *Como vamos descobrir?*. Nesta dinâmica, as crianças participaram muito ativamente na parte em que era pedido que dissessem o que sabiam sobre caracóis, tendo havido respostas diversas. Já na etapa de recolha das informações que queriam saber, algumas crianças não compreenderam bem a pergunta, pelo que continuaram a responder aquilo que já sabiam.

Foi também previsto pela educadora uma atividade de modelagem de massa, na qual tinham de tentar fazer caracóis. Porém, o grupo estava tão agitado na atividade de grande grupo, que demoramos muito a realizá-la, não restando assim tempo para a atividade de pequeno grupo nem para irem ao parque no exterior.

Contudo, hoje foi o dia em que as crianças puderam ter mais tempo de brincadeira livre na sala, pois não tinham nenhuma atividade agendada, como por exemplo a música de ontem. Pude neste momento reparar que as crianças que estão no período de adaptação ainda ficam um pouco reticentes no que diz respeito às brincadeiras com o outro e à exploração dos materiais, passando grande parte do seu tempo sentadas numa parte da sala sem interagir. Pude observar também que tanto a educadora como a auxiliar dão “espaço” suficiente a estas crianças para que, por sua própria iniciativa, brinquem sozinhas ou com os seus pares, embora estejam atentas e brinquem também com estas novas crianças, demonstrando-lhes segurança e evidenciando deste modo o papel do adulto neste período de adaptação.

27 de setembro

Esta quarta-feira iniciou-se com o habitual quadro das mensagens que revelava um interessante momento deste dia para as crianças: a ida à horta. A sala do J11 encontra-se dividida em 2 pequenos grupos: o grupo do dragão e o grupo do crocodilo. Estes são os grupos com os quais são efetuados os trabalhos de pequeno grupo, bem como as idas à horta, que foi o caso de hoje. Enquanto o grupo do dragão foi até à horta, o grupo do crocodilo ficou na sala com a professora de inglês.

Já na horta, a atividade passava não pelo contacto direto com a natureza em si, mas sim com a parte artística. A educadora planeou para este momento que pintassem as pedras de cimento que rodeavam a horta e, para tal, deu a cada criança um pincel e disponibilizou-lhes algumas tintas de cores variadas. Pintaram as pedras indicadas pela educadora, mas de forma livre, ou seja, com as cores que pretendiam e sem grandes restrições. No regresso à sala, pararam na casa-de-banho e o caminho até lá foi muito interessante: a educadora sugeriu que imitassem leões e, por isso, que colocassem as mãos ao alto e rugissem. Subjacente a esta estratégia, estava a intenção de que não sujasse as próprias roupas, uma vez que tinham as mãos bastante sujas de tinta, ao mesmo tempo que usava um “tema” para fazer a transição entre tarefas.

Depois da atividade na horta, restou ainda algum tempo para irem até ao parque exterior brincar mais um pouco antes da hora de almoço, refeição esta que já todos conseguem comer muito autonomamente, à exceção de algumas crianças que necessitam

do incentivo do adulto, não por não saberem comer sozinhas, pois já presenciei que conseguem, mas por ainda não apreciarem muito este momento de refeição.

28 de setembro

A rotina do dia de hoje foi muito semelhante à do dia de ontem, embora desta vez tenha sido o grupo do crocodilo a ir até à horta, enquanto o grupo do dragão ficou na sessão de inglês. O grupo que foi à horta teve a mesma tarefa que o grupo anterior: a continuação das pinturas. Porém, hoje houve mais restrições, nomeadamente na forma como pintaram as pedras. Enquanto ontem puderam escolher as cores com as quais queriam pintar, hoje foi-lhes atribuída uma cor e tiveram de pintar num lugar específico, de forma a formar um padrão: azul, amarelo, vermelho.

Esta pequena alteração fez-me refletir acerca das oportunidades que cada criança teve por estar em grupos diferentes, e surgiram-me algumas questões como “Porque é que o primeiro grupo pintou “à vontade” e o grupo de hoje já pintou aquilo que o adulto escolheu?” e “Que impactos poderão ter as decisões da gestão das tarefas, por parte dos adultos, na vida do grupo?”. No momento não me ocorreu questionar a educadora do porquê desta decisão, mas agora refletindo sobre o decorrer do dia parece-me adequado esclarecer esta dúvida que de certa forma me inquietou.

29 de setembro

Hoje voltou a ser um dia diferente nesta rotina bem estruturada: foi dia de ginástica. Pelas 10h, estava todo o grupo a subir para o ginásio (que se localiza no 2º andar da instituição) onde o professor já os aguardava. Nesta sessão começaram por apanhar alguns arcos que estavam no chão e tentar rodopiá-los durante algum tempo. De seguida fizeram um exercício de imitação de animais e passaram também por alguns obstáculos como subir e descer escadas e rampas de esponja e andar em cima do banco sueco. Segundo o que a educadora me adiantou, este professor é novo na escola, pelo que as crianças ainda se estão a adaptar às suas sessões bem como o contrário. No entanto é notório que há um envolvimento de todas as crianças na tarefa, e todos os adultos presentes se preocupam para que todos participem. Durante esta sessão de ginástica reparei ainda que no início das tarefas não houve uma espécie de “circuito” com diversas

tarefas paralelas, o que fez com que as crianças tivessem um grande tempo de espera na primeira tarefa. Penso que o professor também reconheceu isto, pois depressa arranjou outras tarefas em simultâneo para que não houvesse tanto tempo sem movimento na sessão.

Já de regresso à sala, comeram a fruta e reuniram-se nas mesas para o momento de pequenos grupos. Em cada grupo foram dadas algumas imagens de caracóis bem como pedaços de massa de farinha previamente feita pela educadora e pela auxiliar no tempo do grande grupo. Com essa massa, cada criança tinha de fazer respetivamente o seu caracol. No geral ambos os grupos estiveram envolvidos bastante tempo nesta tarefa, tendo chegado a identificar algumas partes do caracol que tinham feito. No final colocaram-se os caracóis a secar para pintarem na próxima semana. Contudo, algumas crianças, nomeadamente uma das crianças mais novas, passou a maior parte do tempo a amassar simplesmente a massa, o que me leva a pensar que talvez seja necessário proporcionar mais atividades deste género (sensorial) para que possa explorar ainda mais.

Reflexão Semanal – 1ª semana

Tópico: Abordagem pedagógica *HighScope*.

Para esta primeira reflexão do estágio em Jardim de Infância, escolhi dar ênfase à abordagem pedagógica pela qual a instituição se rege. Esta escolha deve-se à importância que esta metodologia apresenta para toda a base do trabalho que aqui é feito com e para as crianças, tendo sempre a premissa de que a aprendizagem que aqui é feita privilegia a **interação da criança com o meio**, reforçando a ideia de que “o conhecimento não provém, nem de objetos, nem da criança, mas sim das interações entre a criança e os objectos” (Jean Piaget citado por Hohmann & Weikart, 1997, p.19).

O primeiro aspeto que me chama mais à atenção desta metodologia é a rotina bem estruturada que existe desde que as crianças entram nesta instituição até que regressam às suas casas. Com esta rotina diária as crianças conseguem melhor antecipar os momentos do seu dia, sentindo confiança e também tornando-se cada vez mais autónomos. Este é apenas um dos aspetos importantes da roda da aprendizagem deste modelo, tal como é possível ver na figura 1.

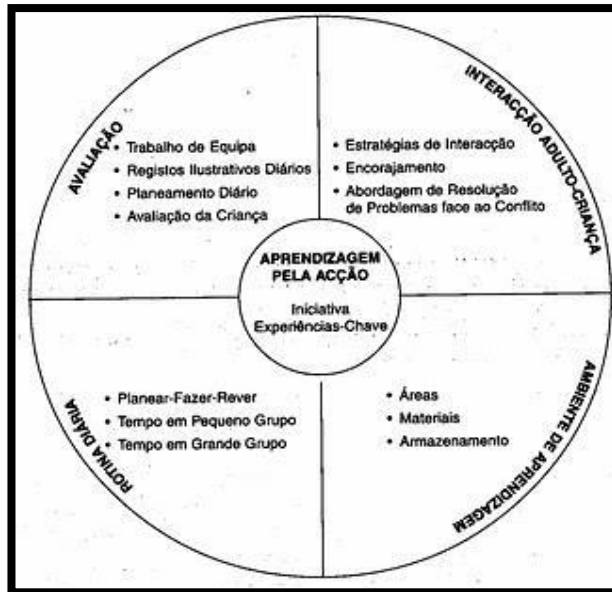


Figura 16. Roda da Aprendizagem do Modelo HighScope. Fonte: Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

A par com este pilar importante da **rotina diária**, existe ainda um foco na **interação adulto-criança** que tem por base demonstrar segurança à criança, encorajando-a a saber resolver os seus próprios conflitos, corroborando a ideia de que este currículo pretende educar as crianças para a autonomia. Este foi um aspeto que pude observar diversas vezes ao longo desta semana, especialmente com as crianças que acabaram de entrar para este grupo. Por serem crianças que ainda não estão habituadas à rotina e também às próprias pessoas, necessitam de uma maior atenção por parte do adulto, de forma a transmitir-lhes confiança para que possam assim integrar-se e fazer parte do grupo em pleno.

Outro fator importante que retiro das minhas observações diárias é que a sala está dividida por áreas explicitamente delimitadas e identificadas, através de desenhos que as representam, servindo como uma legenda para as crianças. Pude reparar também que todas as crianças sabem o que fazer em cada uma dessas áreas, bem como onde arrumar os objetos com que brincam. Tudo isto corrobora a ideia de que este currículo deve proporcionar um **ambiente de aprendizagem** rico e estimulante, com diversidade e organização, promovendo, mais uma vez, crianças autónomas. Por fim, por se tratar de

uma metodologia que dá prioridade às aprendizagens da criança, é dada também uma grande importância à componente da **avaliação**, na medida em que esta serve de auxílio ao educador para poder refletir acerca do que é melhor para cada criança, individualmente. Isto ajuda não só a acompanhar o percurso de aprendizagem da criança, mas também a traçar um plano para que o faça da maneira mais enriquecedora possível.

Todos estes aspetos referidos fazem do currículo *HighScope* um currículo completo e funcional, uma vez que permite que as crianças tenham “poder para seguirem os seus próprios interesses de forma intencional e criativa. No processo, as crianças desenvolvem iniciativa, interesse, curiosidade, desembaraço, independência e responsabilidade – hábitos de funcionamento que lhes serão úteis ao longo de toda a vida” (Hohmann e Weikart, 1997, p.13). Esta acaba por ser uma pedagogia com a qual me identifico bastante uma vez que tem em consideração muitos dos princípios que formam a minha própria identidade profissional.

Referências

Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Reflexões diárias – 2ª semana

2 de outubro

Um aspeto que gostaria de ressaltar do dia de hoje foi o episódio em que uma das crianças que estão a fazer a adaptação passou algum tempo sentada numa parte da sala a chorar. Um dos adultos que estava por perto nesse momento abordou-a e perguntou-lhe se queria ir brincar com ela, para irem dar de comer ao bebé que a criança trazia. Depois de alguns minutos de interação entre este adulto e esta criança, a menina em questão parou de chorar, pelo menos enquanto esteve na brincadeira e chegou, inclusive, a interagir com os seus colegas, desde que o adulto estivesse ali por perto. Esta criança, a meu ver, demonstra que ainda não tem confiança para explorar o que a rodeia autonomamente, daí ser tão importante estarmos atentas e tentar mediar mais interações por parte desta criança, quer seja com os adultos, com as outras crianças, ou simplesmente, com os próprios materiais da sala.

A aula de música de hoje, tal como na semana anterior, foi bastante completa do ponto de vista pedagógico. As crianças puderam ouvir canções, instrumentos variados, puderam elas próprias cantar e tocar e ainda dançarem com recurso a lenços. A maioria das crianças envolveu-se ativamente nesta dinâmica, à exceção de uma que teve medo da dança com lenços que a professora propôs e que começou a chorar. No geral esta sessão foi bastante positiva, potenciando um momento divertido e enriquecedor para o grupo.

3 de outubro

À semelhança da terça-feira anterior, hoje foi o dia em que tiveram grande parte da manhã para brincadeira não estruturada. É muito importante que as crianças tenham este tempo dito “livre” para poderem melhor explorar os materiais da sala de forma menos conduzida e por sua própria vontade, bem como interagirem mais uns com os outros. Durante esta manhã pude observar também que todas as crianças passaram por quase todas as áreas. Aqueles que normalmente permanecem na área da casa ou dos blocos passaram também pela área dos jogos e pela das artes, aproveitando deste modo o vasto leque de ofertas que esta sala proporciona. Este fator leva-me a refletir acerca da importância de nós, adultos e gestores do tempo das crianças, sabermos gerir bem o tempo para que estas possam usufruir e tirem o maior proveito de cada momento do seu dia. Para

tal importa não só oferecer-lhes experiências diferentes, como o inglês, a música, e outras atividades que possam surgir, mas sim deixá-las escolher o que querem fazer num alargado espaço de tempo.

Outro momento importante a destacar do dia de hoje foi o do Planear. A educadora trouxe uma nova e colorida forma de o fazer, evidenciando a sua criatividade. Com papéis coloridos simbolizando cada área disponível da sala e com um taco de golfe e respetiva bola, as crianças tinham de escolher a área para onde queriam ir brincar e, conseqüentemente, tentar acertar-lhe com a bola, como ilustra a figura 1.

Este momento, por se tratar de uma novidade para todos, suscitou o entusiasmo das crianças bem como a sua atenção. Este acontecimento veio dar ênfase à importância de nós, (futuros) educadores, sermos criativos e cativar o interesse das crianças. Se assim for



Figura 17. Momento de Planear do dia 3 de outubro. Fonte: própria.

teremos com certeza crianças mais motivadas e, conseqüentemente, mais interessadas e predispostas para a aprendizagem.

4 de outubro

Hoje, o dia na sala do JI1 começou comigo mesma a conduzir o grupo. Por motivos pessoais, a educadora ainda não estava na sala à hora prevista pelo que eu, ao ver que já ali estavam crianças suficientes para começar, pedi a todos que se sentassem no tapete e demos assim início ao quadro das mensagens. Com a ajuda das crianças, fomos revelando as mensagens guardadas para o dia de hoje e de seguida fizemos o momento de Planear.

O facto de ter sido eu a conduzir o quadro das mensagens com as crianças, permitiu-me descartar algumas das inseguranças que considero normal existirem aquando da realização de um estágio. O grupo mostrou-se interessado e participativo, o que me deu ainda mais motivação e me fez refletir que estava a fazê-lo de forma correta.

Também no momento de irmos para a horta, mais uma vez a educadora me deu “a palavra” e deixou-me estar à vontade para ser eu a dinamizar as plantações das flores que a mãe de uma das crianças havia trazido. Aqui senti que todas as crianças queriam explorar ao máximo a terra e que, por isso, a sua ajuda para recolher terra para colocar nos vasos foi muito importante.

A reflexão que tiro do dia de hoje é a da responsabilidade que é estar a frente de um grupo de crianças. De facto, só quando estamos na prática mesmo é que sentimos a magia de fazer parte da educação das crianças que temos ao nosso encargo. E hoje foi um dia em que senti que a sala também era um “bocadinho” minha, pois as crianças “deram-se” de forma tão espontânea e natural, que só tornaram este processo ainda mais fácil, recordando-me que estou no caminho certo.

5 de outubro

Feriado

6 de outubro

Hoje foi o dia de reunir com a educadora da sala para falarmos acerca da planificação da próxima semana e, também, para discutir algumas estratégias acerca da gestão do tempo na sala. Sugeri deste modo à educadora, como possível estratégia facilitadora do momento de arrumar, que introduzíssemos, com ajuda das crianças nessa escolha, uma música destinada para esse momento. Creio que esta alteração poderá trazer frutos não só na organização do tempo, porque de certa forma é como se houvesse um cronómetro imaginário – uma vez que a ideia é tentar que arrumem enquanto está a tocar a música – mas também que o façam de forma mais motivada porque a música assim o pede – a ideia é que a música seja animada e implique movimento.

Com isto, reconheço que é muito importante que a equipa da sala reúna sempre que possível, para trocar ideias entre si, pois assim o grupo só terá a ganhar com as escolhas mais conscientes dos adultos.

Reflexão Semanal – 2ª semana

Tópico: A importância do brincar

Tal como tenho vindo a referir ao longo destas duas semanas, sinto que este grupo tem uma rotina bastante estruturada e que, por isso, lhes resta pouco tempo para brincarem e explorarem “livremente”. Não quero com isto dizer que as crianças aqui não brincam, antes pelo contrário. Porém, de toda a sua rotina o momento do “Fazer” é dos que ocupa menor espaço diariamente, devido à metodologia aqui inerente.

O ato de **brincar** é a atividade primordial e fundamental da criança, que contribui para o seu bem-estar, para o seu desenvolvimento e, simplesmente, para que se sintam felizes (Casey, 2015, p.10), sendo mesmo considerado um direito pela Convenção dos Direitos da Criança. Para que as crianças consigam usufruir plenamente das suas brincadeiras e consigam tirar proveito delas, é necessário que o educador tenha em conta alguns aspetos importantes, como por exemplo o ambiente educativo em que as crianças brincam: seja no diz que respeito ao tempo que têm para o fazer, ao espaço onde o fazem, aos materiais com que o fazem e também, não menos importante, com quem o fazem. Todos estes aspetos têm em vista que um ambiente rico de brincadeira deve incluir, segundo Casey (2015), “elementos naturais; oportunidades de risco e desafio; locais para expressar emoções; estimulação dos sentidos; possibilidades de interação social; um ambiente físico e humano interessante e diversificado e espaço suficiente para fazer o que se pretende” (p.12).

No que diz respeito ao tempo (rotina), tal como já referi anteriormente nesta instituição este é bastante estruturado (ver reflexão 1ª semana), pelo que o adulto deve organizar-se e encontrar as melhores estratégias para que os tempos de transição entre atividades sejam diminutos o que, por sua vez, vai fazer com que as crianças desperdicem menos do seu tempo de brincar para arrumar a sala, por exemplo. Por isso, cabe-nos a nós este papel de arranjar estratégias para que as crianças aproveitem melhor o seu tempo.

Quanto aos espaços onde podem ocorrer estas brincadeiras, estes, felizmente, não se confinam à sala de atividades. Estas crianças podem brincar tanto na sala, como no parque exterior e até na horta. Na sala de atividades, os materiais estão todos disponíveis e ao acesso das crianças, e inseridos em áreas específicas (casa, artes, livros, jogos e

blocos) para que as suas brincadeiras sejam autónomas e o mais espontâneas possível. O facto de a sala estar organizada por áreas e de haver um momento em que se prevê que planeiem aquilo que vão brincar, também ajuda as crianças a pensarem sobre os seus objetivos, enriquecendo a sua aprendizagem. Também no parque e na horta podem ter o contacto com o exterior e a natureza, assim como podem desafiar as suas capacidades e limitações físicas de acordo com as *affordances* que o espaço oferece.

Relativamente à parte social, e na minha opinião uma das mais importantes, do brincar, estas crianças do JII já demonstram (comparativamente ao contexto de creche vivido anteriormente) ter muitas preferências acerca do “com quem” querem brincar bem como do tipo de brincadeiras que demonstram ser capazes de ter. Ao interagirem com outras crianças e também adultos, vai-se dando uma inter-relação na qual a criança será capaz de aprender e de atribuir valor aos comportamentos, tanto seus como dos outros, reconhecendo e respeitando valores que podem não ser os mesmos que os seus (Lopes da Silva, 2016).

Quando as crianças brincam umas com as outras, daquilo que me foi possível observar, pude verificar que já apresentam três diferentes tipos de jogo⁴: o jogo paralelo, o jogo associativo e o jogo cooperativo. O mais comum de acontecer é o jogo associativo que, segundo Hauser-Cram, Nugent, Thies & Travers (2014) “is a more social activity in which children exchange toys and comment on each other’s activities while engaged in different pursuits” (p.367). Porém, o mais alto nível de jogo e brincadeira é o cooperativo, que acontece quando as crianças brincam juntas com um objetivo comum, sendo exemplo disso a seguinte nota de campo:

“A Carminho e a Meggie estavam na área da casa. Puseram o bolo de aniversário na mesa e enquanto a Meggie estava a segurar no bebé no seu colo a Carminho estava a fingir que a filmava com o telemóvel de brincar, enquanto estavam a cantar os parabéns. [Nota de Campo do dia 3 de outubro, sala de atividades]”

⁴ Traduzido de Hauser-Cram, Nugent, Thies & Travers, 2014, p.367)

De facto, é realmente importante que o adulto responsável pela gestão do tempo proporcione estes momentos de brincadeira para que as crianças não só consigam explorar o mundo que as rodeia, mas também que consigam criar laços e relações de amizade umas com as outras, aprendendo desta forma a conviver e saber estar. É também através das brincadeiras e da partilha de brinquedos que se dá oportunidade a alguns conflitos, o que também é importante para que as crianças consigam aprender a gerir as suas emoções.

Nesta profissão, é então fundamental que se tenha consciência de que as crianças são agentes ativos da sua aprendizagem. Como tal, é urgente reconhecer a sua capacidade para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, o que prevê que estas sejam encaradas “como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas” (Lopes da Silva, 2016, p. 9).

Referências

- Casey, T. (2015). Brincar, um direito diário da criança. *Infância na Europa*, 29, 10-12.
- Hauser-Cram, P.; Nugent, J.K.; Thies, K. & Travers, J. (2014). *Development of Children and Adolescents*. EUA: Wiley.
- Lopes da Silva, I. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação.

Reflexões diárias – 3ª semana

9 de outubro

O dia hoje decorreu de forma muito tranquila, com uma manhã de brincadeiras e atividades diversas. Um aspeto que podia ser considerado como uma dificuldade na sala do J11 na semana passada foi a questão de as crianças demorarem muito tempo a arrumar e não se conseguirem organizar para minimizar este momento da rotina. Na sexta-feira passada reuni-me com a educadora da sala, como é possível confrontar com a reflexão

diária respetiva, e definimos em conjunto que seria uma boa estratégia incluir uma música para ajudar no tempo de arrumar, para que as crianças conseguissem compreender que quando ouvissem a música, tinham esses minutos para o fazer.

Senti que esta estratégia resultou bastante bem com a maioria das crianças, não só porque estas demoraram, efetivamente, menos tempo a arrumar, mas também porque o fizeram de forma mais divertida e motivada, como ilustra a nota de campo:

“A educadora avisou as crianças que ia colocar a música do arrumar, ligando o rádio com a música que haviam estipulado para tal. O Gui disse “vamos arrumar, vamos!” e começou a arrumar freneticamente os livros na estante” [Nota de campo do dia 9 de outubro, sala de atividades]

10 de outubro

A meio desta manhã recebemos na sala a mãe da Mía, no âmbito do projeto que estamos a desenvolver sobre os caracóis. A mãe desta criança trouxe a sua guitarra e veio ensinar às crianças do J11 uma canção que ela, em conjunto com a filha, tinha inventado. Foi um momento de grande grupo bastante dinâmico e que contou com a colaboração de todo o grupo, uma vez que lhes foi pedido que inventassem os gestos para a canção.

Escolhi refletir acerca deste momento de hoje pois representa uma parte importante para o grupo: a integração e participação da família nas vivências da sala. A educadora, no início do projeto, pediu aos pais para que se envolvessem dando o seu contributo, e entre diversas formas de contribuir, esta mãe escolheu fazê-lo através da sua presença. À semelhança desta participação, têm chegado diariamente pesquisas sobre caracóis por parte dos pais, demonstrando que mesmo não participando na sala em si, o fazem sempre que podem, de outra forma.

11 de outubro

O dia de hoje foi de exploração na horta. A educadora levou algumas plantas aromáticas e com a ajuda de umas pás, cavámos buracos e plantámo-las na terra. De facto, todas as crianças demonstram gostar bastante de explorar a natureza e que não temem nada em sujar-se, aliás, gostam bastante de o fazer. Enquanto estávamos a fazer as plantações, procurei que todas as crianças conseguissem compreender esse processo,

desde a abertura do buraco na terra, até à importância da rega. Em paralelo com este momento, a educadora e o restante pequeno grupo regaram a horta, realçando, uma vez mais, a importância de cuidarmos daquilo que está ao nosso encargo.

Outro ponto forte do dia de hoje foi o momento em que realizei a minha primeira atividade planificada para este grupo. Intitulada *Passeando pelos arcos...*, esta dinâmica ocupou o tempo de grande grupo e tinha como principais objetivos que as crianças fossem capazes de reconhecer cores e também partes do corpo, enquanto partilhavam um mesmo objeto com os seus pares. Creio que esta primeira atividade dinamizada por mim foi bastante importante para me habituar à questão de ser eu a conduzir o grupo na sua totalidade (pois já o havia feito em pequenos grupos) e penso que correu bastante bem na medida em que, embora com muita excitação, consegui que estivessem todos envolvidos do início ao fim. Talvez também tenha tido esta sensação porque o tempo que duram estes momentos de grande grupo são curtos (cerca de 15 minutos), sendo também esse fator temporal uma mais-valia pois assim não excede o tempo de atenção do grupo.

12 de outubro

Hoje foi uma manhã extraordinariamente tranquila. A Inês, que tem estado com algumas dificuldades na sua adaptação, passou a manhã inteira não só sem chorar, como também envolvida com o restante grupo a trabalhar com plasticina. Esta criança foi capaz de construir algo com a plasticina e, ainda, expressar-se, dizendo o que estava a fazer:

“A Inês estava a modelar plasticina com mais algumas crianças. Colocou dois pedaços de plasticina em cada lado de um tubo e disse “Olha Débora, fiz uma flor para dar à minha mãe” e exibiu-a com um sorriso”. [Nota de campo, 12 de outubro, sala de atividades]

Também no momento de Revisão a Inês foi capaz de dizer o que esteve a fazer e em que área, respondendo a algumas questões da educadora:

“Educadora: Então Inês, tira lá uma fotografia à área em que estiveste a brincar. [A Inês, pegando na máquina fotográfica, aponta para a área das artes fingindo tirar uma fotografia]. Foste para a área das artes? E o que estiveste lá a fazer?

Inês: Eu fazi uma flor para a mãe. Para o pai não fazi. Atrasei-me e não fazi.” [Nota de campo, 12 de outubro, sala de atividades]

Para além de ter sido uma manhã diferente para a Inês, na qual de certeza que consegui aproveitar e divertir-se mais, as restantes crianças também conseguiram envolver-se nas suas brincadeiras de forma harmoniosa, de tal forma que existiram também menos conflitos entre eles.

Depois desta manhã fica-me a interrogação: será que quando as crianças já estão todas emocionalmente preparadas para vivenciarem o que o ambiente educativo lhes oferece isso não influencia o bem-estar geral do grupo em si? Esta questão surge porque de facto, hoje, quase não houve conflitos e estavam todos envolvidos em executar os seus planos, e isso fez com que os adultos também estivessem mais motivados para dar o máximo de si.

13 de outubro

O acontecimento que acho pertinente refletir hoje é relativo aos pequenos grupos que foram feitos esta semana. No início da semana, a educadora tinha preparado uma atividade para que as crianças conseguissem identificar as letras da palavra [caracol]. Contudo, o primeiro pequeno grupo no início da semana a fazer este exercício não conseguiu encontrar quase nenhuma letra, pois a dinâmica passava por procurá-las numa revista com letras muito pequenas.

No pequeno grupo de hoje, ao invés de terem de procurar numa revista com letras pequenas, a educadora recortou, previamente, letras grandes e deu um cesto com um conjunto de letras a cada um. Hoje, a maioria das crianças já conseguiu identificar algumas letras, como o A, o R e o C, entre outras, que são letras com as quais vão estando familiarizadas.

Reflexão Semanal – 3ª semana

Tópico: participação e envolvimento das famílias

No decorrer desta semana houve uma situação que me fez pensar bastante nesta temática acerca da participação das famílias na vida do grupo. Tal como é possível confrontar com a reflexão do dia 10 de outubro (terça-feira), tivemos a presença da mãe

de uma das crianças na sala do J11, o que me fez refletir acerca do porquê de estas iniciativas não serem vistas mais vezes.

Quando falamos acerca da participação das famílias, temos de ter por base aquilo que significa este verbo em si e o que ele representa na sua ação. Para Brandão (citado por Reis, 2008) o envolvimento das famílias é definido como “um leque de interações entre a Escola e a Família desde a simples participação dos encarregados de educação em reuniões mais ou menos formais, até à execução de tarefas específicas na escola, em colaboração com os professores” (p.71), assim como Oliveira (2014) também defende que este “não se cinge só ao acompanhamento da educação dos seus filhos nas suas salas, mas também abrange a participação . . . em atividades e ações da instituição em si” (p.9).

De facto, esta definição seria o ideal de participação. Contudo, cada criança vive num contexto diferente, pelo que não devemos generalizar, mas sim, individualizar cada caso. Isto é o que acontece nesta instituição. Devido à maioria dos pais ter empregos exigentes e longe da escola dos seus filhos, isso impede-os de poderem participar mais ativamente no dia-a-dia do grupo, como talvez pudessem desejar. Para além do facto de alguns pais nunca poderem vir, o que me inquietou ao pensar neste assunto, foi a questão daquilo que os filhos desses mesmos pais sentiriam. Será que ao não verem os seus pais presentes como veem os de outros colegas pode fazer com que se sintam tristes, ou de alguma forma gerar algum tipo de sentimento negativo para com a sua família? Noutra perspetiva, aquelas crianças que ainda não se sentem totalmente seguras ao verem os pais na sala, será que não vão ficar emocionalmente ainda mais instáveis? Estas foram apenas algumas das questões com as quais me deparei após ter exposto a minha opinião à educadora cooperante, o que realça, mais uma vez, a importância do diálogo para que consigamos pensar nas mais diversas perspetivas acerca de um mesmo tema.

Tendo em conta estes aspetos supracitados, repensei a minha ideia inicial e dei-lhe outra perspetiva: em vez de assumir a participação das famílias nesta instituição como algo a necessitar de melhorias, vou tentar “olhar” mais através da visão dos pais, e compreender as suas razões para tal, que não são necessariamente razões negativas (como por exemplo a falta de tempo, etc.). Penso que este será um tema bastante interessante para ser investigado e para o qual também estou motivada a descobrir mais.

Referências

Oliveira, M. I. (2014). *Envolvimento Parental em Creche: A sua importância para a criança* (Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Braga). Consultada em <https://tinyurl.com/gvd7goc>.

Reis, M. P. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso* (Dissertação de doutoramento, Universidade de Málaga, Málaga). Consultada em <https://tinyurl.com/y9wb7hy2>.

Reflexões diárias – 4ª semana

16 de outubro

O tópico que me faz sentido refletir hoje não é exatamente acerca de algo que aconteceu especificamente hoje, mas numa comparação com outro dia. Tal como ilustra a seguinte nota de campo,

“Na hora do almoço, o Manuel A. terminou a sua refeição e levantou-se para ir brincar. O Francisco C. ao ver começou a chorar e a comer compulsivamente mais depressa até que se engasgou. A educadora quando se apercebeu da situação explicou-lhe que ele tinha de aceitar que o amigo fosse brincar pois já tinha acabado de comer e que ele para a próxima também deveria ser mais rápido se o queria acompanhar.” [Nota de campo do dia 28 de setembro, refeitório]

esta criança demonstra ter algumas dificuldades com este momento de refeição. A seguir a este dia, seguiu-se uma semana em que o Francisco chorava todos os dias para comer a sopa, principalmente se o Manuel A. já tivesse terminado e já tivesse ido a brincar. Desde este episódio até hoje, tanto a educadora como a auxiliar e eu, fizemos um esforço para que o Francisco sentisse confiança e começasse a sentir-se mais capaz e menos dependente dos adultos para comer. No início foi um pouco difícil, contudo no final da última semana já correu muito melhor. Hoje, voltou a acontecer um episódio com estas duas crianças:

“Durante o almoço, o Francisco C. estava sentado ao lado do Manuel A., que era o amigo pelo qual ele ficava ansioso se acabava de comer primeiro. Desta vez, foi o Francisco o primeiro a acabar de comer. Em vez de ir brincar, ficou a ajudar o Manuel, dando-lhe a comida à boca, muito sorridente e divertido” [Nota de campo do dia 16 de outubro, refeitório].

Esta comparação de situações com estas crianças reflete uma “evolução” no comportamento do Francisco, uma vez que passou de ser ele a necessitar de ajuda para ser ele próprio a ajudar. Por vezes nós, adultos, pensamos que somos responsáveis por resolver todos os conflitos. Porém, se incutirmos também uma certa responsabilidade às

crianças, elas próprias aprendem com isso e dão-nos uma ajuda fundamental na resolução de alguns problemas, além de ficarem incentivadas também elas a solucionar os próprios conflitos.

17 de outubro

Hoje o dia foi bastante atribulado. Na próxima segunda-feira irá ocorrer a reunião de pais do J11 e, conseqüentemente, a educadora tem de preparar um vídeo que ilustre a rotina diária aplicada nesta sala. Como tal, é necessário filmar as crianças nos diferentes tempos de rotina, desde o quadro das mensagens, em que decidem o que vão fazer durante o dia, passando pelos momentos de planear, fazer, arrumar, pequenos e grandes grupos, tempo de exterior, música e inglês. Devido a um imprevisto, nem todos os filmes que a educadora tinha captado anteriormente se conseguiam aproveitar, fazendo com que a manhã de hoje tenha sido praticamente dedicada às filmagens nos diversos momentos da rotina, pelo que tanto a educadora, como a auxiliar e eu andámos bastante atarefadas a registar.

Toda a preparação desta reunião envolve uma cuidada planificação acerca dos tópicos a abordar na mesma. Esta questão do vídeo, pelo que pude apurar em conversas informais com a minha e outras educadoras da instituição, é uma “obrigatoriedade” a todas as salas, pelo que já se sabe com alguma antecedência deste trabalho exigente de recolha de multimédia. Com esta informação e com a azáfama do dia de hoje, a reflexão que daqui retiro é de que devemos sempre adiantar o máximo de trabalho que consigamos para que tenhamos tempo de corrigir algum imprevisto que nos surja. Com este pensamento, vamos sempre estar mais tranquilos face às dificuldades que possam surgir e, desta forma, solucionar esses imprevistos mais facilmente. Este é um pensamento a ter não só no futuro de trabalho que me espera, mas já enquanto estagiária, pois o trabalho nesta fase é exigente e se não soubermos gerir o tempo pode tornar-se complicado quando se acumulam muitas tarefas.

18 de outubro

Não estive presente.

19 de outubro

O quadro das mensagens de hoje revelou uma mensagem bastante especial e sobre a qual tenciono refletir. Tal como se pode observar na seguinte nota de campo:

“Hoje no quadro das mensagens estava uma mensagem diferente: um postal. Esse postal era do Tiago que o tinha escrito e enviado, com a ajuda dos pais, quando esteve de férias em Vila Real. O postal dizia “Olá amigos! Vim a Vila Real visitar a avó da minha mãe, e mãe do meu avô. O que é a mim?”” [Nota de campo do dia 19 de outubro, sala de atividades]

houve uma criança que não veio à escola durante alguns dias da semana anterior mas que, ainda assim, interagiu com o grupo durante as suas férias. Não tenho a certeza se esta iniciativa partiu da criança, que quis enviar um postal aos amigos, ou dos seus pais mas, seja qual for o caso, vejo aqui uma prova de que são pais que valorizam a escola e as relações que lá se criam e que, por isso, na minha opinião, tiveram uma atitude muito interessante no que diz respeito à relação escola-família.

Além do gesto de manter a comunicação com este grupo, a ideia de fazer uma espécie de charada com o grau de parentesco da pessoa que foram visitar, deu-me uma ideia de um possível projeto a realizar com este grupo, em que poderia abranger as relações genealógicas. Porém, tendo em conta a faixa-etária com a qual estou a trabalhar, não estou certa que não seja um tema muito abstrato para ser falado, pelo que irei discutir esta ideia com a educadora da sala, na próxima reunião que tivermos.

20 de outubro

Acerca do dia de hoje, aquilo que me chamou mais à atenção para ser refletido foi a dinamização da aula de ginástica. Nesta sessão, o professor começou por espalhar algumas bolas pelo espaço e pediu às crianças que as atirassem para o teto. Posteriormente, colocou arcos com as cores das bolas e pediu que recolhessem as bolas e as colocassem nos arcos respetivos, trabalho este que todos conseguiram executar com sucesso. De seguida, o professor colocou quatro colchões no chão e indicou às crianças que fizessem alguns exercícios de andar por cima de um plano inclinado. Porém, apenas havia um plano, pelo que as crianças tiveram de formar uma fila para esperarem pela sua vez. Estavam 18 crianças nesta sessão de ginástica e, enquanto apenas uma de cada vez

realizava o exercício, as restantes estiveram bastante tempo “em espera”. O que aconteceu a partir de poucos minutos foi que as crianças mais tímidas começaram a ficar cada vez mais no final da fila, sem ainda terem experimentado, enquanto algumas lhes passavam à frente. Isto fez com que houvesse crianças a fazer o exercício três ou quatro vezes, enquanto outras apenas uma.

De facto, quando preparamos a dinamização de uma sessão de ginástica podemos ter em conta os objetivos que gostaríamos de ver alcançados, assim como a forma como vamos conduzir a sessão. Contudo, não nos podemos esquecer que temos de garantir sempre que a criança passa o menos tempo possível de espera e o maior tempo possível em atividade física, para que a sessão seja o mais rentável. A reflexão que retiro deste episódio é que por muito que pensemos que temos todos os aspetos sob controlo ao planificarmos e prepararmos a dinamização de uma sessão, seja ela de ginástica, música, expressão artística, há sempre algumas variáveis que não podemos prever, tal como o temperamento das crianças, alguma falta de material ou qualquer imprevisto que surja. Daí a necessidade de calcular a sessão ao mais ínfimo pormenor, para que as crianças tirem o maior proveito de cada momento, e que consigam todas alcançar (ou pelo menos tentar) os objetivos que foram previstos.

Reflexão Semanal – 4ª semana

Tópico: Segurança e risco

Existiram algumas situações ao longo da semana que me fizeram refletir acerca deste tema, sendo elas: a queda de uma criança da estrutura existente no espaço exterior da instituição, a qual a criança parecia ter total confiança em trepar; e a introdução da execução das cambalhotas na aula de ginástica que para mim, como ex-aluna de aulas de educação física, significa uma manobra arriscada e que se não for executada com as devidas regras, se pode tornar bastante perigosa.

Tal como defende Barreiros (s.d.), entre outras definições, o termo **segurança** entende-se como sendo a “delimitação de margens aceitáveis de risco para um indivíduo quando actua num ambiente” (p.1). Tendo isto por base, entendo que para que as crianças

ao meu cuidado estejam em segurança, é necessário calcular os riscos que poderão acontecer e tentar minimizá-los, contudo, sem os excluir. Parece estranho falar de segurança dizendo que não se deve excluir totalmente os riscos que possam eventualmente surgir, no entanto, e nas palavras de Carlos Neto, é necessário interiorizar que “tem de haver equipamentos e espaços adequados que permitam mais margem de risco, mais margem de perigo. Há uma relação muito direta entre risco e segurança. Quanto mais risco, mais segurança e quanto mais risco, menos acidentes” (citado por Ferreira (2015), p.14).

As palavras dos autores acima referenciados fazem-me sentido na medida em que devemos estar sempre alertas aos possíveis perigos que o espaço e tipo de brincadeiras podem ter, sem limitá-los nesse tipo de atividade. É importante que as crianças desenvolvam o sentido de precaução por elas próprias, por experienciarem os perigos, desde que, sempre que possível, com visionamento do adulto para intervir em caso de urgência.

Retomando os casos específicos que me levaram a falar esta semana sobre este tema, recordo-me de que a queda do Gui do escorrega foi um grande susto. Esta criança manifestou ao longo destas semanas de estágio um grande à vontade em trepar nesta estrutura, assim como em correr e saltar em cima da mesma. A verdade é que por muito experiente que o Gui fosse em brincar neste equipamento, isso de pouco serviu na altura de se aleijar. Esta situação ilustra a ideia de que nós adultos, mesmo confiando nas capacidades motoras de uma criança, não devemos deixar de estar sempre alertas para eventuais perigos que possam surgir (neste caso específico o adulto presente respondeu prontamente em auxílio desta criança, uma vez que estava por perto).

Já no que diz respeito ao assunto das cambalhotas na aula de ginástica, considero que foi importante esta manobra ser abordada com um professor experiente nesse campo e com medidas de segurança apropriadas. Embora no momento estivessem reunidas todas as condições à execução desta tarefa – prevenção primária -, é necessário também intervir na condução do comportamento individual das crianças (Barreiros, s.d.), orientando-os para comportamentos seguros ao explicar quais os perigos que podem ocorrer caso não se tenham os cuidados necessários. O professor de ginástica teve este cuidado de transmitir que era perigoso fazer cambalhotas sem a ajuda de um adulto, ainda assim,

quando voltámos para a sala, a primeira coisa que a Meggie e a Beatriz fizeram foi tentar dar uma cambalhota no chão da sala, sem pedirem a um adulto.

Embora nós, adultos, desejássemos que as crianças estivessem sempre com a segurança máxima garantida, para que nada de mal lhes acontecesse, a verdade é que ao longo do grande processo de descoberta daquilo que o mundo tem para lhes oferecer, as crianças irão sempre, inevitavelmente, envolver-se em situações de risco. É então aqui que entra a parte do adulto de avaliar ao pormenor aquilo que constitui, ou não, um ambiente de risco para o bem-estar da criança (Cordovil, Barreiros & Araújo, 2007). Só assim podemos garantir que usufruem ao máximo daquilo que o ambiente educativo lhes dá, ao mesmo tempo que a sua segurança está garantida, sabendo de antemão que para que haja segurança, também é necessário haver riscos.

Referências

- Barreiros, J. (s.d.). *A Criança e a Perceção do Risco*. Oeiras: Faculdade de Motricidade Humana.
- Cordovil, R.; Barreiros, J. & Araújo, D. (2007). *Risco, constrangimentos e affordances: Uma perspetiva de desenvolvimento*. Oeiras: Faculdade de Motricidade Humana.
- Ferreira, R. (2015, 25 de julho). Estamos a criar crianças totós, de uma imaturidade inacreditável. *Observador*, pp. 1-16.

Reflexões diárias – 5ª semana

23 de outubro

Tal como referi na reflexão da terça-feira da semana anterior, hoje foi dia da primeira grande reunião com todos os pais das crianças do J11. Nesta reunião foi visualizado um filme que reflete a rotina diária destas crianças. Este filme é composto por pequenas gravações das crianças “em ação” nos diversos momentos do seu dia, com o intuito de dar a conhecer aos pais o que aqui se faz e, também, comparar as alterações na rotina relativamente ao ano anterior (que estavam em creche). Após a visualização do vídeo, falaram acerca do projeto da sala e expuseram as suas dúvidas.

Este modelo de reunião, no qual se começa por uma abordagem descontraída e só depois se passa para os conteúdos mais teóricos a serem falados, faz com que os pais comecem a reunião mais motivados e interessados no que se vai passar de seguida. Isto faz também com que evitem colocar algumas dúvidas que podem ser respondidas com o vídeo e eliminando algum tipo de inquietações que pudessem estar presentes. Este é um modelo de condução de reunião de pais mais descontraído mas que considero, por essa mesma razão, funcionar bastante bem.

24 de outubro

No tempo de pequenos grupos de exploração de plasticina a Meggie, em conversa com a Beatriz, estavam a discutir a quantidade de cores diferentes de plasticina que havia, como ilustra a nota de campo:

“No momento de pequeno grupo, um dos grupos esteve a modelar plasticina. Havia quatro cores disponíveis para esta atividade: plasticina verde, amarela, vermelha e azul. A Bia ao ver disse “olha são uma, duas, quatro, seis”. A Meggie responde-lhe “Não Bia, não vez que são uma, duas, três, quatro, são quatro cores!”” [Nota de campo do dia 24 de outubro, sala de atividades]

Como se pode perceber pelo registo, a Meggie já demonstra ter o princípio da cardinalidade adquirido, pois consegue assumir que o número final do conjunto de números que acabou de contar representa o seu total.

Este foi apenas um dos episódios que vão acontecendo diariamente no que diz respeito ao domínio da matemática e são, normalmente, situações espontâneas por parte das crianças e não provocadas pelo adulto, o que demonstra a pré-disposição das mesmas para a aprendizagem da matemática. Pegando neste episódio, a reflexão que retiro é de que todas as situações podem significar aprendizagem para as crianças, desde que o adulto saiba guiar o seu pensamento nesse sentido. Quando reparei nesta situação com estas duas crianças dei continuidade à vertente matemática e continuei, durante a exploração da plasticina, a colocar questões a ambas que criassem um certo conflito cognitivo e que as fizesse raciocinar. Este momento foi muito interessante para mim, pois consegui, ainda

que de forma indireta, “avaliar” estas crianças com uma atividade que em nada tinha esse objetivo.

25 de outubro

A parte do dia de hoje que gostaria de ressaltar foi o tempo em que utilizámos o espaço exterior (não o parque, mas sim a zona envolvente da horta). Infelizmente, nem todas as escolas têm a possibilidade de ter tão boas condições de espaço exterior como esta, pelo que sempre que pudermos aproveitar ao máximo este espaço das mais diversas formas, é de aproveitar. Ao redor de toda a instituição há o grande espaço do parque onde podem ir todas as crianças, também há o espaço da horta e, a sala onde estou a estagiar em específico, ainda tem mais um privilégio, que é a saída direta para o espaço circundante da horta, que acaba por ser um local tranquilo em que se podem fazer atividades com as crianças ao ar-livre.

No caso de hoje foi a leitura de uma história sobre um caracol, que vem ao encontro do projeto que estão a terminar. Devo dizer que, comparativamente ao ler uma história na sala de atividades, senti que aqui as crianças estavam mais dispostas para o fazer, distraíndo-se muito menos vezes do que na sala de atividades.

Isto leva-me a refletir que, de facto, é realmente importante usufruir ao máximo daquilo que a natureza nos oferece. Por isso, completando a oferta de espaços possíveis a explorar no exterior com a temperatura atmosférica que ainda se faz sentir nesta altura do ano, é mesmo de aproveitar todos os momentos que possamos estar “lá fora”.

26 de outubro

Não estive presente.

27 de outubro

Não estive presente.

Reflexão Semanal – 5ª semana

Tópico: Relevância da metodologia de trabalho de projetos

Ao longo desta semana deu-se início à conclusão do projeto sobre os caracóis. Relembro que este projeto se iniciou ao mesmo tempo que eu entrei para a sala, pelo que teve a duração de cerca de um mês. Para terminar este projeto em grande e poder reunir todas as descobertas feitas pelo grupo, a educadora decidiu construir com eles um grande livro, com todas as questões que foram colocadas pelas crianças, e que irá depois ficar acessível a todos na área dos livros.

Este foi o primeiro projeto que este grupo havia feito e posso considerar que se mostraram bastante entusiasmados e que as famílias, no geral, também deram um contributo essencial para a realização do mesmo. Isto motiva-me para começar agora o meu projeto junto do grupo, pois acredito que vão ser responsivos e colaborativos.

Dos diversos modelos pedagógicos que as escolas portuguesas vão adotando e misturando, penso que esta metodologia de trabalho por projeto (MTP) está presente em força não só no Movimento da Escola Moderna, onde é muito utilizada, mas também no modelo pedagógico desta instituição, o High/Scope. Na minha opinião, esta metodologia permite às crianças explorarem mais a fundo um certo assunto do seu interesse, até porque as temáticas devem partir dos interesses e/ou necessidades das crianças, o que corrobora a visão de Katz e Chard (2009), quando afirmam que esta “difere das restantes partes do currículo pré-escolar porque é baseado nos planos e intenções das crianças, individualmente ou em grupo, e fruto de uma constante troca de opiniões com o educador-de-infância” (p.17).

Com este projeto dos caracóis foi isto mesmo que senti: que partiu de algo que suscitou interesse às crianças, embora umas estivessem mais interessadas que outras, o que também faz parte, pois é impossível forçar 19 pessoas diferentes, com gostos diferentes a interessarem-se todas, ao mesmo tempo, pelo mesmo assunto. Ao longo do projeto, senti também que a educadora fez com que o interesse que havia surgido se engrandecesse, trazendo diferentes materiais e atividades, fazendo também uma integração curricular, e pedindo ajuda às famílias.

Este aspeto da integração curricular verificou-se nas diversas atividades que foram propostas ao longo do mês. No domínio da **linguagem oral e abordagem à escrita**, foi diversas vezes mostrado às crianças a grafia da palavra [caracol] e até mesmo foi feita uma atividade para tentarem encontrar as letras da palavra e também contadas histórias

deste tema. No domínio da **matemática**, tentámos que conseguissem fazer contagens simples e até mesmo a simetria da concha do caracol. No que concerne ao domínio das **expressões**, exploraram o tipo de locomoção do animal, modelaram-no em diferentes tipos de materiais, fizeram música acerca desse tema, entre outros. Por fim, no domínio do **conhecimento do mundo**, aprenderam efetivamente mais sobre os caracóis, sobre a sua alimentação, tendo inclusive construído um terrário para exposição na sala, sendo esta última a atividade que as crianças manifestaram maior interesse pois podiam contactar diretamente com estes animais.

Esta metodologia de trabalho é completa e, também, complexa no que diz respeito à sua organização, embora não parecendo. Assentando na definição de Silva (2005), esta divide-se segundo seis etapas. São elas: a conceção, tomada de decisões, planeamento, ação, avaliação e comunicação. Estas assumem uma sequência lógica, na qual é essencial que na construção do trabalho se passe por todas elas, mesmo que existam momentos em que seja necessário fazer uma revisão ou até alteração das mesmas, reforçando assim a ideia de flexibilidade e interligação desta metodologia educativa. Isto faz com que o trabalho de projeto não seja mais do que a operacionalização das metodologias acima apontadas em que, existindo uma visão de “futuro desejável”, ligada a uma intenção específica e com a previsão do que se pretende atingir e como o atingir, se consiga construir a linha de ação.

De todas as fases pelas quais este projeto dos caracóis passou, na minha opinião, aquela que me parece ser fundamental é a do planeamento, em que há um *brainstorming* de ideias por parte das crianças e também dos adultos, “indispensável para que o projeto possa passar da intenção à acção” (Silva, 2005, p.3). Ainda nesta fase, é importante ter em conta que se deve aqui prever várias vertentes de conhecimento e de ação nos diversos momentos e a melhor forma de as articular para que as crianças possam aprender o mais que consigam em diferentes vertentes.

De facto, esta metodologia é muito interessante e estimula a aquisição de diversas competências por parte da criança, que foi exatamente o que senti neste primeiro projeto do grupo, demonstrando que cativá-los pelos seus interesses é o caminho certo para que gostem do que fazem e que queiram fazer mais. Contudo, esta também é uma dificuldade que estou a sentir relativamente ao projeto que eu tenho de desenvolver com este grupo

neste momento. Por estarem ainda tão absortos neste tema dos caracóis, tem sido difícil para mim encontrar um novo tema que tenha surgido efetivamente dos seus interesses, podendo ser também por eu não estar a conseguir ter ainda um olhar e audição atentos e seletivos. Por isso, na próxima semana focar-me-ei em ficar ainda mais atenta às suas brincadeiras e comentários para ver qual a próxima temática a abordar com esta metodologia de trabalho de projeto, que considero de extrema importância para a aprendizagem de novos saberes por parte das crianças, e que tanto nos ensina acerca delas a nós também.

Referências

- Silva, M. I. L. (2005). *Projectos e Aprendizagens. Comunicação Apresentada no 2º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1ºCiclo*. Porto: Areal Editores.
- Katz, L. G. & Chard, S. C. (2009). *A Abordagem por Projetos na Educação de Infância. 2ª Edição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Reflexões diárias – 6ª semana

30 de outubro

Durante a manhã de hoje no quadro das mensagens deixei lá o meu bilhete de identidade com o intuito de suscitar nas crianças alguma curiosidade por este, o que acabou efetivamente por acontecer. Durante a exploração do mesmo surgiu uma situação:

“Educadora: “Ohh, olhem o que apareceu aqui! Sabem de quem é esta fotografia?”

Maria: “Acho que é a Dina!”

Educadora: “Pois é! E olhem... diz aqui uma coisa diz assim: Dina Isabel Martinho Silva. É o nome todo dela!”

Bia: “Olha! O meu nome também tem Silva”

Educadora: “É verdade Bia, esse é o teu apelido!”” [Nota de campo do dia 30 de outubro, sala de atividades]

Após surgirem estes comentários, tanto eu como a educadora, tínhamos ficado entusiasmadas com a possibilidade de as crianças se interessarem por descobrir mais coisas e, deste modo, iniciar um projeto à volta da descoberta do “eu”. Porém, no grande grupo da tarde, quando retomámos este assunto e questionámos as crianças sobre se gostavam de saber mais coisas e o quê, as respostas nada tinham a ver com este assunto e depressa a conversa envervou por outro caminho.

A ideia de tentar deixar um objeto que suscitasse interesse nas crianças tinha surgido porque até agora ainda não tinha havido nenhuma manifestação, por parte das mesmas, que eu considerasse que seria um possível projeto. Não sei se foi efetivamente porque não surgiu ou se talvez da minha parte eu não tenha dado a atenção total, mas a verdade é que até hoje ainda não tinha uma ideia de projeto e comecei a sentir-me com pouco tempo para tal. Talvez esta escolha não tenha sido a mais acertada, pois agora, refletindo sobre toda esta situação, esta temática parece-me ser demasiado abstrata para esta faixa-etária, ainda que conste do projeto pedagógico da sala. Posto isto, resta-me repensar noutra estratégia que vá diretamente ao encontro dos interesses do grupo.

31 de outubro

Depois da tentativa mal sucedida de ontem em tentar arranjar um tema para o projeto a realizar com este grupo, e após ter refletido sobre outra possível estratégia a aplicar, considerei que, uma vez que já não tenho muito tempo para decidir, a melhor forma de chegar aos interesses do grupo era ser sincera com eles e perguntar-lhes diretamente, como ilustra a seguinte nota de campo:

“No momento de grande grupo sentámo-nos todos no círculo amarelo.

Enquanto as crianças comiam a fruta, disse-lhes:

“Estamos quase a terminar o nosso projeto dos caracóis, e agora eu estou cá para fazer um novo projeto com vocês! Sobre o que é que vocês gostavam de falar e descobrir coisas?” [Nota de campo do dia 31 de outubro, sala de atividades].

Ainda que esta não tenha sido a forma que, no início do estágio, eu imaginei ver crescer um projeto, foi aquela que me garantiu que este iria surgir através dos interesses manifestados pelas crianças. Ao longo desta reunião de grupo foi feito um *brainstorming* de ideias, sendo que aquela que prevaleceu foi a curiosidade por dinossauros, estando desta forma escolhido o tema do nosso próximo projeto.

É importante reconhecer e aceitar que as coisas nem sempre correm como esperado. E esta questão do tema do projeto foi um bom exemplo disso mesmo. É crucial que saibamos contornar as dificuldades e que aprendamos com os erros que há sempre mais do que um único caminho para algo. Também retiro desta situação a noção de que por vezes, as crianças necessitam de alguma ajuda para direcionar as suas ideias, que foi o que acabou por acontecer com este grupo.

1 de novembro

Feriado

2 de novembro

A manhã de hoje terminou de forma diferente. Após terem lido um livro que uma criança trouxe, *Quiquiriqui*, surgiu à educadora a ideia de fazerem um bolo como havia acontecido nesta história. Como tal, trouxemos os ingredientes necessários para proporcionar às crianças um momento diferente e que envolvia a participação de todos.

Atividades deste tipo são sempre importantes não só por serem diferentes do habitual, mas também porque como são feitas por todos com um objetivo comum, estimulam assim a cooperação entre as crianças. Além deste importante fator, esta atividade também as ajudou a perceberem algumas transformações que acontecem, desconstruindo um pouco a imagem pré-estabelecida que possam ter acerca da confecção dos alimentos, ajudando-as a compreender as noções de antes e depois.

3 de novembro

Hoje fui eu a dinamizar o pequeno grupo. Escolhi fazer uma atividade com “ as pedras contadoras de histórias”. Esta atividade consistiu na criação de uma história com recurso a indutores: pedras com desenhos. Já na passada segunda-feira dinamizei esta mesma atividade com o grupo do dragão, porém a avaliação que fiz da mesma nesse dia não correspondeu às minhas expectativas.

Com o primeiro grupo, as crianças conseguiram inventar uma frase que contivesse a imagem que calhava nas pedras, porém, não foram ainda capazes de criar uma história com princípio, meio e fim. No grupo de hoje, com a mesma dinâmica as minhas expectativas estavam um pouco menos elevadas devido à experiência com o grupo anterior. No entanto, fui surpreendida porque as crianças do grupo do crocodilo foram capazes de inventar frases e também relacioná-las entre si.

Isto faz-me refletir acerca das expectativas que nós, adultos, criamos muitas vezes sobre aquilo que planeamos. Quando fazemos uma atividade pela primeira vez, é normal ficarmos expectantes sobre como vai correr, mas refletindo a minha experiência, corre quase sempre melhor da segunda vez que a faço, e isto talvez se deva ao facto de que da primeira vez apenas tenho as minhas expectativas, ao passo que da segunda também já tenho a experiência de como correu na primeira vez. Isto pode também ajudar-me a perceber quais as alterações necessárias a fazer e a refletir sobre as metodologias que adoto.

Reflexão Semanal – 6ª semana

Tópico: Identidade de género

Ao longo desta semana, e não só, ocorreram certas situações que me levaram a concluir que este seria um bom tópico de reflexão. Algumas destas situações prendem-se

com o facto de, desde que aqui me encontro a estagiar, haver duas meninas que planeiam quase sempre ir para a área da casa, brincar ao faz-de-conta. Durante os momentos em que pude observar as suas brincadeiras, estas duas crianças assumem sempre papéis femininos: ora brincam às mães que foram às compras, ou fingem ser médicas, ou até mesmo mãe e filha, mas sempre assumindo que são as duas do sexo feminino, como pode servir de exemplo a seguinte nota de campo do início do estágio:

“A Carminho e a Meggie estão a brincar na área da casa. Cada uma pegou num bebé e numa mala que colocaram ao ombro. Quando as questioneei sobre o que estavam a fazer a Carminho respondeu “Agora vamos às compras”.” [Nota de campo do dia 26 de setembro, sala de atividades]

Contrastando com estas duas crianças, há ainda um menino da sala que demonstra muitas vezes comportamentos que evidenciam que ele reconhece que é um menino e, até, classifica certas coisas como sendo “para meninas”:

“O Santi, por sua vez também quis experimentar um vestido, e eu ajudei-o a vestir-se também. Ele olhou-se ao espelho e viu-se com o vestido cor-de-rosa e disse “Ai não quero, isto é de menina, não gosto”, pedindo-me de seguida para lho tirar” [Excerto de nota de campo do dia 31 de outubro, sala de atividades]

Além deste episódio nesta semana, existiram mais alguns com esta mesma criança que enfatizam que, de algum modo, esta criança se *posiciona* (Ferreira, 2001) de forma muito explícita num género, o masculino. De facto, não só este menino mas também as meninas da primeira situação, inserem-se numa ou noutra categoria relativa ao género e isto pode explicar-se, tendo em conta a opinião de Wanderlind, Martins, Hansen, Macarini e Vieira, (2006), pelo facto de que perto da fasquia dos três anos de idade, as crianças “já possuem uma capacidade definida de atribuir rótulos de género, tanto a si, como aos outros, demonstrando preferência por brincar com grupos do mesmo sexo” (p.264), originando dois grupos homossociais de género. Ferreira (2001) indica ainda que,

de alguma forma, elas/eles têm a noção de que há espaços, objetos e atividades “próprias” para meninas e para meninos, cuja definição do

permitido e do interdito, as *fronteiras*, em grande parte reforçadas ou constituídas através do *brincar* entre si e com os/as outros/as, lhes/nos permitem compreender como elas se tornam, pertencem e vêm como membros um grupo de género particular através de duas categorias relacionais. (p.6)

A par com estas duas situações de óbvio *posicionamento* de género, há ainda situações que mostram uma *transgressão da zona de fronteira*, quando um menino quis experimentar um vestido da área da casa:

“A educadora hoje avisou o grupo que tinha trazido dois vestidos para a área da casa. O Manuel M. ficou muito entusiasmado com a ideia e pediu-me ajuda para lhe vestir o vestido cor-de-laranja, ficando muito feliz e com ele toda a manhã.” [Excerto de nota de campo do dia 31 de outubro, sala de atividades]

Neste acontecimento, esta criança não demonstrou qualquer tipo de “comportamento feminino”, nem nenhuma brincadeira em que encarnasse “o outro género”. Brincou toda a manhã pelas áreas, tal como faz todos os dias, em que na área da casa fez comida e de seguida construiu uma pista na área dos blocos. Apesar de se querer vestir com uma roupa que é tipicamente utilizada pelo sexo oposto, o Manuel riu-se da situação e achou engraçado estar vestido de forma diferente, por ser algo novo na sala, não havendo nenhuma situação de outra criança gozar com ele por essa decisão.

Na experiência anterior que tive em creche, isto não se verificou de todo, pois todos brincavam com tudo, e gostavam. Em Jardim de Infância parece-me que as crianças já têm muito presente a sua identidade de género e sabem que há diferenças entre meninas e meninos, mesmo nesta sala de JI em específico com crianças tão novas (algumas ainda não completaram os três anos de idade), e que há comportamentos típicos para cada género. Isto leva-me a pensar sobre como é que estas alterações comportamentais ocorrem no cérebro das crianças. Será que é algo natural e que ocorre independentemente do tipo de educação que têm em casa (monoparental, dois pais, duas mães, etc.)? Ou será que aprendem estas diferenças sobretudo pelo exemplo que lhes é dado em casa, ou através da cultura, por imitação?

Das pesquisas que realizei acerca deste tema, há uma autora que refere que a construção da identidade se faz “através de um processo de identificação-diferenciação

que, no caso do género carrega uma tradição cultural assente numa diferenciação de papéis e estatutos sociais, por vezes, alicerçados num discurso científico de base ideológica” (Bergano, 2009, p.7). Esta ideologia faz-me pender mais para a opinião de que as crianças aprendem estes comportamentos e situam a sua identidade e género naquilo que culturalmente lhes é inculcado, também porque desde cedo os adultos que convivem com as crianças as incentivam para atividades diferenciadas: às meninas o cor-de-rosa e as coisas de menina, e aos meninos o azul e as coisas de menino, de uma forma muito generalizada. Marchão e Bento (2012) afirmam ainda que ao longo desta construção da identidade de género, é essencial que permaneça a ideia de que o género é, só por si, uma realidade permanente, apesar das diversas mudanças que vão ocorrendo ao longo da vida.

Posto isto, a aprendizagem que retiro destas situações acerca da identidade de género, é de que o meu papel como (futura) educadora, ou simplesmente como adulto responsável pelas crianças, tem de ser não só o de dar o melhor exemplo possível, mas neste assunto em particular, é fulcral esclarecer qualquer tipo de estereótipo discriminatório que possa ocorrer. Para tal, é necessário estar sempre disponível para questionar as situações que vão ocorrendo na vida do grupo e ter a capacidade de refletir acerca das minhas atitudes, materiais, recursos e atividades que proponho (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), de forma a verificar que estas não tenham conteúdos estereotipados capazes de influenciar o pensamento das crianças.

Outro aspeto sobre o qual refleti e considere também essencial é a promoção de *role-playing*, ou seja, um jogo de papéis, como estratégia a utilizar e que “obriga” as crianças a dramatizarem situações, encarnando personagens e papéis para que, de uma forma divertida, simulem problemas, soluções e, sobretudo, se coloquem no papel “do outro”, compreendendo, de certa forma, melhor o seu mundo, pois acredito que quando nos posicionamos no papel do outro é-nos mais fácil, até a nós adultos, compreender o que ele sente. Isto vai ao encontro daquilo que surge nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, em que se afirma que

o reconhecimento das características singulares de cada criança desenvolve-se simultaneamente com a perceção do que tem em comum e do que a distingue de outros, pelo que o reconhecimento de laços de

pertença social e cultural faz também parte da construção da identidade e da autoestima. (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.34)

Referências

- Bergano, S. (2009). Reflexões em torno da construção da identidade de género. In H. C. Ferreira; S. Bergano; G. Santos; C. Lima (Org.), *Investigar, Avaliar, Descentralizar: Actas do X Congresso da SPCE*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Ferreira, M. (2001). O trabalho de fronteira nas relações entre géneros como processo estruturante de identidades homo e heterosociais de género ocorridas nas brincadeiras entre crianças em espaços de “brincar ao faz-de-conta” num JI. *II Colóquio Internacional Outros Sentidos para Novas Cidadanias*. Porto: FPCEUP.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Marchão, A. & Bento, I. (2013). Promoção da igualdade de género – um estudo em contexto de educação pré-escolar. In Brito, P. Alves, J., Nunes, J., Cordeiro, R., Dias, C., Martins, M. C., Reis, P. & Palmeiro, A. (Coords.) (2013). *III Seminário de I&DT. Valorizar o saber, criar oportunidades - Comunicações*. Portalegre: IPP / Coordenação Interdisciplinar para a Investigação e Inovação.
- Wanderlind, F., Martins, G. D., Hansen, J., Macarini, S. M., & Vieira, M. L. (2006). Diferenças de género no brincar de crianças pré-escolares e escolares na brinquedoteca. *Revista Paidéia*, 16(34), 263-273.

Reflexões diárias – 7ª semana

6 de novembro

Hoje o grupo foi guiado por mim praticamente todo o dia, tendo sido eu a dinamizar o quadro das mensagens, o momento de planear, os pequenos grupos e o grande

grupo. Também foi o dia de iniciarmos as atividades sobre o novo projeto dos dinossauros. De facto, este é um tema de suscita muito o interesse das crianças e isso transmite-me confiança para continuar a trabalhar esta temática, tentando sempre ir ao encontro daquilo que elas manifestam interesse.

Além do interesse explícito que as crianças manifestam pelos dinossauros, há outro fator que me indica isso mesmo: o feedback que os pais trouxeram do fim-de-semana, mesmo ainda não estando nenhuma informação na sala acerca do início deste novo projeto. As seguintes notas de campo são um exemplo disso:

“O Tiago chegou à sala com o pai na hora em que estávamos no pequeno grupo a desenhar os dinossauros. Eu disse-lhe “Olá Tiago, chegaste mesmo a tempo! Dá um beijinho ao pai e vem para aqui!”. O pai do Tiago disse “Estão a fazer dinossauros? Olha Tiago, já podemos então lá em casa fazer uns dinossauros de plasticina para trazer para a sala.” [Nota de campo do dia 6 de novembro, sala de atividades]

Também o Manuel A., quando chegou com o seu pai de manhã, entrou na sala dizendo

“Eu vi dinossauros grandes!” E tanto eu como a educadora dissemos “A sério, onde foste?” e o pai do Manuel que ainda ali estava respondeu “Fomos a uma exposição!” [Excerto da nota de campo do dia 6 de novembro, sala de atividades]

Estas evidências e o facto de as crianças fazerem desenhos sobre isto em casa e trazerem-nos orgulhosamente para a sala e de brincarem em sala também com este tema, faz-me refletir que, embora a decisão do projeto não tenha sido feita da maneira que eu gostaria que fosse, acabou por ser uma boa ideia, pois realmente este é um interesse deste grupo.

7 de novembro

Na semana passada planifiquei, em conjunto com a educadora, as atividades para esta semana. Contudo a rotina tem a característica de ser previsível ao mesmo tempo que também é flexível. E foi isso que se verificou hoje: uma necessidade de alteração na rotina. Estava prevista a realização dos momentos de pequenos grupos e grande grupo a

seguir à revisão. Porém, como as crianças estavam tão embrenhadas nas suas brincadeiras no tempo de fazer, e como a terça-feira é o dia em que têm efetivamente mais tempo para o fazer, decidimos dar-lhes mais algum tempo para brincar. Esta decisão atrasou toda a rotina, como já era esperado, mas foi uma decisão que tomamos em consciência em prol das necessidades do grupo.

Com esta pequena alteração, as crianças conseguiram brincar mais um pouco nas áreas (e estavam muito envolvidos a fazê-lo!), rever com mais tempo, que é um momento da rotina com o qual, na minha opinião, as crianças ainda não estão muito familiarizadas, e fazer o grande grupo no espaço exterior, o que também correu bastante bem.

É muito importante a existência de uma rotina, mas é ainda mais importante saber adequá-la às necessidades do grupo e de cada criança. Nesta situação pareceu-me que esta adaptação fez todo o sentido pois senti que as crianças estavam mais tranquilas e assim tiveram mais tempo para fazer aquilo que gostam. O pequeno grupo que ficou por fazer, será feito brevemente sem que este atraso traga consequências negativas para o seguimento do projeto.

8 de novembro

Na sexta-feira passada, em conjunto com a educadora, fizemos a planificação desta semana e propusemos para hoje uma atividade de pequeno grupo relacionada com o projeto dos dinossauros. Contudo, não nos recordamos de uma troca de grupos que tínhamos feito na segunda-feira e, por isso, quando reparamos que o grupo do dragão já havia feito a atividade já era tarde para trocar os grupos. Uma vez que já haviam feito esta dinâmica, de desenhar o seu próprio dinossauro, não fazia sentido repetirem, e por isso trouxe para o pequeno grupo uma caixa com pequenos dinossauros diferentes entre eles, e pedi às crianças para que separassem os dinossauros utilizando um critério: os que andam em duas patas e os que andam em quatro patas. As crianças conseguiram com sucesso fazer estes agrupamentos e mostraram entusiasmo no decorrer da tarefa, conseguindo concluir que descobriram uma nova coisa sobre dinossauros.

Com este acontecimento reconheço que é importante que saibamos dar a volta a este tipo de situações imprevisíveis, pois mesmo quando pensamos ter tudo planeado podem acontecer imprevistos com os quais não contamos e, por isso, é importante

conseguir pensar em algo no momento para que o grupo acabe por não sair prejudicado com um erro por parte do adulto.

9 de novembro

Como se pode observar na seguinte nota de campo, uma criança teve um pequeno acidente no parque:

“ . . . a Bia não avisou que precisava de ir à casa de banho e fez xixi nas cuecas. Enquanto lhe estava a trocar a roupa deu-se o seguinte diálogo:

Bia: “Oh pronto, agora já não vou ter uma estrelinha”

Eu: “uma estrelinha? Explica lá isso melhor, não estou a perceber”

Bia: “sim, quando eu não faço xixi nas cuecas o pai dá-me uma estrelinha, e agora já não vou receber”

Eu: “E tu vais ficar triste por não receber a estrela?”

Bia: “Não, eu não gosto de estrelas” [Nota de campo do dia 9 de novembro, parque]

Através da conversa com esta criança, foi-me possível compreender que na sua casa existe uma estratégia de recompensa por bom comportamento. Em certos casos, quando as crianças gostam efetivamente daquilo que recebem, esta poderá ser uma estratégia que traz alguns resultados. Porém, neste caso específico, a Beatriz parece não se importar muito se recebe ou não a estrela, pelo que não reconhece nenhum tipo de obrigação em fazer “a coisa certa”.

Tendo em conta que esta criança pouco se importou se ia ou não ser recompensada mais tarde, penso que há aqui algo que pode ser trabalhado em conjunto com os pais, pois por vezes o feedback que têm em casa por parte da criança pode ser diferente daquele que ela transmite na escola, e daí ser importante uma boa relação escola-família em que se troquem estas informações que de alguma forma podem ajudar a família a escolher as estratégias mais adequadas.

Reflexão Semanal – 7ª semana

Tópico: Resolução de conflitos

Ao longo desta semana estive atenta a uma temática que já há algum tempo fazia sentido para mim ser abordada numa reflexão semanal – as estratégias de resolução de

conflitos -, pois não foi algo que aconteceu apenas nesta semana, mas que acontece diariamente na sala onde estou a estagiar.

Tal como qualquer outra sala de atividades normal de jardim-de-infância, onde as crianças interajam entre si, é inevitável a existência de conflitos, sendo estes “o fator mais influente na aquisição de novas estruturas de conhecimento. Os conflitos podem, portanto, ser vistos como uma fonte de progresso no desenvolvimento” (DeVries e Zan, 1998, p.91). Como tal, a sala do JII não é exceção, e aquilo que pretendo desconstruir com esta reflexão é precisamente os diferentes métodos que já pude observar que as crianças utilizam para resolver os seus conflitos.

A maior parte dos conflitos que observei neste âmbito relacionam-se, sobretudo, com a partilha de brinquedos. Normalmente têm início porque uma criança quer brincar com o brinquedo que o outro tem e, nesta idade, ainda têm pouca noção de partilha e de comunicação para tal. Contudo, Vale (citado por Brás & Reis, 2012) evidencia assim a importância do “desenvolvimento de competências sociais no nível pré-escolar, não só por ser aí que as crianças passam grande parte do seu tempo diário, mas por ser na infância que estas aprendizagens melhor são permeabilizadas” (p.138).

Conforme muda a situação de conflito, bem como os intervenientes deste, também muda o método que utilizam para os resolver. Normalmente, o adulto intervém em todos os conflitos, pois de outra forma ambas as crianças acabam a chorar, chegando mesmo a magoarem-se e nestas situações, a intervenção do educador como mediador dos conflitos é fundamental para que estes sejam então “encarados como adaptáveis, permitindo às crianças exercer os seus impulsos em ambientes seguros, na medida em que, com a ajuda do educador, as crianças aprendem a expressar e controlar o seu comportamento de forma adequada” (Arezes & Colaço, 2014).

As formas de resolução de problemas entre as crianças dependem bastante do seu temperamento, por isso trago para esta reflexão três estilos diferentes de reação aos conflitos. No caso da Beatriz, esta é uma criança que, por norma, não se envolve muito em brincadeiras com outras crianças e os conflitos geram-se na maior parte dos casos porque ela tirou o brinquedo a alguém sem pedir ou sem sequer informar que o vai fazer. Sempre que é confrontada finge não ouvir à primeira o que lhe dizemos, e só depois de

algumas tentativas admite o seu erro, chorando poucas vezes, mas demonstrando fisicamente ficar muito tensa quando contrariada.

Quanto ao Santiago é capaz de estabelecer brincadeiras com os seus pares, porém, quando algo não lhe corre como esperado, ou quando lhe aparece uma dificuldade, esta criança começa a gritar, muitas das vezes sem ser efetivamente com choro. Apenas se consegue acalmar quando o adulto conversa de forma calma com ele e espera que ele pare de gritar.

Já a Ema, quando lhe retiram algum brinquedo, a sua primeira tentativa é reavê-lo, contudo, quando não consegue, começa a falar de forma autoritária com o seu par em questão e apenas em última instância recorre à ajuda do adulto, sendo que na maioria das vezes o seu par acaba por chorar pois a Ema manifesta ser persuasiva nas suas ideias.

Estes são três exemplos distintos das reações das crianças aquando a ocorrência de conflitos, sendo estes caracterizados como “uma oposição de forças com intensidade semelhante, que surge portanto, quando as motivações são incompatíveis” (Monteiro & Santos, 2003, p.34). É por isso muito importante, desde cedo, incentivar as crianças a resolverem os seus próprios conflitos, tendo em conta que o papel do adulto deve ser essencialmente o de facilitador, aquele que auxilia a criança e não o que tem um papel adulto-centrista que se substitui à criança nesta resolução de conflitos (Henriques, 2014). Seguindo esta linha de pensamento, considero que os adultos desta sala tem na maioria das vezes esta atitude de facilitador, como se pode confrontar com a seguinte nota de campo:

“A Maria estava a brincar às pistas de comboios e a Beatriz juntou-se a ela e tirou um comboio do sítio. A Maria começou a choramingar e disse-lhe “Não Bia, não quero que faças assim!”. A Bia . . . devolveu-lhe o comboio e disse “Toma, já nunca mais vou brincar contigo” deixando a Maria a chorar. A educadora que estava por perto e que ouviu disse-lhe “Beatriz, a Maria ficou triste, pensa no que disseste e tenta resolver as coisas com ela” [Nota de campo do dia 10 de novembro, sala de atividades].

Tendo em conta que a abordagem curricular em que estou inserida é o *High/Scope*, há só por si algumas diretrizes que devem ser seguidas no que diz respeito a ajudar as

crianças a resolver os seus conflitos quando eles surgem, que segundo Hohmann e Weikart (2009) passam por: 1) Abordar a situação com calma; 2) Reconhecer os sentimentos das crianças; 3) Definir o problema de acordo com aquilo que as crianças dizem; 4) Pedir ideias e soluções; 5) Encorajar as crianças a levarem à prática as suas decisões; 6) Estar preparado para dar apoio no seguimento do acontecimento.

Todos os passos acima mencionados devem ser postos em prática pelo adulto, fazendo com que os conflitos não sejam necessariamente algo mau, mas sim uma possível situação de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, que é exatamente esta a aprendizagem com que fico desta reflexão: podemos (e devemos) sempre retirar o melhor de cada situação, olhando para ela de forma construtiva.

Referências

- Arezes, M. & Colaço, S. (2014). A Interação e Cooperação Entre Pares: uma prática em contexto de creche. *Interações*, 30, 110-137.
- Brás, T. & Reis, C. (2012). As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, 135-147.
- DeVries, R. & Zan, B. (1998). *A Ética na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Henriques, A. C. R. (2014). *A Criança Como Ator na Resolução de Conflitos Interpessoais*. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultada em <https://tinyurl.com/yb9x35pz>.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2009). *Educar a criança 5ª Edição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Monteiro, M. & Santos, M. (2003). *Psicologia – 1ª e 2ª parte – Psicologia 12º ano*. Porto: Porto Editora.

Reflexões diárias – 8ª semana

11 de novembro

Hoje estava previsto, tendo em conta a planificação, treinar e apresentar o projeto dos caracóis ao JI3b, contudo, por diversas razões não foi possível concretizar este plano.

Como tal, em conjunto com a educadora decidimos que o melhor era mesmo, excecionalmente, não realizar os momentos de pequenos grupos, optando desta forma por deixar as crianças brincarem durante mais tempo nas áreas, não só porque normalmente têm pouco tempo para o fazer, mas também porque sentimos a necessidade de observar mais o tipo de brincadeiras que se fazem para melhor poder avaliar neste sentido.

Além desta alteração na rotina, também houve uma alteração no grupo, estando a faltar quatro crianças, três delas as mais novas do grupo (as que ainda usam fraldas). Com esta redução do número de crianças na sala, senti que o grupo em si estava mais tranquilo no tempo de Fazer e principalmente no momento do almoço. De facto, foi apenas com a ausência destas três crianças que consegui compreender o funcionamento “típico” duma sala de pré-escolar de três anos, em que já não há fraldas para trocar nem ajudar com o almoço. Além destas questões de logística, também foi notável que nos momentos de reunião de grupo estiveram sentados, como havia sido pedido, ao contrário de nos dias normais em que há sempre uma das crianças mais novas que ainda não consegue ficar sentada por muito tempo, levando os restantes elementos do grupo a distraírem-se mais. Basicamente, este dia foi “fora da rotina”, mas considero que de vez em quando também lhes faz falta para terem mais tempo para as suas brincadeiras e para interagirem mais com os seus pares.

12 de novembro

Durante o dia de hoje faltaram de novo algumas crianças, pelo que a manhã foi igualmente tranquila e estranhamente silenciosa. Foram realizadas mais duas atividades relacionadas com o projeto dos dinossauros, uma dinamizada por mim e outra pela educadora. Quanto à atividade que foi dinamizada por mim, considero que esta correu bastante bem, talvez por também estarem tão poucas crianças. Fomos até à horta seguindo as pegadas de dinossauros que nos levaram até à terra remexida e ao escavarem como arqueólogos, permiti às crianças que descobrissem “ossos” na horta e expliquei-lhes que foi desta forma que nós, humanos, descobrimos que existiam dinossauros. A atividade dinamizada pela educadora também foi interessante para compreender quais as concepções que as crianças têm sobre estas criaturas já extintas, em específico acerca das cores que

elas pensam que estas têm. Considero que estes momentos de pequenos grupos, ao serem dinamizados por adultos diferentes, também ajuda a compreender a perspectiva do outro e a pensar se a planificação está ou não explícita para poder avaliar nesse sentido. Pois tendo em conta que fui eu que planeei as atividades, o facto de ser outra pessoa a dinamizá-la com base no “guião” feito por mim permite-me compreender se tomei ou não as decisões mais corretas.

13 de novembro

O momento do dia de hoje que penso que merece alguma reflexão da minha parte aconteceu no pequeno grupo, em que tínhamos de acabar de pintar o grande dinossauro para expor na sala. Para esta tarefa, tinha planeado que a pintura fosse feita com esponjas para dar alguma textura ao desenho. Contudo, a Beatriz pegou no pincel que usei para misturar as tintas e disse que queria pintar com ele, ao que eu lhe respondi que não podia ser, porque todos estávamos a pintar com esponjas. Depois de lhe ter dito isto fiquei a pensar até que ponto não levei a planificação demasiado a sério e não condicionei aquela criança acerca de uma escolha que ela queria fazer. Talvez se tivesse deixado esta criança pintar com o material que ela queria, ela se tivesse envolvido mais e a tarefa fosse mais significativa para ela. Isto faz-me refletir que, por vezes, as crianças dão-nos pistas da melhor forma de conduzirmos o grupo, apenas temos de estar atentos e saber aceitá-las.

15 de novembro

Como a educadora não pode estar presente hoje, com o apoio da auxiliar de ação educativa assumi totalmente o controlo do grupo nas diferentes tarefas do dia. Utilizei, durante as transições, algumas estratégias como canções, e imitação de alguns animais, de forma a motivar todo o grupo a passar de um momento para o outro, sem se dispersarem tanto. Ainda assim, senti que o grupo mesmo com estas estratégias estava um pouco “agitado”, mais do que o normal, talvez por não estar presente o seu elemento de referência.

Quanto ao momento de pequenos grupos, senti que as crianças estavam motivadas para construir o seu dinossauro com formas geométricas, porém senti que a organização do tempo podia ter sido gerida de melhor forma, em que tivesse conseguido ter tempo suficiente para registar tudo o que era necessário. Para colmatar esta falha, terei

então de na segunda-feira no tempo de Fazer, chamar cada criança individualmente (das que faltam) para registar aquilo que construíram e assim poder expor os trabalhos na sala para que as crianças, e as suas famílias também, possam contemplar aquilo que criaram.

Reflexão Semanal – 8ª semana

Tópico: Emergência da leitura e da escrita.

Ao longo desta semana houve algumas situações que suscitaram o meu interesse para refletir acerca deste tema tão importante, sobre a emergência da leitura e da escrita no jardim-de-infância. As seguintes notas de campo ilustram estas situações:

“A Meggie estava a fazer um desenho e quando acabou disse-me “vou escrever o meu nome, podes dar-me o meu cartão?”. Fui buscar a caixa dos cartões e dei-lhe o dela. Olhou para o seu nome e tentou imitar aquilo que estava lá escrito. [Nota de campo do dia 14 de novembro, sala de atividades]

“No momento de revisão, trouxe para o grande grupo o postal que a Inês tinha trazido da sua viagem a Milão com a família para mostrar aos restantes amigos. A Ema, que estava sentada ao meu lado reparou na palavra “Emanuel” lá escrita e disse “olha Dina, tem aqui escrito o meu nome!”” [Nota de campo do dia 14 de novembro, sala de atividades]

No primeiro registo que aqui apresento, a Meggie demonstra estar interessada na escrita, sendo aqui evidente a emergência desta forma de linguagem. O início desta etapa caracteriza-se, essencialmente, pela diferenciação entre a escrita e o desenho, sendo esta a primeira conquista na apreensão do código escrito (Mata, 2008). As crianças quando começam a tentar escrever, numa fase inicial surgem sobretudo desenhos e garatujas, sem serem ainda letras definidas. E é nessa fase que esta criança se encontra. Embora ainda não se consigam identificar os elementos da sua escrita, o facto de ela querer o seu cartão para escrever, demonstra que está interessada nessa tarefa, e é função do adulto apoiá-la nesta descoberta e incentivando-a a continuar. No caso da Ema, este relaciona-

se com a identificação da grafia da palavra/nome [Ema]. Embora a palavra a que ela se referisse fosse maior, esta criança conseguiu reconhecer as letras que formam o seu nome.

Tanto num caso como no outro, estas crianças demonstram que reconhecem algum sentido na escrita e na leitura, sendo que “a escrita é algo em que as crianças estão envolvidas num processo produtivo e portador de sentido, é algo que podem ver os outros produzir de uma forma visível, e que deixa marcas passíveis de observação e análise” (Viana, 2002, pp. 30-31). Isto pode dever-se ao facto de que todos os adultos da sala são promotores disto mesmo, escrevendo diariamente à frente das crianças e envolvendo-as neste processo. Também já presenciei a realização de atividades que visam este treino do reconhecimento das letras, como por exemplo a atividade “Caça às letras – [CARACOL] ” na qual as crianças tinham de procurar estas letras recortadas e colar debaixo de cada letra escrita, respetivamente.

Noto contudo, que este grupo ainda está numa fase muito inicial, característica da faixa etária em que se encontram, sendo que mesmo os desenhos que produzem ainda vão pouco além de rabiscos, porém com um grande significado para cada criança quando questionada acerca daquilo que desenhou. Ainda assim, há algumas crianças que se destacam neste sentido da emergência da leitura e da escrita, pedindo frequentemente para que lhe leiam histórias e para e “escrever”. O facto de existir na sala e à disposição das crianças um cesto com todos os nomes de cada um, acompanhado do respetivo símbolo (que praticamente todas as crianças sabem de cor, o seu e o dos outros colegas) ajuda bastante a estimular esta vontade de escrever, pois “o nome das crianças e o dos seus pares são frequentemente fonte e alvo de análise privilegiada. É muitas vezes através da análise destes nomes que a criança chega à identificação de algumas letras” (Viana, 2002, p.31).

Posto tudo isto, chego à conclusão que é muito importante que o ambiente educativo em que a criança está inserida seja promotor da apropriação da escrita, oferecendo distintas oportunidades para que as crianças contactem e explorem esta componente do grande domínio da linguagem oral e da abordagem à escrita, tendo sempre constante a premissa de que

a construção, por parte da criança, de uma representação alfabética da escrita é uma tarefa conceptual de enorme complexidade, a qual deriva do

facto de a criança ter que ser capaz de articular competências relativas à análise explícita das palavras nos seus segmentos fonémicos com conhecimentos relativos aos nomes das letras (Silva , 2004, p.188).

Tendo em conta todos os aspetos supracitados, considero então fundamental que este ambiente seja, segundo Mata (2008): positivo e facilitador da escrita; estimulante para a utilização real da escrita; promova a reflexão e o confronto com diferentes formas de escrita; detentor de um adulto que estimule, encoraje e apoie as explorações e, sobretudo, encarar as crianças como produtoras de escrita com oportunidades de escolha.

É muito importante que como futuros educadores tenhamos em conta todos estes aspetos muito importantes na organização do ambiente educativo, pois um adulto limitador pode causar impactos negativos na motivação e predisposição para a aprendizagem destes conteúdos por parte das crianças.

Referências

- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Silva, A. C. (2004). Descobrir o princípio alfabético. *Análise Psicológica*, 1, 187-191.
- Viana, L. (2002). *Melhor falar para melhor ler: um programa de desenvolvimento de competências linguísticas 4-6 anos*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Reflexões diárias – 9ª semana

Esta semana foi bastante atarefada na sala do J11, e por isso não me foi possível fazer reflexões todos os dias, pelo que me pareceu fazer mais sentido reunir aqui os pontos-chave da semana. Tal como se pode confrontar com a planificação referente a esta semana, senti necessidade de planificar atividades que fossem de exploração sensorial, por considerar que as crianças que entraram este ano para a sala, e que apenas completarão

os 3 anos no próximo mês de maio, precisavam desta componente que é, normalmente, mais associada à valência de creche, pela qual não passaram. Embora uma das atividades não se tenha realizado devido à chuva e frio dos últimos dias, e também pela necessidade que detetámos, mais uma vez, de mais tempo de brincadeira em sala, o meu principal objetivo era trazer um pouco a creche ao Jardim de Infância, pois todas as atividades que tenho proposto são mais direcionadas a esta última valência, como é de esperar, porém, surgiu-me esta necessidade de envolver mais estas três crianças, em específico.

Na atividade sensorial que realizei com o grupo, senti que a Manu, a Benny e a Inês se envolveram mais e que tiraram maior proveito disso, pois manifestaram gostar de explorar algo diferente do habitual, revelando surpresa pela novidade.

Outro aspeto que para mim é importante ressaltar desta semana é o facto de a educadora ter reorganizado o espaço da sala, mudando as áreas de lugar. É muito importante ter um olhar crítico para que sempre que notemos que há alguma necessidade em alterar algo no ambiente educativo, pois este deixou de ser funcional, ou simplesmente porque nos apercebemos de que este poderá funcionar melhor de outra forma, o façamos sempre em prol das necessidades e interesses das crianças. Assim que a educadora começou a reorganizar a mobília da sala, notou-se logo um entusiasmo e curiosidade por parte das crianças e logo se começaram a apropriar dos espaços, inventando brincadeiras e comentando entre eles que estavam as suas opiniões acerca das mudanças, como se pode confrontar com as notas de campo:

“Assim que a educadora colocou o móvel da área da casa junto à janela o Manuel M. disse “Olha, agora a casa já tem janelas”” [Nota de campo do dia 24 de novembro, sala de atividades]

“A Joana sentou-se no tapete, juntamente com a Mia, a Ilana, o Francisco C. e o Manuel A., e disse “agora podemos ver os livros aqui?”” [Nota de campo do dia 24 de novembro, sala de atividades]

Por fim, o último tópico que considero pertinente refletir foi o facto de nesta semana ter havido tantos momentos dinamizados por mim, pois agora sim, senti o que é ter um grupo inteiro gerido por mim. Tanto nos momentos de Quadro das Mensagens, Planear, Fazer, Rever, Pequenos e Grandes Grupos, e também não esquecendo as

importantes transições, já pude experienciar tudo isto, e ultimamente com mais intensidade, e sinto-me cada vez mais capaz de conduzir um grupo, estando a ficar, pouco a pouco, mais confiante nesta tarefa.

Reflexão Semanal – 9ª semana

Tópico: Organização do espaço da sala de atividades

No início desta semana senti que já tinha tema de reflexão, pois parecia-me pertinente falar acerca da inclusão de atividades de creche nesta sala de Jardim de Infância, de forma a haver uma diferenciação pedagógica entre as crianças do grupo. Contudo, na sexta-feira surgiu outra temática que considero ser ainda mais importante refletir, acerca da reorganização da sala de atividades.

Em conversa informal com a educadora, apercebi-me de que sentia a necessidade de reorganizar a área da casa e a área dos livros da sala, pois para além de precisar de ganhar algum espaço em sala para o momento da sesta, também considerava que a sala precisava de uma “mudança”. Esta mudança foi sobretudo ao nível destas duas áreas em específico, em que transformou a área dos livros num recanto mais sossegado e confortável, e colocou a área da casa de forma a estar mais iluminada e ampla. Esta ação por parte da educadora corrobora a ideia presente nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, de que “a reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação dos espaços permite que a sua organização vá sendo modificada, de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (Lopes da Silva, 2016, p.26), de forma a evitar espaços estereotipados e que são pouco desafiantes para as crianças.

Numa sala de atividades com este tipo de abordagem pedagógica é normal que estejam contempladas áreas nas quais se fazem brincadeiras específicas em cada uma delas. Este pensamento tem por base que a criança “aprende sobretudo através da acção/experimentação, [por isso] é fundamental proporcionar-lhe um ambiente rico e estimulante, sendo também sublinhada a importância de existir uma organização espaço-temporal bem definida, que permita à criança situar-se e funcionar autonomamente dentro da sala” (Cardona, 1992, p.9). Mas tal como a organização da sala é estruturada tendo em

conta o modelo pedagógico da instituição, sinto que ao longo de todo o ano letivo vão surgindo mudanças que devem ser feitas, também para que as crianças não se habituem “demasiado” a um certo tipo de organização. Claro que está que também não é muito positivo, na minha opinião, fazer alterações em demasia, pois as crianças habitam-se a arrumar as coisas num certo sítio, que se for alterado com demasiada regularidade pode, de algum modo, criar-lhes uma certa confusão. Porém, considero fundamental que haja uma partilha de opiniões também com as crianças sobre as possíveis alterações a fazer, para ir ao encontro dos seus interesses.

Embora esta mudança tenha sido ideia apenas da educadora, tendo em conta a necessidade de arranjar mais espaço para o momento de sesta e não de uma reflexão conjunta com as crianças, senti que ainda assim as crianças também foram incluídas neste processo, pois a educadora fez as mudanças com a ajuda delas e ia-as informando das alterações que estava a fazer. E isto, na minha opinião, é o mais importante: o facto de incluir todos os intervenientes da sala para que isso ajude a refletir acerca das oportunidades educativas que o ambiente oferece, para que a reorganização seja planeada e avaliada quanto às suas contribuições para a educação das crianças (Lopes da Silva, 2016).

Referências

- Cardona, M. J. (1992). O Espaço e o tempo no Jardim de Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 24, 8-15.
- Lopes da Silva, I.; Marques, L.; Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.

Reflexões diárias – 10ª e 11ª semanas

27 de novembro

Hoje a manhã teve um funcionamento diferente. Como nos estamos a aproximar a passos largos do Natal está na altura de começar a preparar os presentes das crianças para as suas famílias. Por isso, na planificação desta semana os pequenos grupos de segunda e terça-feira estão juntos, pois a ideia é que em vez de parar o grupo todo para os dividir para este momento da rotina, deixar que vão brincando durante a manhã toda pelas áreas e ir chamando três a três para comecem a realizar os presentes.

Esta é uma tarefa que não vai ficar terminada em apenas dois dias, mas que já é um bom começo. Por vezes, penso que não afetará muito a vida do grupo se não cumprirmos a rotina à risca, pois neste caso específico concordo com a estratégia que a educadora utilizou pois assim consegue gerir melhor o grupo nas pinturas e ao mesmo tempo dar-lhes o tempo que eles quiserem, não apressando ninguém para cumprir horários.

28 de novembro

À semelhança do dia de ontem, hoje foi de novo um dia em que brincaram nas áreas por mais tempo, ao mesmo tempo que iam fazendo os presentes de Natal, com a exceção de que hoje não tiveram qualquer atividade durante a manhã. Durante este tempo, foi-me possível observar melhor algumas brincadeiras das crianças, nomeadamente do que se passava na nova área da casa, e dei também continuidade à construção da casa dos dinossauros que está a ficar cada vez mais completa, com base nas sugestões das crianças.

Este momento de produção de algo que depois irá ficar com as crianças, para que possam brincar e de certa forma dar continuidade a esta temática, está a ser um momento de partilha entre mim e as crianças, pelo que todos os dias lhes peço ajuda e opiniões acerca desta construção. Hoje senti que estavam ainda mais entusiasmados pois estão a começar a ver aquilo em que se vai transformar, tendo alguns deles ido brincar com os dinossauros para a caixa ainda em construção.

Outro aspeto que gostaria de ressaltar do dia de hoje foi a partilha que uma das crianças trouxe para a sala, feita em casa com os pais. Numa folha, constavam diversos carimbos de dinossauros diferentes e anotações dos comentários que o Manuel M. fazia

sobre eles. Essa folha também trazia algumas respostas a questões colocadas pelas crianças, nomeadamente relacionadas com a extinção dos dinossauros. Este momento de partilha revela que esta família, ainda que não tenham muito tempo disponível para estar com o filho (porque segundo a educadora, o Manuel é das primeiras crianças a chegar à escola e das últimas a sair), aproveitam esse pouco tempo para fazer algo que ambos gostem e que de alguma forma contribuam para fortalecer a relação escola-família, uma vez que a educadora raramente vê estes pais por causa dos seus horários laborais.

29 de novembro

No momento de pequeno grupo de hoje, enquanto um dos grupos estava a ter inglês, o outro grupo foi comigo e com a educadora para o ginásio para realizar a atividade sensorial do habitat dos dinossauros. Estava planeado que esta fosse feita no espaço exterior e utilizando os pés, porém, devido a contratempos, foi necessário fazer algumas modificações. Considero que esta atividade correu bastante bem e que as crianças conseguiram perceber quais os tipos de solo em que os dinossauros andavam e usufruíram bastante deste momento.

4 de dezembro

Hoje foi o dia de fazer a avaliação intermédia do estágio, em conjunto com a educadora da sala e da minha orientadora cooperante. Nesta reunião falamos um pouco sobre o meu percurso até então e também das dificuldades que senti e das oportunidades que surgiram e de que forma isso contribuiu para o meu crescimento. No final da reunião ficou a ideia de que o quadro geral é bastante bom, estando todos os aspetos entre o revela permanentemente e o revela frequentemente, sendo o balanço do estágio até então muito positivo.

6 de dezembro

Como ontem não houve tempo para precedermos à avaliação do projeto dos Dinossauros, hoje antes da hora de almoço, propus às crianças que fizéssemos esse



Figura 18. Avaliação do Projeto dos Dinossauros – O que mais gostámos? Fonte: própria.

momento no parque. Reuni as crianças e expus-lhes a tabela que havia preparado para eles votarem na atividade que mais tinham gostado de fazer durante o decurso do projeto. A atividade mais votada foi a da procura dos fósseis na horta, como eu já esperava, dividindo-se os votos pelas restantes atividades, como mostra a imagem abaixo.

Considero que este momento foi importante não só para que eu compreendesse efetivamente qual o ponto alto do projeto, mas também para que as crianças se lembrassem das atividades cronologicamente, consoante a sua ordem de acontecimento. Contudo, não tivemos tempo suficiente para fazer a segunda parte da avaliação, que consistia no registo e elaboração da teia “o que ficámos a saber?” que, devido aos preparativos para a festa de Natal, talvez terá de ficar para a semana a seguir a esta.

7 de dezembro

Durante a manhã de hoje, e à semelhança do que tem acontecido quase todos os dias destas duas últimas semanas, a rotina resumiu-se à preparação da festa de Natal. Desde a pintura das caixas dos presentes à execução dos próprios presentes de Natal em si, da preparação de cenários, figurinos, adereços, entre outros, tem sido uma semana que tem exigido muito trabalho e que por isso me tem ocupado bastante tempo, tal como à restante equipa educativa.

De facto, esta escola demonstra dar muita importância ao momento do Natal por ser uma importante partilha para os pais, de forma a envolvê-los na vida da escola, e como

tal a festa do JII será uma peça de teatro que incide em dois temas: o tema dos dinossauros, que era o projeto a decorrer até à data e também sobre a história *A Que Sabe a Lua?*, que é uma história que o grupo gosta bastante de ouvir.

Devido a toda esta exigente preparação tenho sentido que o grupo, embora esteja a gostar de ajudar a preparar a festa, estão a ser privados de um momento essencial do seu dia: a brincadeira no exterior, sendo que ontem foi o único dia da semana em que isso aconteceu e foi apenas durante 15 minutos. Tenho sentido que o grupo no geral está mais agitado e com um temperamento diferente e talvez possa ser essa uma das causas.

Reflexão Semanal – 10^a e 11^a semanas

Tópico de reflexão: importância da brincadeira no espaço exterior

“As crianças aprendem sobre si mesmas e sobre o ambiente através do movimento. O movimento é o pensamento em ação”
(Donaldson, citado por White, 2013, p.10)

É com base nesta ideologia que considero realmente importante refletir acerca do tempo de brincadeira no espaço exterior, ao longo destas duas semanas de estágio.

Tal como foi mencionado nas reflexões diárias destas duas semanas, a festa de Natal está quase a chegar e, por isso, todo o tempo livre é pouco para preparar presentes, cenários, adereços, entre outros. Foi devido a esta urgência em ter tudo pronto para o dia da festa que foram poucas as vezes em que as crianças do JII foram ao exterior esta semana, sendo que não só nós adultos tivemos essa noção, como também as crianças o sentiram e exteriorizaram:

“A Meggie, na sala de atividades, em conversa com a educadora:

M: Hoje vamos à rua?

Ed: Hoje já não conseguimos, mas vamos amanhã Meggie!

M: Oh, já nunca vamos.” [nota de campo do dia 6 de dezembro, sala de atividades]

Ao longo desta última semana, especialmente, notei que aumentou a frequência de conflitos entre as crianças e também o seu temperamento ficou mais instável. Estes

podem, ou não, ser indícios da falta direta de tempo para se movimentarem à vontade, correrem, saltarem, treparem, e mexerem-se sem condicionamentos, que é algo que não conseguem fazer dentro da sala de atividades. Não só foi pelo tempo condicionado devido à festa de Natal, mas também pelas condições atmosféricas. Embora esta instituição possua zonas cobertas no seu espaço exterior, o caminho desde a sala até lá não o é, pelo que se chover, as crianças simplesmente não vão ao parque.

Os momentos de brincadeira “na rua” são muito importantes, pois neste espaço as crianças podem experimentar diferentes *affordances* que, segundo Hauser-Cram, Nugent, Ties e Travers (2014), se definem como sendo “oportunidades de exploração de um ambiente⁵” (p.171), como trepar, correr, saltar, pendurar-se, equilibrar-se, que não podem fazer no espaço interior com tanta liberdade nem com tanta segurança.

Além da parte física, que tem uma importância muito grande para o desenvolvimento holístico das crianças, também as experiências sensoriais que aqui encontram contribuem para as oportunidades de exploração, como por exemplo sentir cheiros diferentes, ver cores da natureza, animais, ouvir pássaros, entre outros. Para além de ser um espaço de novas experiências e sensações acaba também por ser, um “espaço e momento para que a criança possa usufruir de um tempo livre e de lazer retemperador, de onde se lhe acrescente alento para melhor suportar as exigências de um quotidiano cada vez mais apressadamente preenchido” (Silva, 2007, p.7).

Tal como foi acima referido, o movimento e a atividade física, que são efetuados no espaço exterior ou nas aulas de ginástica (que devido aos feriados nestas duas sextas-feiras também não aconteceu), contribuem e muito para o desenvolvimento da criança. Isto acontece na medida em que sustentam a saúde mental através da simples alegria do movimento e de se sentirem capazes ao desfrutarem do seu corpo e daquilo que lhes dá prazer; desenvolve a saúde física através da atividade; suporta a saúde pessoal e social, através dos jogos físicos com *o outro*; e apoia a aprendizagem pelo movimento e pela ação, havendo um desenvolvimento conjunto e gradual do cérebro e do corpo (White, 2013).

⁵ Traduzido do inglês.

Estas foram duas semanas atípicas, pelo que o conteúdo da minha reflexão centra-se essencialmente na importância que as brincadeiras no exterior têm para as crianças, e não em fazer uma crítica devido a esta ausência de atividade física ter acontecido. Em todas as instituições creio que isto pode sempre vir a acontecer, daí o meu papel como futura educadora de infância passar pela organização da componente “tempo” do ambiente educativo de forma que as crianças não saiam prejudicadas independentemente do trabalho que haja para fazer. Esta sala é, de todas as de JI, aquela em que as crianças menos tempo têm para brincar, pois almoçam mais cedo e fazem mais hora de sesta e, juntando-se a estes fatores, a educadora dá muita importância a que as crianças acompanhem e participem ativamente em todo o processo de preparação da festa, o que na minha opinião também é muito importante: fazer *com* as crianças e não *para* as crianças. Tudo isto faz com que o tempo seja de tal forma tão preenchido que a parte que fica por fazer do dia é a de atividade física “lá fora”. Se esta carência de movimento for prolongada por muito tempo trará severas consequências para o desenvolvimento das crianças, na medida que estas

precisam que as suas vidas sejam cheias de movimento e de fisicalidade, de conhecer os seus próprios corpos, e saber como se relacionam com os outros e com o ambiente. [tendo a premissa de que] o desenvolvimento físico é central para a saúde, bem-estar e desenvolvimento em todos os domínios e deve ocupar um papel central em qualquer programa que procura apoiar as crianças para que se tornem indivíduos confiantes, competentes e bem-sucedidos. (White, 2013, p. 10).

Referências

- Hauser-Cram, P., Nugent, J. K., Thies, K. & Travers, J. (2014). *Development of Children and Adolescents*. USA: Wiley.
- Silva, A. N. (2007). *Recre(i)ar o Espaço Escolar – Contributos das Crianças*. Braga: Universidade do Minho.

White, J. (2013). O Desenvolvimento Físico Como Uma Área Privilegiada de Aprendizagem e Desenvolvimento. *Cadernos de Educação de Infância*, 98, 8-10.

Reflexões diárias – 12ª semana

11 de dezembro

À semelhança da semana anterior, hoje foi mais um dia muito atarefado com as preparações para o Natal. Embora estejam a ser dias bastante azafamados para nós, adultos, para as crianças, embora por um lado esteja a ser difícil irem brincar para o exterior, por outro, estão a ter mais oportunidade para mais tempo de brincadeira nas áreas da sala, tendo-se notado um maior envolvimento da parte das crianças e brincadeiras mais elaboradas, uns com os outros.

12 de dezembro

Durante a manhã livre de hoje, sem atividades programadas, as crianças andaram muito envolvidas nas suas brincadeiras, até ao momento em que duas das crianças que estavam a brincar com plasticina a colocaram no aquário da sala, onde estava o *Manchinhas*⁶. Neste momento eu e a educadora chamámos todos à atenção e explicámos que o que tinha acontecido era muito grave. Com esta atitude deles decidimos explicar-lhes que o peixe tinha ficado doente e ia precisar de sair da nossa sala até que sentíssemos que podíamos voltar a confiar neles. Algumas crianças demonstraram ter ficado muito preocupadas com a situação, e questionaram diversas vezes ao dia o estado do peixe.

Tanto a educadora como eu vimos neste incidente uma oportunidade para mostrar às crianças o “peso da responsabilidade” que é ter um animal e cuidar dele. O objetivo era que compreendessem que os nossos atos podem ter consequências para os outros e que temos de saber lidar com elas, aprendendo com cada situação. O animal irá estar fora da sala uns dias e na próxima semana voltaremos a ter esta conversa para perceber se as crianças compreenderam a gravidade do sucedido e se já estão prontas para voltar a ter o *Manchinhas* na sala.

14 de dezembro

Depois de tantos dias de preparação, foi hoje o dia da festa de Natal do J11. Durante todo o dia foram feitos os últimos ensaios e preparativos e as crianças assistiram

⁶ Peixe da sala, pelo qual as crianças estão responsáveis.

também aos ensaios de outra sala, experimentando ambos os papéis de expectador e de ator. Esta apresentação, em forma de teatro, foi muito importante para as crianças pois de uma forma lúdica, abordaram conceitos que haviam trabalhado em sala durante estes dois últimos meses, mostrando assim o culminar de todo o seu trabalho para os familiares.

Também nós, adultos, tivemos papéis importantes neste momento, o da educadora e auxiliar, o de dramatizar este teatro com as crianças; o meu, o de receber os pais e envolvê-los, desde o início, para o “espetáculo”. Com este meu “papel” consegui (finalmente) conhecer os familiares (não só pais, mas também irmãos, avós, tios) de todas as crianças da sala onde estou a estagiar, que é algo que ainda não tinha tido a oportunidade. Mesmo não conhecendo todas as pessoas, sinto que todos sabiam quem eu era e penso que isso se deve ao facto de as crianças falarem de mim e que estou na sala deles, sendo este reconhecimento muito gratificante para mim.

15 de dezembro

Perto da hora de levantar a sesta, sentei-me ao lado do Santiago que já estava acordado. Ao ver que eu ali estava, veio para o meu colo e começou, muito divertido, a fazer-me cócegas e a dizer que gostava de mim. Este foi um momento de afeto entre adulto-criança pelo qual eu não estava nada à espera, tendo em conta que esta é uma das crianças que raramente manifesta e pede afeto no grupo. Contudo, neste ambiente mais “familiar” que é a sesta, sentiu que podia confiar em mim e manifestou afeto por mim e demonstrou-o também.

Reflexão Semanal – 12ª semana

Tópico: O Jogo Dramático/ Teatro no Jardim de Infância

Ao longo de toda esta semana atarefada com a festa de Natal, o tópico que mais sentido me faz ser refletido, devido à forma como a festa irá ser conduzida, é acerca do Jogo Dramático/ Teatro no jardim-de-infância e que benefícios este pode trazer para as vivências das crianças neste contexto. A festa de Natal foi planeada pela educadora, em conjunto comigo, com a auxiliar da sala e com as crianças, para de alguma forma conseguir conciliar dois temas que as crianças gostaram muito neste primeiro trimestre letivo: o projeto dos dinossauros e o livro *A que Sabe a Lua?*. Desta forma, foi elaborado um guião para uma peça de teatro que foi interpretada pelas crianças e por nós, adultos da sala, para dar a conhecer aos familiares um resumo destes últimos meses. As crianças manifestaram muito prazer em dramatizar esta peça e o *feedback* que tivemos por parte das famílias não podia ter sido melhor, sendo assim uma recompensa pelo esforço das duas últimas semanas.

A relevância de incluir o subdomínio do **jogo dramático/teatro** nas orientações para a educação pré-escolar e, portanto, no currículo que se considera adequado e completo para crianças dos 3 aos 5 anos, prende-se por, segundo Gauthier (2000), a expressão dramática favorecer o processo de aprendizagem ao nível cognitivo, afetivo, motor e estético, a partir de atividades lúdicas. Assim, favorece o desenvolvimento equilibrado e holístico da criança. Quando analisado tendo por base a psicologia infantil, percebe-se a importância clara deste subdomínio, pois as crianças de pré-escolar distinguem-se “(...) dos bebés e das crianças da primeira infância pela capacidade de representar, formar imagens mentais.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 475). Os mesmos autores afirmam que nesta faixa etária as crianças já são capazes de interiorizar as suas experiências e comunicá-las através da linguagem, arte, mímica, representação de papéis e música, pois relacionam o que percebem com aquilo que se lembram e imaginam.

Neste sentido, ao trabalhar o jogo dramático, numa perspetiva de “faz-de-conta estruturado” (em que o educador dá orientações através de determinados indutores, mantendo em grande parte a autonomia das crianças), estamos a promover o desenvolvimento da capacidade de formar símbolos mentais, que, segundo Vygotsky

(1991), são estas situações imaginárias que constituem um meio ideal ao desenvolvimento e evolução do pensamento abstrato. Isto, a par com a vivência de situações diversificadas de faz-de-conta e de representação de papéis potencia, tal como referem Hohmann & Weikart (2011), o desenvolvimento social e da linguagem nas crianças.

Neste teatro de Natal as crianças escolheram, de entre uma lista de opções, quais os dinossauros que queriam representar e deram sugestões do que teriam de fazer em palco. Durante as duas últimas semanas fizemos os adereços e todo o cenário e penso que esta peça também teve muita parte de integração curricular. Não só foi posto em prática o jogo dramático, mas também as artes visuais, a música, o conhecimento do mundo, entre outros. Ao mesmo tempo que apresentavam para os pais, através do teatro, as crianças interiorizaram certas características reais dos dinossauros e adquiriram, de certo modo, conhecimento científico sobre estes animais.

Há muitas formas de as crianças adquirirem conhecimento. Se for através de situações de jogo, em que as crianças nem se aperceber de que estão a aprender enquanto brincam, tanto melhor. E o jogo dramático é isso mesmo. Não só a dramatização da festa de Natal foi importante, mas todas as brincadeiras diárias de faz-de-conta servem para as crianças compreenderem o mundo e experimentarem-no, num ambiente seguro. Pois quando observamos as crianças a brincar livremente, percebemos que as brincadeiras envolvem um grande nível (quase que inato) de imaginação. As crianças criam, entre elas, um mundo só delas em que tudo é possível, estabelecendo relações estreitas com a realidade, pelo que estão, ao mesmo tempo, a aprender e a crescer, por exemplo ao experimentar ações “dos adultos” ao assumir diferentes papéis, ao criar personagens (ou *personas*), etc. Assim, “a interação com outra(s) criança(s), em jogo dramático, permite desenvolver a criatividade e a capacidade de representação, quando os diferentes parceiros recriam situações sociais, tomam consciência das suas reações e do seu poder sobre a realidade, revelando como a constroem e entendem” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.52), tornando-se (as crianças) seres mais criativos, espontâneos, extrovertidos, confiantes e desinibidos, vencendo o medo do ridículo.

De forma respeitar o papel do teatro na educação pré-escolar e o desenvolvimento da criança o educador deverá atender ao nível etário e de desenvolvimento sociocognitivo das crianças, de forma a adequar as suas propostas às necessidades e características do

grupo. Assim, e de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o que se pretende é que a criança interaja, vivencie e interprete a sua personagem de uma forma consistente e diversificada, não com a intenção de culminar num espetáculo, dado a representações exaustivas, mas sim com o intuito de experimentação consistente e recorrente. Deve ser assim inculcido às crianças o prazer da experimentação, na qual esta não tenha medo de falhar, fomentando o improviso. E é aqui que o nosso papel como futuros educadores é de extrema importância: devemos disponibilizar na nossa sala não só materiais que estimulem o improviso e o faz-de-conta, mas também organizar o espaço para que isto seja possível, deixando as crianças à vontade para esta experimentação, que tem uma extrema importância no seu desenvolvimento.

Referências

- Gauthier, H. (2000). *Fazer Teatro desde os Cinco Anos*. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra e Livraria Minerva.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação.
- Vygotsky, L.S. (1991). *A Formação Social da Mente*. (4^oed.) São Paulo: Livraria Martins Fontes.

Reflexões diárias – 13ª semana

18 de dezembro

Hoje foi o dia de devolver o *Manchinhas* à nossa sala, depois de termos tido uma conversa com as crianças sobre o comportamento da semana anterior. As crianças compreenderam e parece-me que ficaram mais alerta para cuidarem do peixe, pois durante o dia foram algumas vezes até ao aquário ver o peixe e tentar interagir com este.

Tendo em conta que as festas de Natal na escola só terminaram na sexta-feira quase à noite, hoje foi também dia de por tudo em ordem e de limpezas. Por isso, no Quadro das Mensagens falámos que iríamos limpar a sala e que quem quisesse podia ajudar. Foram praticamente todas as crianças que planearam ajudar a sala. Por isso, entregámos a cada criança um pano húmido e limpámos a sala. É importante mostrar às crianças que é preciso cuidar daquilo que temos, pois acredito que é na idade pré-escolar que muitos desses valores vão sendo adquiridos para mais tarde serem postos em prática.

19 de dezembro

Hoje no quadro das mensagens, as crianças receberam a informação de que iríamos passar toda a manhã “lá fora”. Como tal, informámo-las de que iríamos levar a manta de piquenique e que no tempo do Planear, em vez de dizerem para que área queriam ir brincar, tinham de dizer que objeto iam levar lá para fora e que brincadeira iam fazer.

Depois de uma semana atarefada e que, de certa forma representou algum *stress* para nós e também para as crianças, optámos por passar uma manhã diferente, com outro tipo de brincadeiras para que tivessem assim uma espécie de “recompensa” pelo tempo de brincadeira exterior que lhes foi retirado na semana anterior. Para além de poderem brincar no espaço destinado pela educadora para este efeito, estavam também perto da horta e, por isso, as crianças que quiseram também estiveram neste espaço a apanhar alfaces e a cuidar da manutenção da horta comigo.

Penso que esta dinâmica diferente foi muito importante para as crianças pois senti que estavam envolvidas durante bastante tempo nas brincadeiras que planearam fazer e puderam, de certa forma, aproveitar um espaço que, na minha opinião, lhes oferece tanto e que não é usado tantas vezes como poderia ser.

20 de dezembro

Hoje a educadora não pode estar presente por motivos pessoais, como tal, fui eu que assumi a sala, em conjunto com a auxiliar. Tendo em conta que já sou eu a guiar o grupo nos diversos momentos da rotina, senti que a ausência da educadora (embora seja fundamental a sua presença), não manifestou grandes alterações na minha postura enquanto estagiária finalista. Senti que consegui ter o controlo do grupo e pareceu-me também que as transições ocorreram de forma bastante fluida e espontânea e é acerca disso mesmo que me faz sentido refletir hoje.

Quando chegou o momento de arrumar a sala para irem ter aula de inglês, coloquei a música correspondente a este momento e pedi às crianças que arrumassem as áreas. Depois de arrumarem, o Manuel M. começou a fazer um comboio com as cadeiras, espontaneamente, e os seus colegas começaram-se a sentar nas cadeiras e a achar muita graça à situação:



Figura 19. Comboio da revisão. Fonte: própria.

Este era o momento em que, habitualmente, nos sentamos em roda e comemos a fruta e fazemos a revisão. Em vez de pedir às crianças que abdicassem daquela brincadeira que tinham começado, aproveitei esta oportunidade e fiz a transição da seguinte forma:

“Ao ver as crianças todas sentadas nas cadeiras que o Manuel M. tinha disposto na sala em forma de comboio, sugeri-lhes que hoje poderíamos fazer um comboio da revisão e da fruta. Como tal, indiquei à primeira criança do comboio que falasse um pouco da sua manhã, enquanto cortava e distribuía a fruta pelos demais. As cinco primeiras crianças fizeram a revisão, sem ninguém se levantar do comboio, e todos manifestaram gostar daquela brincadeira. Como já estava na hora de irem brincar no exterior, informei as restantes crianças que não reviram hoje que amanhã, se assim o quisessem, que poderíamos voltar a fazer este jogo para outros reverem.” [Nota de campo do dia 20 de dezembro, sala de atividades]

Este episódio fez-me refletir que é importante termos alguma flexibilidade e espírito crítico e ao mesmo tempo mente aberta para olhar para as brincadeiras das crianças com outros olhos e ver mais além de brincadeiras, ver oportunidades de aprendizagem.

22 de dezembro

Neste último dia antes de irmos todos de férias, a educadora decidiu que as crianças é que deveriam escolher o que fazer neste dia e, como tal, elas escolheram fazer pipocas e fazer bolachas. Decidimos que depois de uma semana tão preenchida, como a anterior, que fazia sentido dar mais voz às crianças para tentar perceber o que é que elas gostariam de fazer. Para mim, isto fez todo o sentido, pois sinto que as crianças embora demonstrem gostar muito das atividades propostas pelos adultos, raramente têm a oportunidade de participar ativamente na construção da rotina.

Reflexão Semanal – 13ª semana

Tópico: Participação das crianças

Tal como já foi dito nas reflexões diárias, esta semana teve um ritmo mais calmo e isso fez com que fosse possível serem as próprias crianças a ajudarem-nos na escolha dos momentos da rotina. Desde a escolha das atividades em si, e mesmo na forma como

foram realizadas as transições, considero que foi tida muito em conta a participação efetiva das crianças.

Quando falamos de participação, nas palavras de Fernandes (2005), esta caracteriza-se, etimologicamente, como

a acção de fazer parte, tomar parte em, mas é também falar de um conceito multidimensional que faz depender tal acção ou tomar parte, de variáveis como o contexto onde se desenvolve, as circunstâncias que o afectam, as competências de quem o exerce ou ainda as relações de poder que o influenciam. (p.116)

Posto isto, é importante ainda mencionar que a participação também se entende pela partilha de autoridade na relação entre adultos e crianças. Não é deixar que as crianças assumam o controlo da sala por nós, mas sim envolvê-las neste processo e levar em conta as suas ideias e opiniões.

Durante a nossa formação como futuro(a)s educadore(a)s de infância são nos inculcados certos e determinados valores que apontam para o cumprimento de todos os princípios assentes nas regulamentações, nomeadamente na Convenção dos Direitos das Crianças. Contudo, quando somos confrontados com a prática de trabalho em si, compreendemos que muitas das vezes o próprio sistema de organização de algumas escolas funciona de uma forma que não permite exercer estes direitos das crianças na sua plenitude. Ainda assim, cada educador é responsável pela sua sala, pelo que tem a obrigação de por em prática todos estes direitos, sempre que lhe seja possível, e o caso do meu estágio, é um caso real disso mesmo.

Tal como já referi numa reflexão no início do estágio, o modelo pedagógico desta instituição é estruturado, ou seja, tem uma rotina com momentos específicos e muito característicos. Para cada semana o educador tem de planear atividades de grandes e pequenos grupos a realizar com as crianças, e é aqui que eu considero que as crianças participam pouco. Em semanas típicas, o educador inicia a sua semana com a planificação já feita por si, pelo que as crianças não costumam envolver-se neste processo. Contudo, nesta última semana isso aconteceu de forma cooperativa, ou seja, a educadora ao pensar no que iria fazer esta semana preocupou-se em saber quais eram as ideias das crianças, em ouvir a sua voz, e a partir daí, “construir” a sua semana com base nas sugestões que o

grupo havia dado. Senti que desta forma, as crianças estavam muito motivadas por sentirem que, de alguma forma, “foi ideia delas”.

Envolver as crianças nestas tomadas de decisão, apelando à sua participação é conforme afirmam Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), “considerar a criança como agente do processo educativo e reconhecer-lhe o direito de ser ouvida nas decisões que lhe dizem respeito” (p.16). Isto confere-lhe um papel ativo na vida do grupo, constituindo-se desta forma a participação como uma estratégia muito importante de aprendizagem.

Tando todos os aspetos acima mencionados em consideração, é de realçar que devemos apelar ao direito de participação das crianças, sempre. Mesmo que trabalhemos, futuramente, numa escola que só por si não o faça, é nosso dever, enquanto cuidadores das crianças ao nosso cargo, fazer valer as diretrizes da Convenção dos Direitos da Criança, que reforçam a ideia de que a participação se apresenta como “condição absoluta para tornar efectivo o discurso que impulsiona os direitos. Desta forma, a promoção dos direitos de participação assume-se como um imperativo para concretizar a ideia da criança como sujeito de direitos” (Tomás & Gama, 2011, p.2)

Referências

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

Fernandes, N. (2005). *Infância e Direitos: Participação das Crianças nos Contextos de Vida – Representações, Práticas e Poderes* (Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho, Braga). Consultada em <https://tinyurl.com/y7za67nw>.

Tomás, C. & Gama, A. (2011). *Cultura de (Não) Participação das Crianças Em Contexto Escolar*. Comunicação apresentada no II Encontro de Sociologia da Educação da Faculdade de Letras, Porto.

Reflexões diárias – 14ª semana

8 de janeiro

A semana após a pausa do Natal iniciou-se com uma calorosa recepção por parte das crianças. Quando cheguei à sala reparei também que havia uma novidade: tínhamos um menino novo que entrou no início do mês de janeiro para a sala do J11. Ainda está em processo de adaptação, mas pelo que me pareceu ao longo do dia, esse processo está a decorrer de forma muito tranquila, comparativamente aos casos das meninas que entraram em setembro.

Hoje, nos momentos de pequenos grupos, foram feitas duas atividades distintas, para avaliar melhor os conteúdos da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e também da Matemática. O grupo do crocodilo realizou uma atividade de enfiamentos de contas, com o intuito de realizarem padrões (figura 20) e o grupo do Dragão esteve a tentar organizar as letras do seu nome com peças de lego (figura 21).

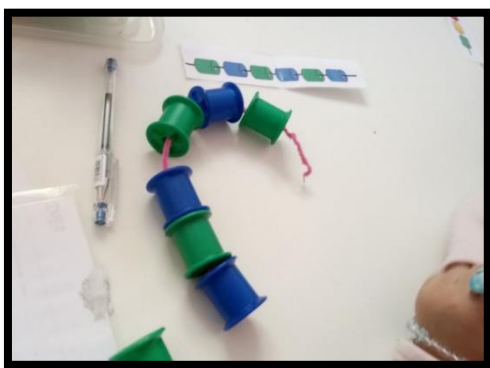


Figura 20. Atividade do domínio de Matemática. Fonte: própria.

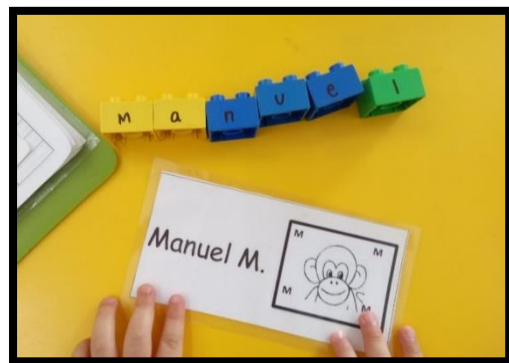


Figura 21. Atividade do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Fonte: própria.

Quanto à atividade dos enfiamentos, todos foram capazes de identificar as cores, porém nem todas as crianças foram capazes de repetir o padrão dado por mim nos cartões. Os padrões compostos por apenas duas cores foram os que tiveram maior sucesso, sendo que aqueles que tinham três cores diferentes já foram mais difíceis de cumprir. Numa próxima tentativa, considero que seria importante mudar o tipo de fios com que se faz os enfiamentos, pois o fio de trapilho tornou-se difícil, até para mim, de conseguir enfiar rapidamente nas peças (que são compridas), por não ter uma ponta rija. Uma alternativa

seria trocar o trapilho por atacadores ou até mesmo colocar fita-cola nas pontas do trapilho para que este fique mais firme.

Relativamente à atividade dos legos, apenas a Margarida, o Manuel M. e a Maria conseguiram executar a tarefa corretamente, tanto a parte de selecionar as letras, como a parte de montar o seu nome. Os restantes precisaram de alguma ajuda para a montagem, tendo trocado muitas letras. Um aspeto a melhorar nesta atividade talvez seja a escolha das peças, ou a orientação da escrita, pois o encaixe das peças de lego é vertical, formando uma coluna, e senti que as crianças apenas conseguiam “montar o nome” se fosse deitado, como mostra a figura 2.

10 de janeiro

Hoje foi dia do grupo do dragão ir à horta enquanto o outro grupo estava a ter inglês. Todos calçaram as suas galochas e foram para a horta arrancar ervas daninhas e mexer na terra. Tal como era esperado foi um momento de diversão e de contacto com a natureza, que nesta semana ainda não tinha havido essa oportunidade devido à chuva.

Antes de pedir às crianças para se voltarem a calçar para irem para o parque, fui averiguar se não estava tudo demasiado molhado para perceber se podiam ou não ir para lá, e verifiquei que o canteiro das duas árvores estava cheio de água, como se fosse uma piscina. Por isso, aproveitei que ainda estavam todos com as galochas calçadas, e sugeri que fôssemos todos para o parque para ver a grande poça. Com a ajuda da auxiliar (que tinha galochas também), perguntei a cada criança se queria ir explorar esta poça e andar e saltar nela, pois raramente é possível ter esta oportunidade. Todas as crianças se demonstraram muito entusiasmadas e esboçaram os seus maiores sorrisos.

Este episódio faz-me refletir acerca da importância de estarmos sempre atentos ao que o ambiente nos oferece, para que assim possamos retirar dele experiências importantes para as crianças e que façam com que se desenvolvam de forma holística.



Figura 22. Exploração da poça de lama.
Fonte: própria.

Reflexão Semanal – 14ª semana

Tópico: A avaliação no modelo *HighScope*

Janeiro é mês de COR (Child Observation Record) nesta instituição. Tal como foi referido na primeira reflexão semanal deste estágio, a pedagogia subjacente a toda a prática nesta escola é a HighScope. Por isso, é necessário realizar uma avaliação semestral individualizada, para cada criança, utilizando o instrumento acima mencionado, que se resume como sendo “an observation-based instrument for systematically assessing the knowledge and abilities of children from birth through kindergarten in nine areas of development” (Epstein, 2014, p. 206).

O COR tem como principal objetivo avaliar o desenvolvimento das crianças, de forma a planear adequadamente as experiências a serem vividas no jardim-de-infância. Este instrumento de avaliação é utilizado ao longo do ano letivo e é composto por itens organizados em oito categorias: Abordagem à Aprendizagem; Desenvolvimento Social e Emocional; Desenvolvimento Físico e Saúde; Linguagem, Literacia e Comunicação; Matemática; Artes Criativas; Ciência e Tecnologia e Estudos Sociais. É através das observações, dos trabalhos realizados pelas crianças, das fotografias e dos registos diários, factuais que é possível avaliar as crianças e fazer o preenchimento deste instrumento. Com base neste, a educadora elabora um relatório do desenvolvimento de cada criança, que será entregue aos pais.

Nas palavras de Leite (2003), a avaliação não se resume “à verificação da aprendizagem feita pelas (...) [crianças] e à atribuição da respetiva classificação” (p.51), é muito mais que isso, tratando-se de um processo contínuo de recolha de informação necessária para poder tomar decisões conscientes. Tendo em conta que a avaliação é um processo que integra e regula toda a prática educativa, tal implica alguns “princípios e procedimentos adequados às suas especificidades” (Circular nº4, p.1). No âmbito da Educação Pré-Escolar, a avaliação difere dos outros ciclos de ensino por não envolver uma classificação da aprendizagem nem um juízo de valor acerca da sua maneira de ser, “centrando-se na documentação do processo e na descrição da sua aprendizagem, de

modo a valorizar as suas formas de aprender e os seus progressos” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.15), fazendo desta uma “avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem” (p.16).

Como tal, e tendo por base que as crianças são os protagonistas da sua própria aprendizagem, a avaliação neste contexto é meramente formativa, sendo esta um “processo integrado que implica o desenvolvimento de estratégias de intervenção adequadas às características de cada criança e do grupo, [e que] incide preferencialmente sobre os processos, entendidos numa perspetiva de construção progressiva das aprendizagens e de regulação da acção” (Circular nº4, p.1). Podemos então considerar que a avaliação é uma forma de conhecimento que se direciona para a ação, uma vez que dela faz parte integrante a recolha e análise de informações sobre a prática educativa (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), sendo uma ferramenta essencial para o educador aquando do planeamento e tomada de decisões.

Nesta instituição em concreto, é dada uma grande relevância à componente avaliativa. Tal como já disse anteriormente, este é o mês em que todas as educadoras têm de entregar, por criança, um COR, pelo que necessitam de recorrer a todos os registos que foram fazendo ao longo dos meses e justificar cada avaliação que dão. Esta é outra componente chave da avaliação em *HighScope*: os registos diários. É muito importante que a equipa vá registando notas sobre os comportamentos e o desenvolvimento das crianças de forma a conseguir justificar o COR. Porém, nem sempre é possível ter registos de todos em todas as áreas estipuladas por este instrumento pelo que, por vezes, é necessário “provocar” determinadas situações para que se possa observar o pretendido, tal como se pode verificar na reflexão diária do dia 8 de janeiro. Através destas duas atividades (uma do domínio da Matemática e outra do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita) realizadas nesta semana, a educadora conseguiu perceber diretamente quais as crianças que conseguiam/ ainda não conseguiam representar padrões, e também as que conseguiam identificar as letras do seu nome e ordená-las com peças de *lego*.

Referências

- Circular nº 4 /DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril. Ministério da Educação: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Epstein, A. S. (2014). *The HighScope Curriculum. Essentials of Active Learning in Preschool*. Michigan: HighScope Educational Research Foundation.
- Leite, C. (2003). Avaliação de Projetos – Porquê?. In: C. Leite (Ed.), *Projetos Curriculares de Escola e de Turma* (pp.45-60). Porto: Edições ASA.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. e Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação: Direção Geral da Educação.

Reflexão Semanal – 15ª semana

Tópico: Estilo de vida saudável - Alimentação

Um dos aspetos que considero que esta instituição tem de muito positivo é a alimentação que praticam. De facto, desde o início do estágio que tenho vindo a reparar neste aspeto mas até agora ainda não me tinha ocorrido refletir sobre a sua importância. Comparativamente a outros contextos que já pude vivenciar durante a minha prática, nesta escola posso afirmar que a alimentação é saudável. Com isto quero dizer que respeitam as normas delegadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS), incluindo fruta variada, pratos de carne, peixe e também vegetarianos, pão e cereais integrais, excluindo desta dieta os leites achocolatados e as bolachas, que ainda são servidos em muitas escolas.

Segundo consta no artigo do Serviço Nacional de Saúde (2017), em Portugal “uma em cada três crianças tem excesso de peso”, representando deste modo um dos números mais altos da Europa. Tendo por base esta afirmação, é importante compreender quais são as principais causas desta epidemia do século XXI, que se torna já num dos maiores desafios de saúde pública atualmente, para que seja possível encontrar soluções para a travar ou, pelo menos, minimizar.

Tenorio e Kobayashi (2011) defendem que uma das possíveis causas da obesidade infantil são os fatores genéticos que, de alguma forma, predis põem o desenvolvimento desta doença. Porém, e olhando atentamente sobre a realidade atual, os fatores que parecem ser mais determinantes para o seu aumento prendem-se com fatores ambientais e comportamentais. Dentro do grupo destes fatores existem não só os que estão diretamente relacionados com a alimentação, em que o consumo de alimentos ricos em açúcar e gorduras aumentou, mas também fatores comportamentais, nomeadamente o sedentarismo. Todos eles, que começam desde cedo, trarão severas consequências para as crianças. Penso que é por ter todas estas questões importantes em consideração, que nesta instituição a alimentação é um fator-chave para controlar esta epidemia.

De acordo com a ideologia de Neto (2015), que preconiza o sedentarismo como sendo um “analfabetismo motor”, outra das graves consequências deste sedentarismo é a deficiente capacidade de concentração, pois “as crianças que são mais ativas no recreio,

e que têm mais socialização, têm na sala de aula mais capacidade de atenção e de concentração” (p.3), o que não se verifica em crianças que são mais sedentárias.

É claro que todas as doenças trazem consequências para a saúde, especialmente no caso das crianças que ainda estão em desenvolvimento e que, por isso, podem ter algumas etapas deste comprometidas. Para combater esta epidemia da obesidade infantil, que de acordo com Campos (2015) embora já esteja a estabilizar, ainda se mostra com uma taxa das maiores da Europa, é urgente pensar-se em estratégias com vista à prevenção da obesidade infantil. No que concerne ao domínio das escolas, muitas estratégias já estão em prática para combater esta doença, nomeadamente retirar dos bares da escola alimentos processados e ricos em açúcar, sal e/ou gorduras, como por exemplo os doces embalados, as batatas fritas, os refrigerantes, entre outros. Contudo, estes alimentos ainda continuam acessíveis às crianças dentro das escolas, principalmente nas máquinas de venda automática e até mesmo trazidos de casa pelas crianças. Uma das medidas seria a maior fiscalização e interdição absoluta deste tipo de alimentos no espaço escolar, a par com a introdução de maior variedade de *snacks* saudáveis nos bares das escolas e um alerta aos pais para que colaborem também eles neste sentido.

Ainda que a comida do refeitório englobe alimentos saudáveis para as crianças, nomeadamente a sopa, os legumes, a carne e o peixe e a fruta, por vezes o seu aspeto e confeção não entusiasma as crianças e, muitas das vezes, não comem exatamente por isso, daí haver uma certa necessidade em tornar as refeições mais apelativas. Não só a componente da alimentação é essencial, mas também a reorganização do tempo letivo de forma a haver mais tempos de recreio, para que as crianças possam libertar as energias, e também a melhor divisão semanal do tempo de educação física, tempo este essencial pois “obriga” de certa forma as crianças a mexerem-se. Este último aspeto nesta instituição, a meu ver, poderia ser melhorado com o alargamento do tempo de ginástica, pois o grupo de crianças com o qual estagiei apenas tem 40 minutos de exercício físico obrigatório por semana.

Como o tema da alimentação é muito complexo e delicado, este não é um trabalho que possa ser feito apenas na escola, sendo assim extremamente necessária uma continuação do mesmo em casa, junto da família. Como tal, e porque a alimentação se inicia desde o nascimento, é fulcral que os alimentos “viciantes” e prejudiciais (como o

açúcar, sal e gorduras) sejam introduzidos o mais tarde possível, de forma a não causar habituação nas crianças e para que não sintam necessidade de os ingerir. Também é importante que os pais dêem o exemplo às crianças, ou seja, não basta dizer-lhes o que têm de comer/não podem comer, mas sim mostrar-lhes que também eles comem de forma saudável e que sentem prazer nisso. À parte da alimentação, hoje em dia as novas tecnologias (computadores, telemóveis, consolas, *tablets*) entram pela nossa casa sem nos darmos conta disso e quando de facto nos apercebemos, as crianças podem já estar viciadas e passar mais tempo com esses aparelhos que com o resto do mundo à volta.

Como tal, é urgente que haja uma sensibilização, por parte da família, acerca do uso excessivo destes aparelhos, não só explicando às crianças os seus malefícios para a saúde, mas também promovendo, enquanto família, mais momentos de atividades ao ar livre e de movimento. As crianças são o espelho dos adultos. Se nós, adultos, tivermos um estilo de vida sedentário, as crianças vão seguir o nosso exemplo e, consequentemente, criar também hábitos, não só alimentares mas também de vida, negativos. É por este motivo que todos os trabalhadores desta instituição se esforçam para passar bons exemplos também às crianças, respeitando os seus momentos de alimentação.

Referências

- Campos, A. (2015). Crianças já têm consumos alimentares “nada saudáveis” aos dois anos. *Público*, pp. 1-4.
- Neto, C. (2015). Estamos a criar crianças totós, de uma imaturidade inacreditável. *Observador*, pp. 1-16
- Serviço Nacional de Saúde (2017) *Obesidade Infantil | CIOI 2017*. Consultado em <https://www.sns.gov.pt/noticias/2017/07/06/obesidade-infantil-cioi-2017-2/>.
- Tenorio, A. S. & Cobayashi, F. (2011). Obesidade Infantil na Perceção dos Pais. *Paul Pediatr*, 29(4), 634-63

5. PORTFÓLIO DE UMA CRIANÇA

PORTEFÓLIO



MARGARIDA

INTRODUÇÃO

O presente portefólio surge no âmbito da minha Prática Profissional Supervisionada II (estágio em jardim de infância) entre setembro de 2017 e janeiro de 2018, pela Escola Superior de Educação de Lisboa, e seu objetivo é compilar informações acerca da Margarida no que diz respeito às componentes da **Expressão Motora, da Linguagem Oral e a Abordagem à Escrita, da Socialização e ainda da Expressão Artística**, nomeadamente as Artes Visuais.

Quanto à estrutura, o portefólio está logicamente segmentado, começando por esta breve introdução, seguida de uma breve apresentação da Margarida e, posteriormente as minhas observações, acompanhadas de registos fotográficos, acerca dos tópicos acima mencionados ao longo destes quatro meses de estágio.

As razões pelas quais escolhi a Margarida prendem-se com o facto de ter demonstrado ser uma criança muito curiosa, com uma grande capacidade de autonomia e que demonstrou ter uma escrita emergente. Outro fator que ajudou esta escolha foi a forma como eu e a Margarida nos relacionámos em sala, pois senti que fui muito bem acolhida por ela e sinto que ela também sentiu que podia confiar em mim.

Posto isto, resta-me agradecer à família da Margarida, não só por terem autorizado a elaboração deste portefólio, mas também por terem dado uma ajuda imprescindível na construção do mesmo. Gostaria também de agradecer à *Maggie*, por me ter ajudado a ver o mundo através do seu olhar: e que bonito que é!



T.

3 anos

Jl1

Educadora: Débora



A Margarida segundo a sua família...

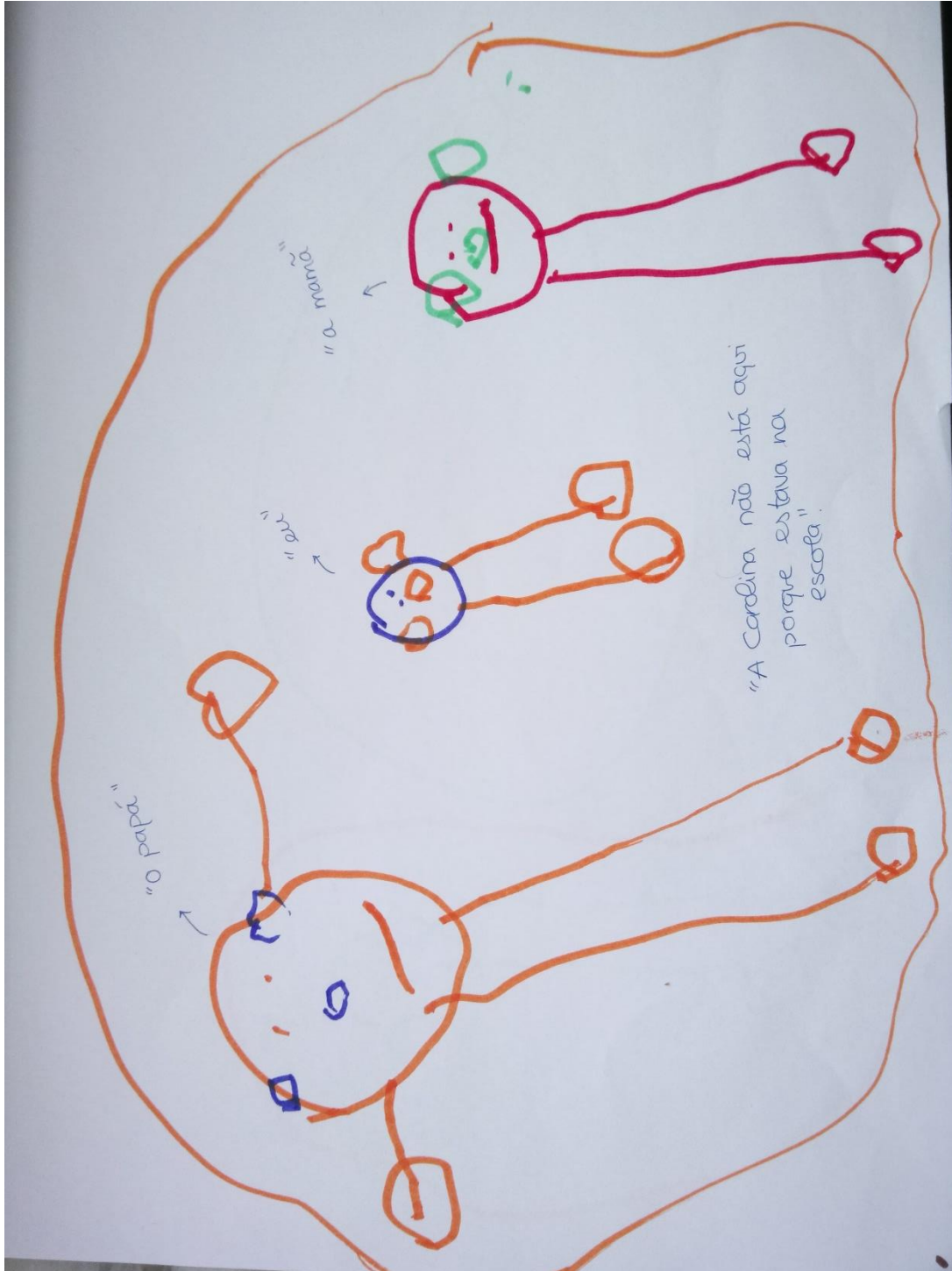
“A Margarida é uma criança feliz e sorridente. É muito calma, brincalhona e adora cantar. Como qualquer irmã mais nova é muito despachada e independente.

Noto também que é muito focada e consegue concentrar-se bastante. Mas para mim, a característica mais determinante da personalidade da Maggie é a determinação. Desde bebé sempre foi difícil demovê-la do que queria e, muitas vezes, perante “desafios” prefere demorar mais tempo e fazer sozinha do que ter ajuda. “Eu conxigo” foi das suas primeiras frases e ainda é das mais usadas”

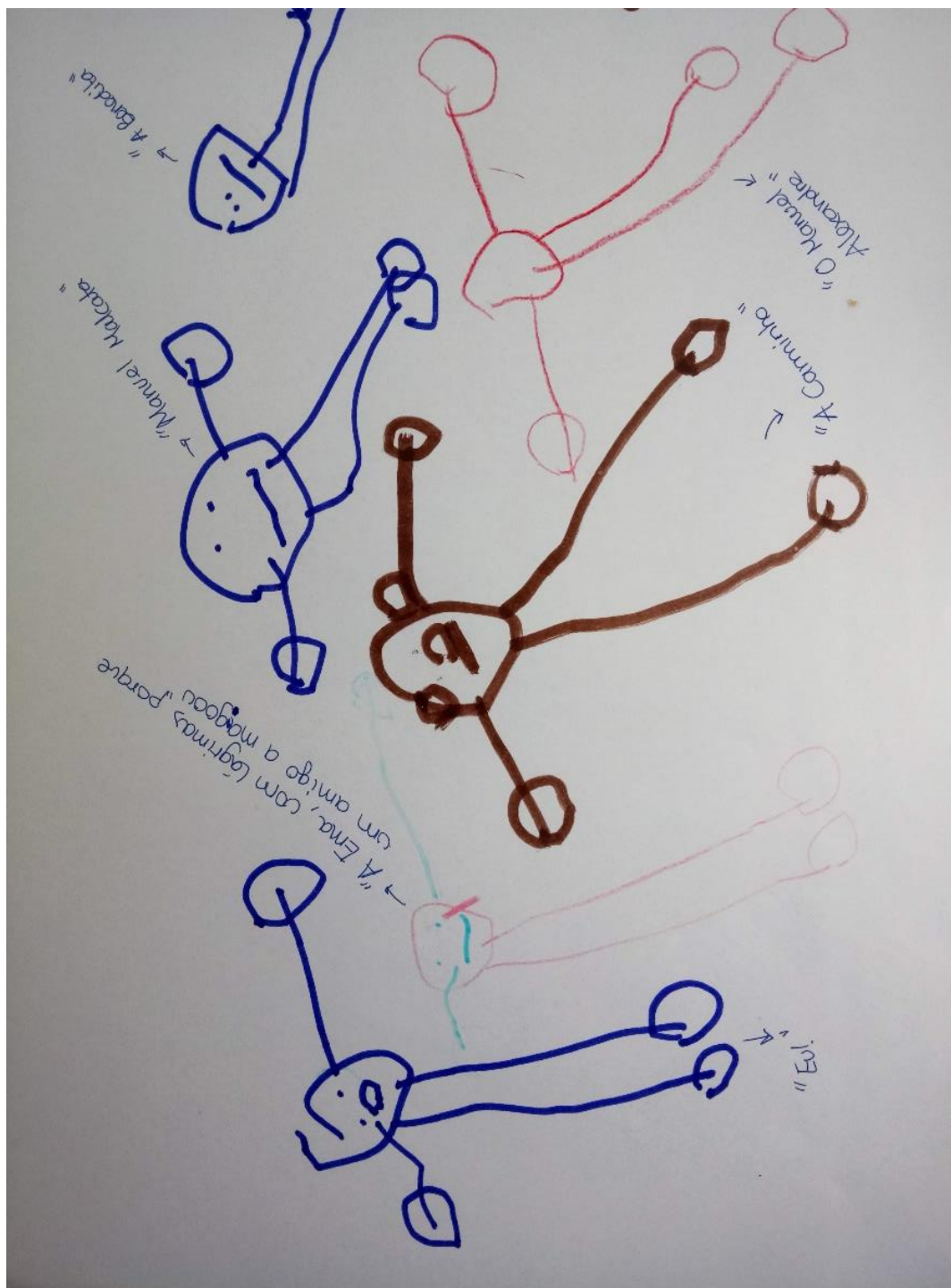
(Mãe)

“Teimosa/Focada. Energética/Atenciosa. Temperamental/Carinhosa. Corajosa/Cuidadosa. Defeitos ou virtudes? Aos olhos do pai, só virtudes.” (Pai)

A família da Margarida aos seus olhos...



Os amigos da Margarida aos seus olhos...



EXPRESSÃO MOTORA



Data

6 de outubro e 14
de dezembro de
2017



Descrição da situação

Na figura de cima a Margarida tinha de atravessar um circuito de esponjas que ia ficando cada vez mais estreito. Foi capaz de executar esta tarefa sem dificuldades e fingindo que ia a “conduzir” um carro.

Na figura da esquerda tinha de atravessar um circuito de meias esferas, treinando desta forma o seu equilíbrio. No início precisou de alguma ajuda, mas da terceira vez que executou o percurso já conseguiu fazer sozinha.

Conclusões

Este tipo de percursos e jogos são promotores do desenvolvimento motor da criança, em específico do equilíbrio. A Margarida revela ser capaz de dominar bastante bem o seu corpo, com coordenação, o que faz com que já se consiga equilibrar em superfícies irregulares, utilizando os seus membros superiores para a auxiliar nessa tarefa.



Data

15 de dezembro
de 2017



Descrição da situação

Nesta sessão de ginástica, o professor criou um circuito que permitia às crianças passarem por dentro de alguns objetos, nomeadamente o arco e também por baixo de outros, como a barra com diferentes alturas.

Tanto numa figura como na outra, é possível observar que a Margarida completou ambas as tarefas com sucesso.



Conclusões

A Margarida já revela ser capaz de realizar muitas tarefas de expressão motora e cada vez com mais segurança. Isto revela que, cada vez mais, tem controlo sobre o seu próprio corpo e consegue ser cada vez mais coordenada em certos movimentos. Consegue também ser capaz de respeitar regras impostas pelo professor, nomeadamente no cumprimento de certas tarefas.



Data
7 e 9 de janeiro
de 2018



Descrição da situação

Na figura acima, observa-se a Margarida a conseguir equilibrar uma pequena bola numa raquete, durante a aula de ginástica, levando-a de uma ponta à outra do ginásio.

Na figura do lado, exhibe o padrão que construiu com estas contas, mostrando que já é capaz de fazer



Conclusões

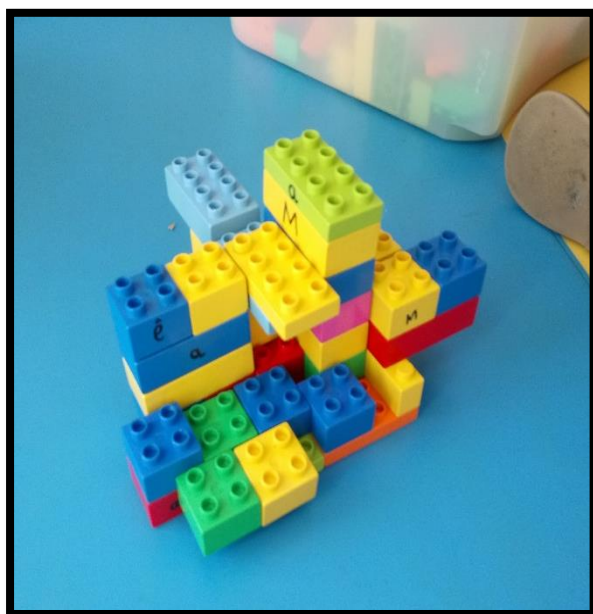
A primeira imagem corrobora, mais uma vez, que a Margarida está no bom caminho para o aperfeiçoamento do seu equilíbrio, tendo sido capaz de conduzir a bola na raquete deixando-a cair apenas duas vezes numa tentativa.

A segunda figura, realça que a sua motricidade fina, no que diz respeito à realização de enfiamentos, está cada vez mais trabalhada, pois já é capaz de fazer passar um cordão pelas contas sem ser necessária a ajuda do adulto. Também é explícito no colar que ela criou que consegue respeitar uma ordem de cores guiando-se por padrões.



Data

16 de novembro
de 2017



Descrição da situação

Neste momento, a Maggie estava a construir, segundo as suas palavras, “uma máquina de fazer neve para o outro lado” num “castelo de princesas e de reis”. Esta construção tinha paredes, e uma entrada para o castelo.

Foi feita com legos, o que representa uma ferramenta muito útil no treino da motricidade fina.

Conclusões

As construções com legos são muito importantes para as crianças desenvolverem e aprimorarem a sua motricidade fina. Desde o início do ano que a Maggie já faz este tipo de construções, sendo que até agora, esta foi a mais complexa, mesmo no que diz respeito à explicação da mesma.

**LINGUAGEM ORAL E
ABORDAGEM À
ESCRITA**

Data

14 de novembro de
2017



Descrição e Conclusão

Nesta imagem pode ver-se a Margarida a tentar escrever o seu nome com recurso ao cartão com o seu símbolo. Depois de fazer um desenho quis ela própria escrever o seu nome na folha e pediu-nos o seu cartão. Já foi capaz de escrever sozinha a letra [M] e tentou também escrever o restante nome.

Isto reflete que a Margarida tem bem presente uma emergência na leitura e na escrita, pelo que demonstra muita vontade em querer aprender e escrever.

Também é muito importante que ela tenha reconhecido as funcionalidades da escrita, uma vez que reconheceu que era importante identificar o seu desenho para que se saiba de quem é.



Data

10 de janeiro de
2018



Descrição e Conclusão

Neste momento, a Margarida estava a exhibir o produto final da atividade que tinha acabado de realizar: escrever o seu nome com legos.

Foi-lhe dado o cartão com o seu nome e algumas peças de legos com letras variadas. O objetivo era que ela fosse capaz de escolher as letras do seu nome e, posteriormente, ordená-las no sentido da escrita (de forma horizontal) tal como estava no cartão. A Maggie foi capaz de realizar esta tarefa e, com ajuda do adulto, foi também capaz de as colocar na vertical.

Este tipo de jogos é fundamental para começar a introduzir as crianças no mundo da escrita. É através da ludicidade das tarefas que as crianças se envolvem e ganham gosto pelas letras, começando assim a sua vontade de aprender a escrever e, mais tarde, a ler.

SOCIALIZAÇÃO



Data

27 de novembro
de 2017



Descrição da situação

A Maggie, a Carminho e a Ilana preparam-se para uma descolagem radical de avião, nas mãos da piloto Margarida!

Conclusões

Este é um aparelho com o qual as crianças gostam muito de brincar e a Margarida não é exceção. São diversas as vezes que sobe para o comando do avião e dá asas à sua imaginação, inventando histórias e lembrando acontecimentos passados. Geralmente está sempre acompanhada de outras crianças, pois demonstra ser bastante sociável e gostar de brincar com os outros.



Data
16 de novembro
de 2017



Descrição da situação

Na imagem acima pode ver-se a Margarida a brincar na área da casa com a Carminho. Esta é uma das atividades favoritas das duas, sendo que já conseguem fazer longos momentos de brincadeira estruturada aqui. A Margarida finge ser “a mamã do bebé” e a Carminho é a tia que veio cantar os parabéns. Conseguem muito bem organizar-se uma com a outra, partilhando os mesmos brinquedos e trocando de papéis nas brincadeiras, sempre muito organizadas.

Conclusões

A área da casa é um espaço que promove bastante o imaginário de todas as crianças, uma vez que se apropriam do “faz-de-conta”. Esta é uma das áreas que a Margarida mais escolhe no momento de planear. Através das observações que pude fazer, ela demonstra mesmo inteirar-se de um papel do início ao fim da sua brincadeira. Geralmente é muito seletiva quanto aos parceiros de brincadeira, ou seja, se escolhe ter o papel de mãe a cuidar do seu bebé, vive mesmo esse papel.



Data

20 de dezembro
de 2017



Descrição da situação

A Margarida também aprecia muito brincar com os adultos da sala. Sempre que no momento de Planear um dos adultos planeia ir brincar numa área, a Margarida geralmente também faz esse plano. Na imagem de cima vê-se a Maggie a brincar aos telefonemas com a educadora e ao lado, na área dos livros com a auxiliar. São as duas atividades que ela gosta bastante e que faz com frequência.

Conclusões

A interação com os adultos é muito importante na medida que conseguimos transmitir confiança e segurança às crianças, para explorarem o mundo que as rodeia de uma forma apoiada. A Maggie embora seja “dona do seu nariz” gosta de nos pedir um “colinho” às vezes e sente conforto no nosso abraço sempre que alguma coisa não lhe correu como esperava, seja com um conflito com um amigo, ou simplesmente porque lhe apetece um maminho.



Data

12 de janeiro de
2018



Descrição da situação

Brincar ao faz-de-conta e estar com a Carminho. Resumidamente, estas são as atividades que a Maggie faz com maior frequência e, também, das que parece mais gostar de fazer. Saltos altos, bebês, vestidos de princesa e brincar às mamãs, estas são as suas atividades preferidas e se forem feitas em conjunto com a Carminho, os seus olhos vibram de alegria!

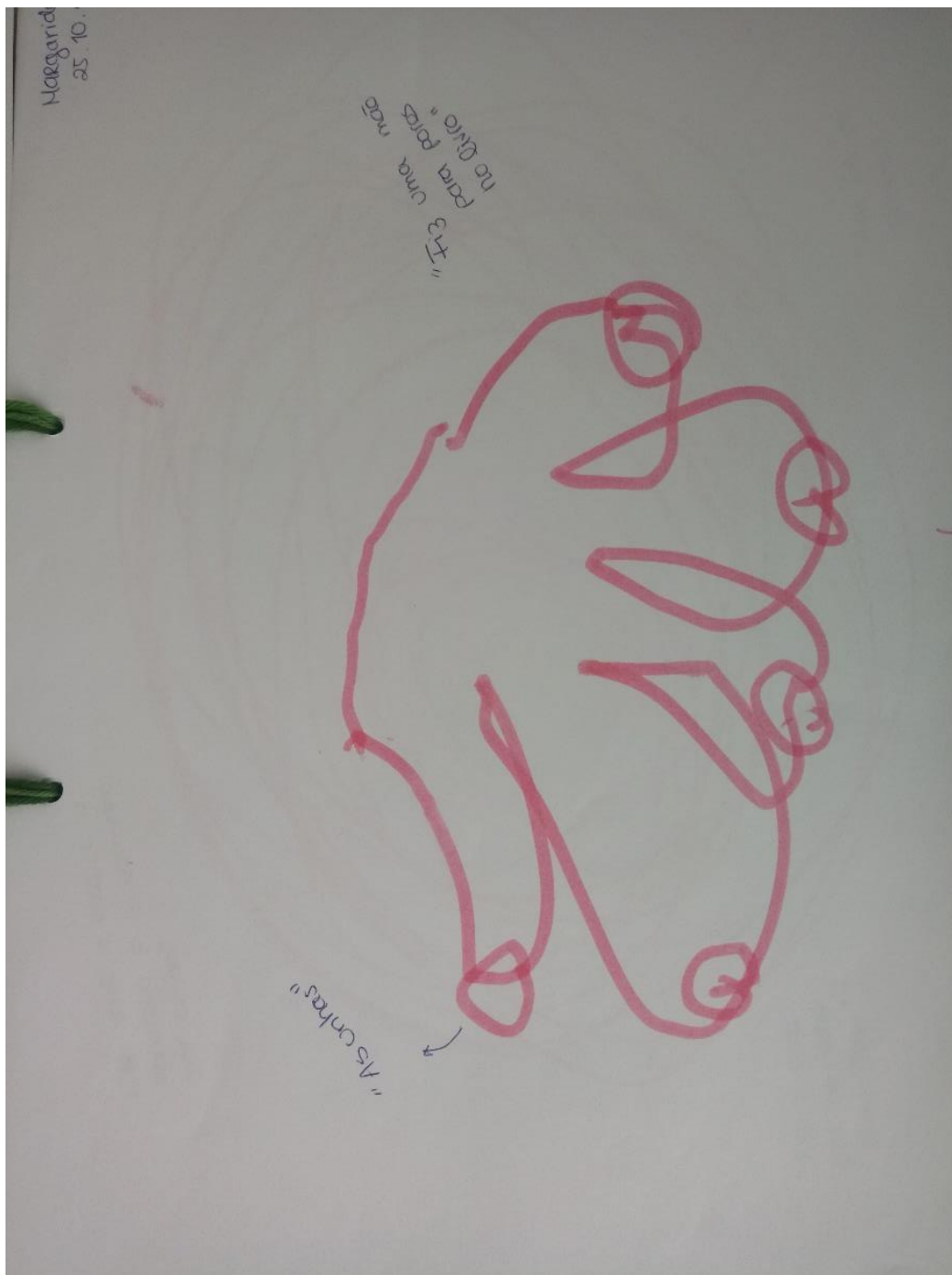
Conclusões

É a partir dos dois/três anos que as crianças começam a manifestar preferências nos seus pares de brincadeiras, e o par preferido da Maggie é, sem dúvida, a Carminho. Sentem a ausência uma da outra e brincam muito juntas. Estas relações são importantes na medida em que realçam a importância da partilha, do afeto e das relações interpessoais.

EXPRESSÃO ARTÍSTICA

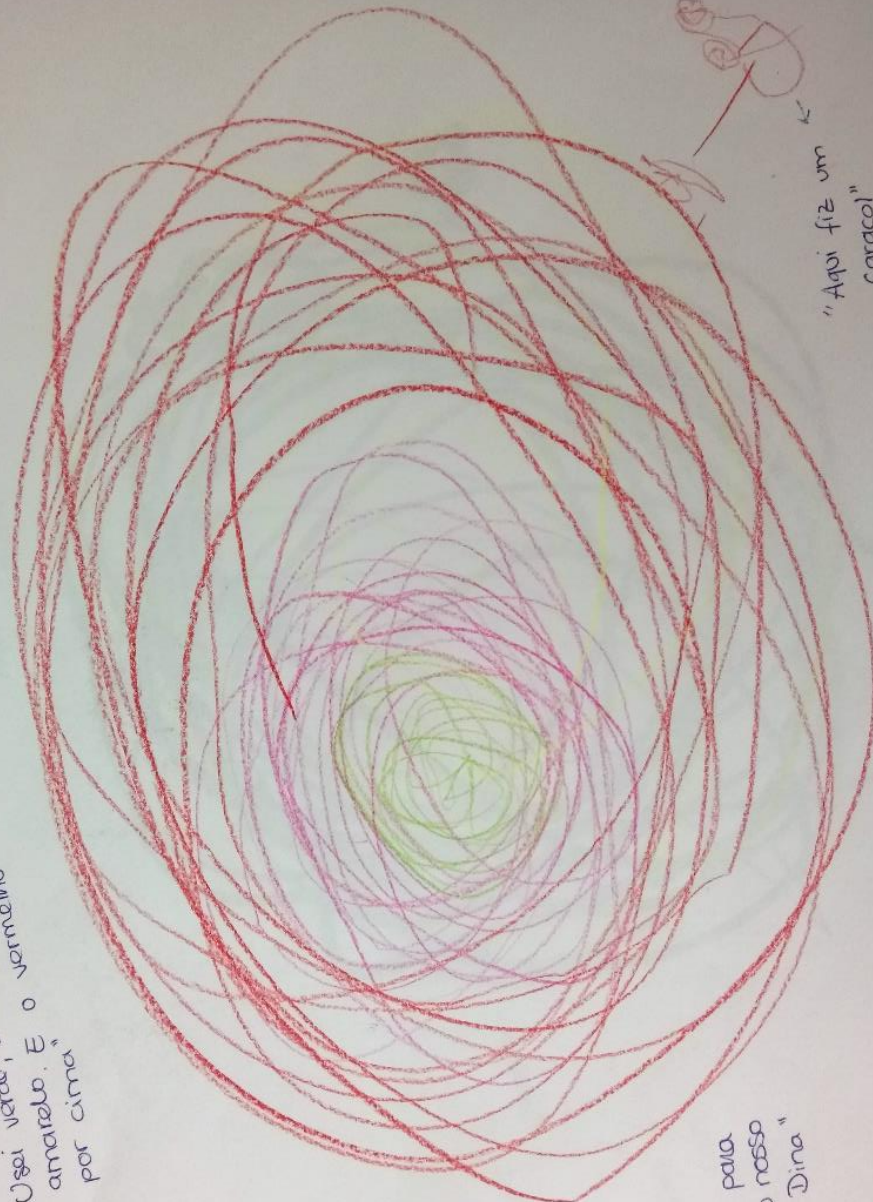
(Artes Visuais)

Algumas produções da Margarida:



Maggie
2/17/17

"Usai verde, o rosa e o
amarelo. E o vermelho
por cima."



"Esté é para
por no nosso
livro Dina."

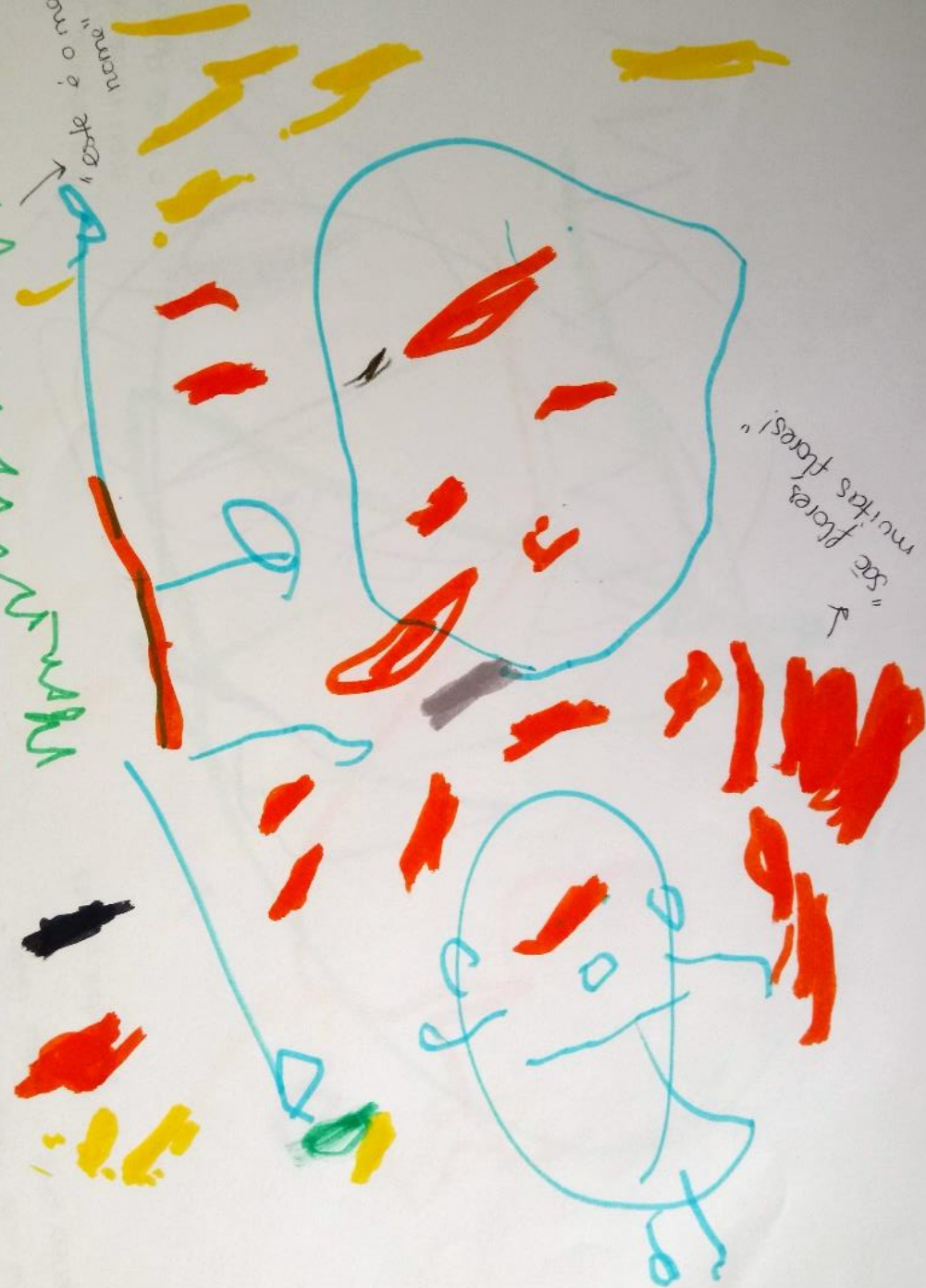


"Aqui fiz um
caracol"

Marganda
14/11/17

name "o man"
date 11/11/17

Handwritten scribbles in green ink.



"see faces there!"
↑



Margherita
10.1.2018

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção deste portefólio permitiu-me refletir na importância da avaliação contínua e informal de cada criança, sendo os portefólios individuais uma boa estratégia para o fazer.

Tal como fui fazendo referência, nestes últimos quatro meses considero que a Margarida adquiriu e aprimorou um grande leque de competências com a ajuda dos adultos e principalmente através da interação com os seus pares e com o meio. Demonstrou ser uma criança com um grande sentido de autonomia, com um vocabulário a crescer exponencialmente, e que é bem notória a preferência pelas suas relações com as outras crianças e brincadeiras.

Ao longo deste tempo revelou ser uma “caixinha de surpresas” e que também me ensinou muito com todo este processo. Como tal, tenho mais uma vez de vos agradecer, a todos, pela vossa disponibilidade e colaboração para que este trabalho fosse possível, e em especial à Maggie por ter acolhido tão bem este trabalho e ter colaborado muito para a sua elaboração.

Muito obrigado,
Dina Martinho da Silva.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegado ao fim todo este percurso desafiante de ser estagiária, posso concluir que aprendi imenso com todas as crianças, famílias e profissionais com os quais me fui cruzando ao longo de todo este caminho. Através das reflexões diárias e semanais, das planificações e das notas de campo que fui registando durante destes quatro meses, foi-me possível a realização deste portefólio que compila todas as aprendizagens que fui fazendo, de forma refletida.

No seguimento de toda a prática, senti que todo este trabalho reflexivo, tanto no estágio de creche como no de jardim-de-infância, foi útil para me ajudar a definir a minha **identidade profissional** que, tal como Nóvoa (2000) defende, não se trata de um dado adquirido ou de uma propriedade. É antes um lugar de muitas lutas e conflitos, no qual há espaço para a construção de maneiras de estar na profissão. São estas formas de estar nesta profissão que fazem a identidade profissional de cada um, seguindo a premissa de que esta “será construída na interação que cada actor social estabelece com outros actores sociais e com a especificidade das suas práticas pedagógicas”, afirmando-se assim a identidade através da diferenciação. (Sarmiento, 2002, p.117).

Quando reflito sobre a grande questão de “*O que é a identidade profissional?*” vejo-me no dever de analisar este tópico como um processo de construção social, em que cada educador de infância tem de relacionar a sua história de vida com a história de vida do próprio grupo a que pertence e da comunidade em que se insere (Sarmiento, 1999). Destas interações surge uma “teia” que se transforma numa forma própria de ser e de agir, consoante o contexto. Ainda assim, independentemente dos grupos com que irei trabalhar futuramente, faz-me sentido explicitar algumas condutas que norteiam toda a minha forma de pensar e agir em educação de infância.

O primeiro princípio que faz parte da minha identidade profissional é o da **igualdade de oportunidades**. Seja qual for o escalão social das crianças com quem vá diretamente trabalhar irei sempre fazer os possíveis para que essa diferença social nunca se sinta dentro da sala de atividades, pois segundo consta na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, é objetivo da educação de infância “contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem” (p.671). Além deste princípio, considero também essencial que o educador tenha a capacidade de praticar a

inclusão através da **diferenciação pedagógica**, na qual “se educam os alunos em conjunto, procurando aproveitar o potencial educativo das suas diferenças” (Rodrigues (2003) citado por Sousa, 2007, p.11)

Outro princípio muito importante é a existência de um **ambiente democrático** no qual se pretende “dar voz” às crianças de forma a expressarem as suas opiniões e contribuírem de certo modo para a organização do ambiente educativo, em conjunto com a educadora, desenvolvendo assim o sentido de autonomia e responsabilidade. Tal é fundamental uma vez que a criança, como agente ativo do seu processo educativo, tem “o direito de ser ouvida nas decisões que lhes dizem respeito” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.16).

Para além disto, pretendo também fomentar a **autonomia** nas crianças através de diversas situações do quotidiano, como por exemplo, através da identificação dos materiais da sala, a organização do espaço e da forma como os materiais estão ou não ao alcance das crianças. Isto porque se queremos que as crianças sejam autónomas precisamos de proporcionar um ambiente educativo propício a tal.

Para que todos estes fundamentos se consigam relacionar entre si e funcionar em harmonia, é então fulcral que as crianças sintam **confiança** nos adultos, em outras crianças e no ambiente em que estão diariamente, sendo então desta forma que as crianças conseguem estabelecer **relações afetivas** com os adultos e entre elas. Assim, estaremos a educar crianças empáticas, ou seja, que sabem reconhecer os sentimentos e colocar-se no papel “do outro”, gerindo desta forma os seus próprios sentimentos tendo por base a comunicação como meio primordial da **resolução de conflitos**.

Em suma, a minha identidade profissional embora tenha estas diretrizes fixas, é algo que está em constante mudança e desenvolvimento, apoiando a ideia de que “a forma como cada um vive a sua profissão, considerando o processo evolutivo que vai decorrendo ao longo da carreira, pode ser definida como desenvolvimento profissional” (Cardona, 2001, p. 45). Com base nisto, é imperativo assumir uma posição de constante aprendizagem, relembrando que vai existindo ao longo dos anos uma reconstrução da profissionalidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brazelton, T. B. & Greenspan, S. I. (2002). *A Criança e o Seu Mundo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Cardona, M. J. (2001). Modelos de Formação Inicial e Desenvolvimento Profissional: um estudo sobre os educadores de infância portugueses. *Revista Infância Educação e Práticas*, 5, 43-62.
- Chokler, M. H. (2015). O conceito de autonomia no desenvolvimento da criança: coerência entre teoria e prática. *Infância na Europa*, 28, 9-11.
- Feldman, A. (1999). *The role of conversation in collaborative action research in Educational Action Research*. Consultado a 5 de novembro de 2017, em <http://dx.doi.org/10.1080/09650799900200076>.
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!». *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Gainsley, S. (2008). *From Message to Meaning. Using a Daily Message Board in the Preschool Classroom*. Michigan: HighScope Educational Research Foundation.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança (5ª Edição)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Instituto Nacional de Estatística (2011). *Classificação Portuguesa das Profissões 2010*. Lisboa: INE
- [Lei Quadro da Educação Pré-Escolar] Decreto-Lei nº 4/97 de 10 de fevereiro. *Diário da República nº 34 – I Série A*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Lopes da Silva, I. L., Marques, L, Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação-Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral de Educação.
- Nóvoa, A. (2000). Os Professores e as Histórias da Sua Vida. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora

- Sarmiento, T. (1999). Identidades Profissionais de Educadoras de Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 52, 19-26
- Sarmiento, T. (2002). *Histórias de Vida de Educadoras de Infância*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sousa, F. (2007). Uma diferenciação curricular inclusiva é possível? Procurando oportunidades numa escola açoriana. In David Rodrigues (org.) *Investigação em Educação Inclusiva, Vol. II*, pp. 93-119. Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, FMH.
- Zabalza, M. (1992). 9. A Organização dos Espaços. In M. Zabalza (Ed.), *Didática da Educação Infantil* (pp. 119-158). Porto: Edições ASA.

Documentos consultados

Projeto Pedagógico (2017).

*Site*⁷ oficial da instituição

⁷ Por questões de confidencialidade não será apresentado aqui o *link* para o mesmo.

ANEXOS

Anexo A. Dados Sociodemográficos

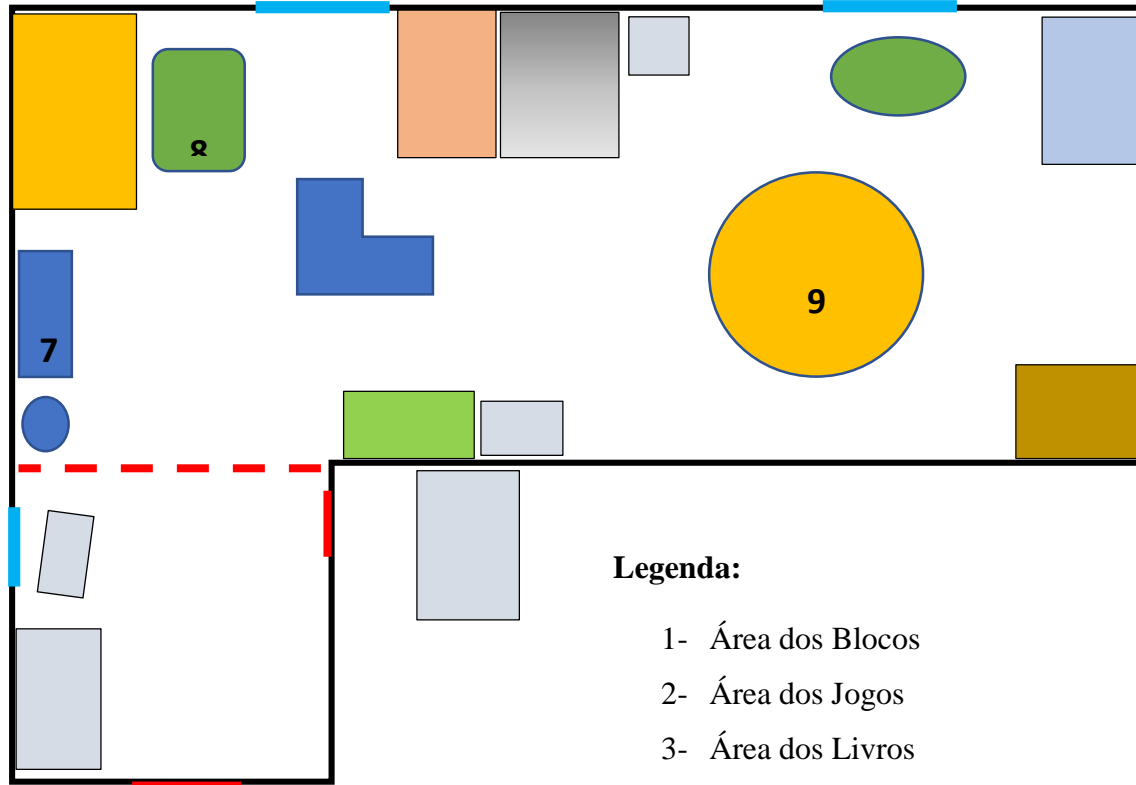
Tabela 4

Dados sociodemográficos das famílias das crianças

CRIANÇAS	MÃE	PAI
	Profissão	Profissão
Beatriz	Psicóloga	Diretor de Marketing
Benedita	(sem dados)	Diretor Comercial
Carminho	Professora	Engenheiro Civil
Duarte	Médica	Médico
Ema	Técnica de Saúde Ambiental	Engenheiro Físico
Francisco L.	Bancária	Gestor de Produto
Francisco C.	Comercial	Comercial
Guilherme	Funcionária Pública	Técnico Logística
Ilana	Arquiteta	Engenheiro Ambiental
Inês	Professora	Professor
Joana	(sem dados)	(sem dados)
Manuel A.	Bancária	Engenheiro Informático
Manuel M.	Diretora de Recursos Humanos	Engenheiro Informático
Manuela	Geógrafa	Comerciante
Maria	Bancária	Gestor Comercial
Margarida	Investigadora	Consultor
Mia	Arquiteta paisagista	Designer
Santiago	Consultora Imobiliária	Gestor de Projetos
Tiago	Contabilista	Economista

Nota. Dados recolhidos através da visualização das fichas de identificação de cada criança.

Anexo B. Planta da Sala



Legenda:

- | | |
|--------------------|-----------------------------------|
| 1- Área dos Blocos | 6- Arrumação |
| 2- Área dos Jogos | 7- Mesas e cadeiras |
| 3- Área dos Livros | 8- Tapetes |
| 4- Área da Casa | 9- Círculo amarelo (Grande grupo) |
| 5- Área das Artes | |

Anexo C. Planificações

Tabela 5

Planificação semanal nº 1 – semana de 25 a 29 de setembro

		Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Planear-Fazer-Rever		Telefone	Cartões com <i>letter link</i>	Roda das áreas	Gira a caneta	Equilibra a bola
		Televisão	Boneca bela e amarela	Espelho	Novelo de lã	Óculos
Grande grupo da manhã		Música	Início do projeto sobre caracóis: O que sabemos? O que queremos saber? Como vamos saber?	Jogo dos Semáforos	Dançar com balões	Ginástica
Pequenos grupos		Colar pedaços de papel recortados	Massa de modelar: <i>Como é um caracol para mim?</i>	Inglês	Horta	Pintura do meu caracol
		Colar pedaços de papel recortados	Massa de modelar:	Horta	Inglês	Pintura do meu caracol

			<i>Como é um caracol para mim?</i>			
Grande grupo da tarde	Jogo da Estátua	Dançar com a bola a dois	Jogo da corda	Onde está a cor...?	História: “A toupeira que queria saber quem lhe fizera aquilo na cabeça?”	

Tabela 6

Planificação semanal nº 2 – semana de 2 a 6 de outubro

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Planear-Fazer-Rever	Roda das áreas	Equilibra a bola	Golf das áreas	Feriado	Comboio das áreas
	Boneca bela e amarela	Ardósia	Faixa das áreas		Máquina fotográfica
Grande grupo da manhã	Música	Brincadeira livre no parque	Jogo dos Semáforos		Ginástica

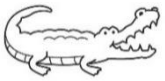
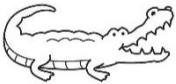

Pequenos grupos		Análise das pesquisas trazidas pelas famílias relativas aos caracóis	Procura de novas informações sobre caracóis pelas salas do Traquinauta	Inglês		Ideias para o nosso terrário
		Procura de novas informações sobre caracóis pelas salas do Traquinauta	Análise das pesquisas trazidas pelas famílias relativas aos caracóis	Horta		Ideias para o nosso terrário
Grande grupo da tarde		Rápido, Lento	Partilha das descobertas sobre os Caracóis	Dança com balões		História: “A maior casa do mundo”

Tabela 7

Planificação semanal nº 3 – semana de 9 a 13 de outubro

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Planear-Fazer-Rever	Cartões Letter Link	Golf das áreas	Teclado	Sapo Larapo	Gráfico das áreas

		Torre de legos	Faixas das áreas	Máquina fotográfica	Novelo de Lã	Caixa mistério
Grande grupo da manhã		Música	Jogo Cooperativo: Caminho em Espiral	Passeando pelos arcos	Vamos dançar com balões?	Ginástica
Pequenos grupos		Como é o corpo do caracol?	Construção do terrário	Inglês	Horta - Conclusão da Pintura -	Caça às letras - C a r a c o l -
		O que comem os Caracóis?	Caça às letras - C a r a c o l -	Horta - Manjerição, Hortelã e Salsa -	Inglês	Conclusão do Terrário
Grande grupo da tarde		Partilha das descobertas dos pequenos grupos	-----	Jogo da corda	Dançar a pintar	História: “Afinal o Caracol”
Grandes grupos						

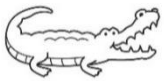
Passeando pelos arcos			
Objetivos pedagógicos	Descrição	Materiais e Duração	Avaliação
<p>Reconhecer as cores dos arcos;</p> <p>Ser capaz de criar um fio condutor na história, inventando novos acontecimentos;</p> <p>Identificar as diferentes partes do seu corpo.</p>	<p>Princípio: Reunir o grupo no parque e explicar como vamos jogar. Depois da explicação, colocar os arcos aleatoriamente no chão.</p> <p>Meio: O adulto irá conduzir o jogo dando indicações de como jogar. Exemplos: “Hoje vamos fazer um safari e por isso precisamos de estar com muita atenção para ver estes animais! Andamos aqui no meio da savana e, de repente, aparece uma girafa! Mas ela não nos pode ver, por isso vamos todos ter de nos esconder num arco amarelo”; “Os leões estão a passar por nós, por isso temos de os distrair e colocar um pé dentro de um arco vermelho” E assim sucessivamente, dando dois ou três exemplos e depois pedir às crianças que digam elas próprias um animal e o que temos de fazer.</p> <p>Fim: Indicar que o jogo terminou e pedir às crianças para ajudarem a arrumar o material.</p>	<p>Arcos de diversas cores e tamanhos.</p> <p>15 minutos</p>	<p>No início da atividade senti que o grupo estava um pouco disperso talvez pela forma como dei as indicações, porém, nos minutos seguintes consegui motivá-los para a tarefa através de expressões que cativassem a sua atenção como “Ahh, não acredito! Está ali um mocho, venham ver, mas não o assustem”.</p> <p>Este tipo de dinamização pareceu-me cativar mais as crianças do que passar-lhes logo a função de animar a história.</p> <p>Relativamente às cores dos arcos, todos conseguiram identificar as cores, inclusive as crianças mais novas, porém, senti necessidade de que houvesse mais material para que a atividade corresse ainda melhor, pois algumas vezes as crianças não cabiam todas nos arcos disponíveis da mesma cor.</p>

Vamos dançar com balões?			
Objetivos pedagógicos	Descrição	Materiais e Duração	Avaliação
<p>Envolver-se num jogo cooperativo com o seu par;</p> <p>Reconhecer as diferentes partes do seu corpo;</p> <p>Treinar o equilíbrio em movimento.</p>	<p>Princípio: Explicar que vamos dançar com balões e que para isso vão precisar de estar muito atentos às minhas indicações.</p> <p>Meio: Começar por entregar um balão a cada um e pedir que dancem um pouco com o balão em cima da cabeça, atrás das costas, entre as pernas, na barriga... Depois, indicar que se juntem a um colega e que tentem dançar ao som da música sem deixar o balão cair no chão. Experimentar a dança a pares com o balão na barriga, o balão na testa, nas costas, etc...</p> <p>Fim: Terminar a dinâmica pedindo que me entreguem os balões.</p>	<p>Balões normais e balões de água, rádio</p> <p>15 minutos</p>	<p>(A atividade não se realizou por alteração na planificação)</p>

Tabela 8

Planificação semanal nº 4 – semana de 16 a 20 de outubro

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Planear-Fazer-Rever	Boneca bela e amarela	Golf das áreas	Espiral das áreas	Gráfico das áreas	Roleta das áreas

		Microfone	Torre de legos	Teia de aranha	Gráfico das áreas	Máquina Fotográfica
Grande grupo da manhã		Música	Vamos dançar com balões?	Relaxamento em comboio	Jogo dos círculos verdes	Ginástica
Pequenos grupos		Simetria: Corpo do Caracol	Pintura ao som de música: Rápido / Lento	Inglês	Continuação da construção do livro do projeto dos caracóis	Continuação da construção do livro do projeto dos caracóis
		Pintura ao som de música: Rápido / Lento	Simetria: Corpo do Caracol	Início da construção do livro do projeto dos caracóis	Inglês	Caça às letras - Caracol -
Grande grupo da tarde		História: "Quiquiriqui"	Rei manda	Jogo da corda	Dançar a pintar	História: "Afinal o Caracol"
Grandes grupos						

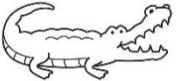

Vamos dançar com balões?			
Objetivos pedagógicos	Descrição	Materiais e Duração	Avaliação
<p>Envolver-se num jogo cooperativo com o seu par;</p> <p>Reconhecer as diferentes partes do seu corpo;</p> <p>Treinar o equilíbrio em movimento.</p>	<p>Princípio: Explicar que vamos dançar com balões e que para isso vão precisar de estar muito atentos às minhas indicações.</p> <p>Meio: Começar por entregar um balão a cada um e pedir que dancem um pouco com o balão em cima da cabeça, atrás das costas, entre as pernas, na barriga... Depois, indicar que se juntem a um colega e que tentem dançar ao som da música sem deixar o balão cair no chão. Experimentar a dança a pares com o balão na barriga, o balão na testa, nas costas, etc...</p> <p>Fim: Terminar a dinâmica pedindo que me entreguem os balões.</p>	<p>Balões normais e balões de água, rádio</p> <p>15 minutos</p>	<p>(A atividade não se realizou por alteração na planificação)</p>
Pequenos grupos			
Pintura ao som de música: Rápido / Lento			
Objetivos pedagógicos	Descrição	Materiais e Duração	Avaliação
<p>Expressar o que sentiu através da</p>	<p>Princípio: “Hoje vamos fazer um desenho especial... Vamos desenhar ao som da música! Podem fechar os olhos e sentir a música...”</p>	<p>Rádio, pen, aguarelas, papel de cenário.</p>	<p>Esta atividade foi prevista para que as crianças conseguissem pintar consoante o que ritmo que ouviam da música. Contudo,</p>

<p>música e da pintura;</p> <p>Reconhecer conceitos de rápido e lento da música.</p>	<p>Disponibilizar o papel de cenário e as aguarelas.</p> <p>Meio: Incentivar as crianças a desenharem, sentindo a música. Conversar com as crianças sobre o ritmo da música. Por exemplo: “olhem, está diferente agora, não está? Parece mais calma... E agora? Está mais forte, mais mexida...”</p> <p>Fim: Avisar que o tempo está a terminar e questionar as crianças sobre o que sentiram enquanto desenharam.</p>	<p>20 minutos</p>	<p>sinto que as crianças embora se tenham divertido e muito a fazer esta dinâmica, não atingiram o segundo objetivo proposto, tendo em conta que pintaram sempre da mesma forma, não respeitando o ser rápido ou lento.</p>
--	--	-------------------	---

Tabela 9

Planificação semanal nº 5 – semana de 23 a 27 de outubro

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Planear-Fazer-Rever	Golf das áreas	Carros	Roleta das áreas	Gráfico das áreas	Pistas sobre áreas
	Telefone	Torre de legos	Letter link	Gráfico das áreas	Pistas sobre áreas
Grande grupo da manhã	Música	Vamos dançar com balões?	História: “Afinal o Caracol”	Jogo dos Semáforos	Ginástica

Pequenos grupos		Play foam	Plasticina colorida	Inglês	Horta -Regar- -Cozinha de lama-	Sessão de cinema: Visualização de um filme sobre caracóis (Partilha dos pais da Manuela Ribeiro)
		Plasticina colorida	Play foam	Horta -Regar- -Cozinha de lama-	Inglês	
Grande grupo da tarde		---	O Rei Manda	Jogo da corda	Lança o cubo	Roleta das cores
Grandes grupos						
Vamos dançar com balões?						
Objetivos pedagógicos	Descrição		Materiais e Duração		Avaliação	
Envolver-se num jogo cooperativo com o seu par;	Princípio: Explicar que vamos dançar com balões e que para isso vão precisar de estar muito atentos às minhas indicações.		Balões normais e balões de água, rádio, pen 15 minutos		Algumas crianças tiveram medo dos balões porque um deles rebentou logo no início da atividade. Isto condicionou um pouco a atividade porque estas três	

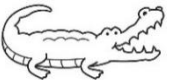

<p>Reconhecer as diferentes partes do seu corpo;</p> <p>Treinar o equilíbrio em movimento.</p>	<p>Meio: Começar por entregar um balão a cada um e pedir que dançam um pouco com o balão em cima da cabeça, atrás das costas, entre as pernas, na barriga... Depois, indicar que se juntem a um colega e que tentem dançar ao som da música sem deixar o balão cair no chão. Experimentar a dança a pares com o balão na barriga, o balão na testa, nas costas, etc...</p> <p>Fim: Terminar a dinâmica pedindo que me entreguem os balões.</p>		<p>crianças passaram algum tempo com as mãos nos ouvidos após o segundo balão também rebentar (talvez porque eu os tenha enchido demais).</p> <p>Tirando esta parte que correu menos bem, as restantes crianças conseguiram dançar com os balões nas diversas partes do corpo, contudo, quando tinham de partilhar um balão, isto gerou alguns conflitos pois como os balões eram todos diferentes, eles queriam ter o seu balão, da sua cor específica, mas que acabaram por se resolver e prosseguir com a atividade.</p> <p>Algo que poderei fazer diferente numa próxima vez é tentar escolher balões todos iguais para que não haja conflito relativamente à cor.</p>
História: “Afinal o Caracol”			
Objetivos pedagógicos	Descrição	Materiais e Duração	Avaliação
<p>Ganhar interesse pela leitura de histórias;</p>	<p>Princípio: Se o tempo meteorológico assim o permitir, sugerir às crianças que está um belo dia para irmos ouvir uma história sobre</p>	<p>Livro <i>Afinal o Caracol</i></p> <p>15 minutos</p>	<p>Durante a leitura da história senti que praticamente todas as crianças estavam interessadas em ouvir, até porque já a conheciam e era do seu interesse. Houve</p>

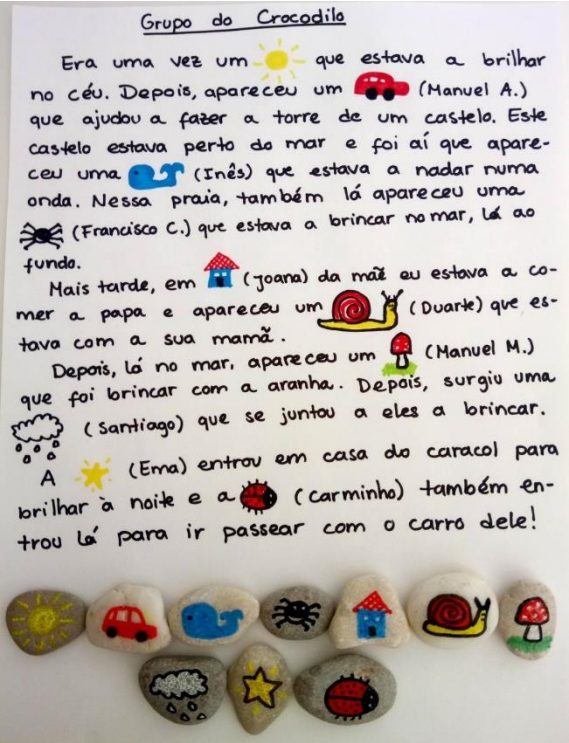
<p>Promover a descoberta “do eu”.</p>	<p>caracóis ao pé da nossa horta, que é a casa deles.</p> <p>Meio: Já lá fora, sugiro que se sentem para ouvir a história que é um poema de Fernando Pessoa acerca de um caracol, fazendo um trocadilho com os caracóis do cabelo.</p> <p>Fim: Ao terminar a história perguntar às crianças se elas também têm caracóis nos seus cabelos e propor que vamos colocar os chapéus para irem para o parque brincar.</p>	<p>inclusive uma parte da história em que disse “afinal o caracol” e uma das crianças, a Ema, me corrigiu, dizendo “Não é assim! É o tal caracol”, demonstrando que sabia de cor a história.</p> <p>Como a história era pequena e ainda tínhamos tempo, pedi às crianças que fossem agora elas a recontar a história à professora Rita, que entretanto tinha aparecido, e elas assim o fizeram, entusiasmadas.</p> <p>No final, conseguiram identificar se tinham ou não caracóis no cabelo e ainda reconheceram os amigos que tinham ou não.</p>
---------------------------------------	---	---


Tabela 10

Planificação semanal nº 6 – semana de 30 de outubro a 3 de novembro

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Planear-Fazer-Rever	Objetos das áreas	Gráfico das áreas	Feriado	Garagem das áreas	Roleta das áreas
	Microfone	Gráfico das áreas		Máquina Fotográfica	Telefone

Grande grupo da manhã		Música	Vamos contar até quanto?		Viagem na floresta	Ginástica
Pequenos grupos		Horta -Plantar Tomate Cherry- (trazido pela família do Manuel A.)	Início de um novo projeto: O que sabemos? O que queremos saber? Como vamos saber?		Culinária -Bolo igual ao do Quiquiriqui-	Pedras contadoras de histórias
		Pedras contadoras de histórias			Inglês	Culinária -Espetadas de fruta da época-
Grande grupo da tarde		NATAÇÃO Jogo dos semáforos	DANÇA Dançar no escuro		YOGA História: “Quiquiriqui”	Que animal somos?
Pequenos grupos						
Pedras contadoras de histórias						
Objetivos pedagógicos	Descrição		Materiais e Duração	Avaliação		

<p>Expressar-se, utilizando a linguagem;</p> <p>Compreender a sucessão de acontecimentos;</p> <p>Inventar uma história a partir de um indutor.</p>	<p>Princípio: “Na saquinha, das surpresas, ninguém sabe o que ela tem. Tão quietinha, tão calada, vamos ver o que lá vem...”. Ouvir o som dos materiais dentro dos sacos. Comentar: “Hmmm, parece-me que temos aqui umas pedras mágicas que contam histórias. Será que conseguimos criar a nossa própria história com estas pedras?”</p> <p>Meio: Disponibilizar as pedras. Incentivar as crianças a comentarem os desenhos das pedras e ajudá-las na construção de uma história. Ouvir as suas ideias. Ir comentando: “E depois, o que aconteceu?; E agora como podemos resolver isso?; Como é que a nossa história chega ao fim?”</p> <p>Fim: Registrar as ideias das crianças e avisar que o tempo está a terminar. Ler a história criada pelo grupo, utilizando as pedras.</p>	<p>Folha de papel, canetas, bolsa de pedras, pedras com desenhos.</p> <p>20 minutos</p>	<p>Com mais ou menos dificuldade, todas as crianças conseguiram inventar, pelo menos uma frase. Resultado final:</p>  <p><u>Grupo do Crocodilo</u></p> <p>Era uma vez um ☀️ que estava a brilhar no céu. Depois, apareceu um 🚗 (Manuel A.) que ajudou a fazer a torre de um castelo. Este castelo estava perto do mar e foi aí que apareceu uma 🐳 (Inês) que estava a nadar numa onda. Nessa praia, também lá apareceu uma 🕷️ (Francisco C.) que estava a brincar no mar, lá ao fundo.</p> <p>Mais tarde, em 🏠 (Joana) da mãe eu estava a comer a papa e apareceu um 🐌 (Duarte) que estava com a sua mamã.</p> <p>Depois, lá no mar, apareceu um 🍄 (Manuel M.) que foi brincar com a aranha. Depois, surgiu uma ☁️ (Santiago) que se juntou a eles a brincar.</p> <p>A ☀️ (Ema) entrou em casa do caracol para brilhar à noite e a 🐌 (Carminho) também entrou lá para ir passear com o carro dele!</p>
--	---	---	--

		<p style="text-align: center;"><u>Grupo do Dragão</u></p> <p>Era uma vez uma 🎱 que estava a rolar pela montanha com uma ✨ (Gui) e rolaram até entrarem na janela da minha casa. A seguir, apareceu uma 🌊 (Margarida) que estava na praia da Meggie, e uma 🏠 (Maria) que estava na praia da Maria. Havia duas casas!</p> <p>Depois, o 🚗 (Tiago) entrou dentro de casa para eu ir brincar, mas lá dentro estava uma 🐞 (Mia) também a brincar.</p> <p>De repente, apareceu uma ☁️ (Benedita) e começou a chover, e o 🍄 (Beatriz) entrou na praia dos livros, andou a nadar, nadar, e bateu com a cabeça numa 🌲 (Manuela). Depois, o Manuel M. foi para casa e encontrou o 🐌 (Manuel M.) a brincar com os seus carros.</p> <p>No final, a Meggie foi para casa dela e a mãe dela tinha feito um ❤️ (Margarida).</p> 
--	--	--


Um aspeto a melhorar nesta atividade é a estrutura em si da história. Por ser a primeira vez deixei que as crianças escolhessem tudo sozinhas. Numa próxima vez tentarei conduzir a história de forma a ter um princípio, meio e fim bem definidos, característicos de uma história.

Início de um novo projeto: O que sabemos? O que queremos saber? Como vamos saber?			
Objetivos pedagógicos	Descrição	Materiais e Duração	Avaliação
Expressar os seus interesses através do diálogo em grande grupo.	<p>Princípio: Reunir as crianças dos dois pequenos grupos no círculo amarelo para discutir os seus interesses acerca de um novo projeto.</p> <p>Meio: Iniciar a discussão dizendo “Agora que estão mesmo a terminar o projeto dos caracóis, eu gostava de saber sobre o que é que vocês gostavam de falar a seguir” A partir daqui, conduzir o diálogo de forma a dar voz aos interesses das crianças, ouvindo sempre o que têm a dizer, até chegar a um tema que agrade a todos, ou pelo menos à maioria.</p> <p>Fim: Terminar a reunião com a recolha das informações básicas de início do início de um projeto: <i>O que já sabemos? O que queremos saber? E como vamos saber?</i>.</p>	<p>Folha de papel, caneta</p> <p>20 minutos</p>	<p>Ao longo de toda esta conversa, as crianças demonstraram ter algumas dificuldades em chegar a um tema explícito, porém de entre as conversas paralelas que se sucederam, surgiu uma conversa que ajudou a encontrá-lo:</p> <p><i>“Manuel M.: Olha, tenho aqui ossos na minha camisola</i> <i>Eu: E são ossos de quê, sabes?</i> <i>M.: São ossos de dinossauro!</i> <i>Educadora: Acham que os ossos de dinossauro são assim?”</i>[Excerto de nota de campo do dia 31 de outubro, sala de atividades]</p> <p>A partir daqui a educadora questionou-os se gostariam de descobrir mais coisas sobre estes animais e foi assim que surgiu o projeto, de seguida construíram-se as três teias iniciais. Embora esta não tenha sido a forma ideal de iniciar um projeto, resultou bastante bem pois as crianças mostraram-se motivadas com o tema escolhido.</p>

Tabela 11

Planificação semanal nº 7 – semana de 6 a 10 de novembro

		Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Planear-Fazer-Rever		Roleta das áreas	Gráfico das áreas	Garagem das áreas	Objetos das áreas	Letter link
		Boneca bela e amarela	Gráfico das áreas	Letter link	Teia	Sapo larapo
Grande grupo da manhã		Música	História: Todos no Sofá	Perdidos pela floresta	Jogo dos Semáforos	Ginástica
Pequenos grupos		Início do projeto: Pesquisa nas salas da instituição	Representação gráfica: Como é um dinossauro?	Inglês	Que cores tem a pele dos dinossauros?	Apresentação do projeto dos Caracóis ao JI3b

		Representação gráfica: Como é um dinossauro?	Início do projeto: Pesquisa nas salas da instituição	Que cores tem a pele dos dinossauros?	Inglês	
Grande grupo da tarde	NATAÇÃO Lança o cubo	DANÇA Vamos contar até quanto?	JUDO Vamos procurar um dinossauro	YOGA O Rei Manda	NATAÇÃO História: O Cuquedo	
Planear-Fazer-Rever						
Objetos das áreas						
<u>Planear:</u> Num cesto, estará um objeto representativo de cada área (ex.: um livro para a área dos livros, uma peça de puzzle da área dos jogos, uma peça de lego da área dos blocos, uma caneta da área das artes e um telefone da área da casa) e no momento de planear, terão de retirar do cesto o objeto da área para a qual querem ir brincar, explicitando, de seguida, aquilo a que vão brincar e com que materiais.						
Teia						
<u>Rever:</u> Com as crianças distribuídas nos pequenos grupos, com recurso a trapilho, o adulto começa a teia dizendo o que esteve a fazer durante a manhã. Quando acaba, passa para uma criança o fio, continuando a segurar na ponta, incentivando a criança a explicitar aquilo que fez, em que áreas, com quem e com que materiais. A ideia é que sempre que alguém fale segure no fio de trapilho para conseguir construir uma teia.						
Grandes grupos						

História: Todos no Sofá			
Objetivos pedagógicos	Descrição	Materiais e Duração	Avaliação
<p>Interessar-se pelo conto de histórias;</p> <p>Contar de forma decrescente (10 para 1)</p>	<p>Princípio: Se o tempo meteorológico assim o permitir, sugerir às crianças a ida até ao parque para ouvirem uma história sobre animais.</p> <p>Meio: Já lá fora, sugiro que se sentem para ouvir a história que fala de animais que estão num sofá e que já não cabem lá, e em cada página da história vai saindo um, efetuando uma contagem decrescente, questionando às crianças se sabem quantos vão ficar no sofá a seguir.</p> <p>Fim: Ao terminar a história sugerir que vamos todos até à casa de banho como o <i>João preguiçoso</i> da história, calmamente e a espreguiçarem-se.</p>	<p>Livro <i>Todos no Sofá</i></p> <p>15 minutos</p>	<p>Neste momento de leitura, todas as crianças, estavam atentas à história e conseguiram identificar todos os animais do livro.</p> <p>A Meggie, o Duarte, a Ema e o Francisco C. foram ainda capazes de acompanhar a contagem decrescente que se ia fazendo ao decorrer da história.</p> <p>Contudo, senti que algumas crianças não estavam atentas e isso pode dever-se ao local onde foi contada a história, pois daqui tinham visão para as outras crianças a brincar no parque e talvez isso possa ter condicionado o seu interesse.</p>
O Rei Manda			
Objetivos pedagógicos	Descrição	Materiais e Duração	Avaliação
<p>Realizar os movimentos</p>	<p>Princípio: Informar as crianças que vamos jogar ao Rei Manda e que para isso o rei</p>	<p>-</p>	<p>Algumas das crianças foram capazes de reconhecer aquilo que “o rei mandou”, ainda</p>

<p>indicados pelo adulto;</p> <p>Reconhecer as suas partes do corpo.</p>	<p>mandava todas irem vestir os seus casacos para irmos para a rua (supondo que está frio na rua pela altura do ano em que estamos).</p> <p>Meio: Já no parque, explicar às crianças que devem ficar todas encostadas a uma parede e que têm de estar atentas para fazerem o que o rei mandar. Dar indicações do tipo “O rei manda dar dois passos para a frente”, “O rei manda saltar uma vez no lugar”, “O rei manda dar três saltos ao pé-coxinho”. Explicar que a criança que chegar primeiro até mim passa a ser o rei e a dar agora as ordens.</p> <p>Fim: Terminar o jogo dizendo “Agora, o rei manda irem todos em fila como uma cobra, sentar lá ao fundo para lancharmos”.</p>	<p>15 minutos</p>	<p>que realizassem sempre mais, por exemplo: “O rei manda dar dois passos ao pé-coxinho”, todos davam mais do que dois, mostrando que ainda não são capazes de em todas as situações associar o número ao movimento.</p> <p>Houve ainda outras crianças, nomeadamente o Francisco L., a Manuela, a Benedita, a Inês e a Ema que ficaram sempre na mesma posição, apenas a observar os restantes colegas.</p> <p>Numa próxima vez posso escolher logo uma criança para começar, dando apenas um exemplo, na tentativa que isso os possa motivar mais ou prestar mais atenção.</p>
--	--	-------------------	--

Pequenos grupos

Pesquisa nas salas da instituição

Objetivos pedagógicos	Descrição	Materiais e Duração	Avaliação
<p>Estabelecer relações com</p>	<p>Princípio: Explicar ao pequeno grupo que como começámos um novo</p>	<p>-</p> <p>20 minutos</p>	<p>Ao irem às outras salas e ao verem que lá haviam diversos livros e brinquedos relacionados com os dinossauros, as crianças ficaram muito entusiasmadas.</p>

<p>outras crianças e adultos;</p> <p>Expressar-se, utilizando a linguagem.</p>	<p>projeto, precisamos de ir procurar informações.</p> <p>Meio: Deslocarmo-nos até algumas das salas do JI e questionamos quem lá está sobre esta temática dos dinossauros, recolhendo todos os materiais que consigamos e colocando algumas das questões presentes na teia.</p> <p>Fim: Agradecer a quem nos ajudou e regressar à sala sugerindo às crianças que imitem dinossauros ferozes.</p>		<p>Ao regressarem à sala, demonstraram muita vontade, no geral, em contar aos colegas do outro grupo aquilo que haviam descoberto e começaram logo a brincar com a caixa de pequenos dinossauros.</p> <p>Um aspeto a melhorar nesta tarefa seria a criação de um guião de entrevista para poder reunir os interesses das crianças de forma a que o material recolhido seja mais direcionado aos seus interesses.</p>
--	---	--	--

Representação gráfica: Como é um dinossauro?

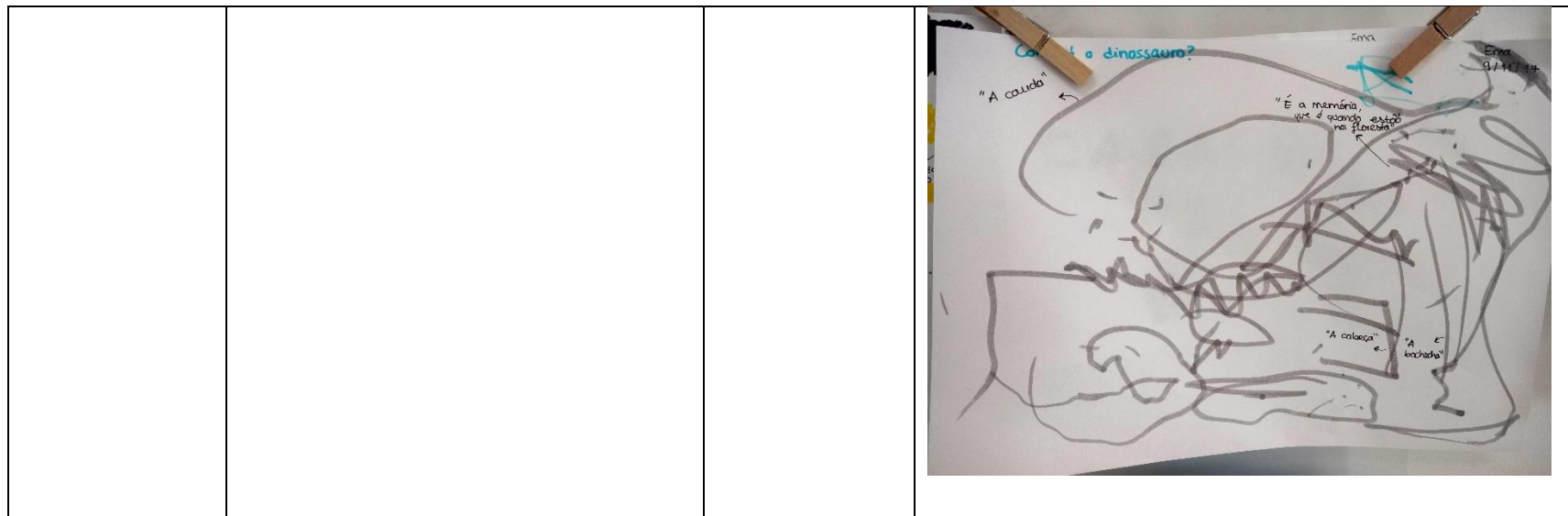
Objetivos pedagógicos	Descrição	Materiais e Duração	Avaliação
<p>Tirar conclusões baseadas em observações;</p> <p>Desenhar a sua representação do que é um dinossauro.</p>	<p>Princípio: Começar por mostrar às crianças algumas imagens de dinossauros, explicando-lhes que existem diversas espécies diferentes</p> <p>Meio: Com as crianças já dispostas nas mesas de trabalho, é entregue o material e é-lhes pedido que desenhem</p>	<p>Folhas de papel, canetas, imagens de dinossauros</p> <p>20 minutos</p>	<p>A grande maioria das crianças reconheceu que no seu desenho estavam presentes partes do corpo de um dinossauro, como por exemplo a cabeça, as patas, a cauda e os olhos. Houve inclusive uma criança que identificou uma parte do seu desenho como sendo “a memória” do dinossauro, mas que quando questionada sobre o que era para ela a memória, não conseguiu explicar.</p>

o seu dinossauro, com recurso aos materiais presentes.

Fim: Conversar com cada criança acerca da sua representação e registar na folha de desenho os seus comentários e/ou legendas. Pedir ajuda para arrumar os materiais.

Alguns resultados:





Que cores tem a pele dos dinossauros?

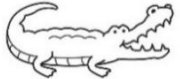

Objetivos pedagógicos	Descrição	Materiais e Duração	Avaliação
<p>Explorar uma técnica de pintura: com esponjas;</p> <p>Reconhecer e associar cores.</p>	<p>Princípio: Recordar as crianças das imagens de dinossauros que estão expostas na sala (a seguir à atividade da representação gráfica) e questioná-las acerca das cores que acham que os dinossauros têm.</p> <p>Meio: Em papel de cenário, estará desenhado um grande dinossauro e</p>	<p>Papel de cenário, tintas, esponjas</p> <p>20 minutos</p>	<p>(A atividade não se realizou por imprevistos na rotina)</p>

	<p>será pedido às crianças que, com as esponjas, e as cores escolhidas, pintem o dinossauro.</p> <p>Fim: Explicar às crianças que este irá ser exposto na porta para dar a conhecer aos pais que iniciámos um novo projeto.</p>		
--	--	--	--

Tabela 12

Planificação semanal nº 8 – semana de 13 a 17 de novembro

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Planear-Fazer-Rever	Garagem das áreas	Gráfico das áreas	Sapo larapo	Objetos das áreas	Máquina fotográfica
	Boneca bela e amarela	Gráfico das áreas	Letter link	Teia	Microfone
Grande grupo da manhã	Música	Jogo do Semáforo	História: A lagartinha muito comilona	Congela e descongela	Ginástica

Pequenos grupos		Treinar a apresentação ao J13b	Que cores tem a pele dos dinossauros?	Inglês	À procura de fósseis na horta	O corpo do dinossauro com formas geométricas
			À procura de fósseis na horta	Que cores tem a pele dos dinossauros?	Inglês	O corpo do dinossauro com formas geométricas
Grande grupo da tarde		NATAÇÃO Apresentação do projeto dos Caracóis e lanche partilhado com o J13b	DANÇA História: A que sabe a lua?	JUDO À procura do dinossauro	YOGA Eu sou pequenino, eu sou um gigante...	NATAÇÃO História: Cuquedo (Não realizado)
Grandes grupos						
Congela e Descongela						
Objetivos pedagógicos	Descrição			Materiais e Duração	Indicadores de avaliação	

<p>Desenvolver competências de motricidade grossa;</p> <p>Envolver-se num jogo cooperativo.</p>	<p>Princípio: Começar por explicar ao grupo que irá haver um gelo, que congela a quem tocar e um sol, que por sua vez descongela quem ficou em forma de gelo.</p> <p>Meio: Estipuladas as funções de cada criança, dar-se-á início ao jogo. As crianças correm pelo espaço disponível e aquele que ficou com a função de gelo terá de congelar os outros, tocando com a mão no corpo dos colegas. O que desempenha a função de sol, terá de fazer o mesmo ato mas para descongelá-los. Trocar algumas vezes os papéis para que todos experimentem apanhar o outro e ser apanhado.</p> <p>Fim: Informar que o jogo terminou e que vamos todos até à casa de banho como gotas a saltar.</p>	<p>-</p> <p>15 minutos</p>	<p>Colaboram com os colegas para a execução do jogo;</p> <p>Ficam paradas no lugar quando tocadas pelo “gelo”;</p> <p>Retomam o movimento quando tocadas pelo “sol”.</p>
<p>Avaliação</p>			
<p><u>Técnicas e instrumentos de avaliação:</u> observação dos comportamentos das crianças.</p> <p>(Atividade não realizada)</p>			
<p>Pequenos grupos</p>			
<p>Que cores tem a pele dos dinossauros?</p>			
<p>Objetivos pedagógicos</p>	<p>Descrição</p>	<p>Materiais e Duração</p>	<p>Indicadores de Avaliação</p>
<p>Explorar uma técnica de</p>	<p>Início: Recordar as crianças das imagens de dinossauros que estão expostas na sala (a seguir à atividade da representação gráfica) e questioná-las acerca das cores que acham que os dinossauros têm.</p>	<p>Papel de cenário, tintas, esponjas</p>	<p>As crianças são capazes de expressar</p>

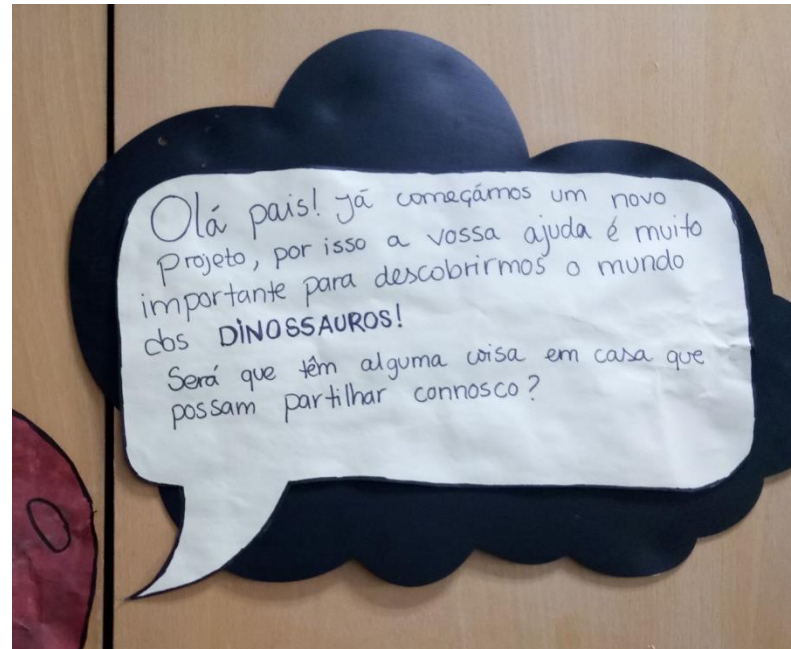
<p>pintura: com esponjas;</p> <p>Reconhecer e associar cores.</p>	<p>Meio: Em papel de cenário, estará desenhado um grande dinossauro e será pedido às crianças que, com as esponjas, e as cores escolhidas, pintem o dinossauro de forma a criar uma textura.</p> <p>Fim: Explicar às crianças que este irá ser exposto na porta para dar a conhecer aos pais que iniciámos um novo projeto.</p>	<p>20 minutos</p>	<p>verbalmente as cores que se lembram de ver nas imagens dos dinossauros;</p> <p>As crianças conseguem fazer uma textura com a tinta para simular “a pele” do animal em questão.</p>
---	---	-------------------	---

Avaliação

Técnicas e instrumentos de avaliação: observação direta, produção do trabalho final.

Nesta atividade senti que todas as crianças conseguiram expressar verbalmente algumas cores, porém nem todas referiram os tons de castanho e verde (que eram as cores que predominavam nos dinossauros que havíamos visto anteriormente). Na parte de criar textura no papel, considero que esta técnica não se verificou totalmente, pelo que as crianças estavam a pintar com a esponja como se se tratasse de um pincel, não fazendo a textura desejada. No segundo pequeno grupo a realizar esta atividade, não misturei tanto as tintas deixando a ver-se as várias cores que utilizámos, pelo que embora não tenha ficado com a textura desejada, ficou com cores misturadas. Algo que mudaria nesta atividade é o tipo de tinta que utilizamos. De forma a criar textura deveria ter adicionado à tinta areia, ou algum outro material que ajudasse a que o resultado final se assemelhasse mais à pele dos répteis.

Resultado final e já exposto na sala:



À procura de fósseis na horta

Objetivos pedagógicos	Descrição	Materiais e Duração	Indicadores de Avaliação
-----------------------	-----------	---------------------	--------------------------

<p>Reconhecer uma profissão: arqueólogo;</p> <p>Compreender que foi através dos ossos na terra que se descobriram os dinossauros.</p>	<p>Início: Começo por alertar as crianças para as pegadas que foram deixadas no chão da sala e convido-as a seguirmos o rasto.</p> <p>Meio: O rasto das pegadas leva-nos até à horta onde estarão mais pegadas na terra, aqui converso com as crianças acerca da possibilidade de estar alguma coisa debaixo da terra e digo que temos de começar a escavar com cuidado para descobrir, como se fossemos arqueólogos.</p> <p>Fim: Depois de encontrarmos os ossos que tinham sido previamente enterrados explico às crianças que foi assim que os cientistas descobriram os dinossauros.</p>	<p>Ossos de gesso, terra, pás, vassouras pequenas/escovas</p> <p>20 minutos</p>	<p>As crianças reconhecem que é necessário escavar para encontrar algo;</p> <p>Reconhecem que os dinossauros já não existem.</p>
---	---	---	--

Avaliação

Técnicas e instrumentos de avaliação: observação dos comportamentos das crianças, registo das ideias surgidas no decorrer da atividade.

Durante a atividade as crianças mostraram-se muito motivadas devido ao mistério que criei quando as questioneei acerca das pegadas e da entoação com que guiei todo o discurso. Assim que chegamos ao local onde estavam enterrados os ossos perguntei-lhes o que podíamos fazer para descobrir se estava ali algo e depressa surgiram ideias como “Podemos escavar muito fundo!” – Ema; “Já sei! Tiramos a terra toda para ver o que está debaixo” – Carminho; “Dinossauros na horta? Que esquisito!” – Manuel M.

Depressa concordamos todos que deveríamos escavar, utilizando as próprias mãos, de forma cuidadosa. Assim que apareceu o primeiro osso notou-se um entusiasmo e fascínio crescente por parte das crianças, o que fez com que escavassem ainda mais a volta sem lhes dar essa indicação. No final da atividade, houve alguma discussão entre as crianças pois todas queriam ter um osso, mas expliquei-lhes que só estavam lá esses e que tínhamos de partilhar. Porém, numa atividade futura deste género talvez seja importante que exista um exemplar para cada um.

Quanto à compreensão da extinção dos dinossauros, apenas a Ema demonstrou, por palavras, ter compreendido o propósito da atividade pois disse: “Pois é Dina, sabes, a minha mãe contou-me que os dinossauros já não existem, estão todos desaparecidos” – Ema.



O corpo do dinossauro com figuras geométricas			
Objetivos pedagógicos	Descrição	Materiais e Duração	Indicadores de Avaliação
<p>Identificar, nomear e descrever formas geométricas;</p> <p>Expressar as suas concepções através da arte bidimensional.</p>	<p>Início: Depois de relembrar as crianças como é o corpo dos dinossauros, apresento-lhe os materiais que ali estão e proponho que façamos um dinossauro utilizando figuras geométricas</p> <p>Meio: Assim que distribuo o material pelas crianças, faço um exemplo de uma possível combinação com as figuras e encorajo-os a inventarem a sua própria combinação. Ao longo da tarefa vou referindo os nomes das formas que estão ali presentes.</p> <p>Fim: Converso, individualmente, com cada criança para tentar perceber quais as partes do corpo que ali estão presentes e quais as formas geométricas que escolheram usar.</p>	<p>Figuras geométricas (quadrado, círculo, triângulo, retângulo) em cartolina, colas batom, folha de papel</p> <p>20 minutos</p>	<p>As crianças identificam as formas geométricas que receberam;</p> <p>São capazes de identificar partes do corpo do dinossauro já anteriormente faladas.</p>
Avaliação			
<p><u>Técnicas e instrumentos de avaliação:</u> observação direta, resultado final das produções das crianças.</p> <p>Nesta dinâmica, praticamente todas as crianças foram capazes de identificar, inicialmente, duas das formas apresentadas: o triângulo e o quadrado. Contudo, apenas o Gui soube também nomear o círculo e o retângulo. Durante a execução da tarefa as crianças manifestaram estar interessadas, embora umas mais do que outras, como é normal. Dos registos que fui fazendo das suas</p>			

produções, concluo que, à exceção de uma ou duas crianças, todas conseguem identificar partes do corpo deste animal, como: a cabeça, as pernas/patas e a cauda.

Quanto à minha postura durante esta atividade penso que deixei as crianças bastante à vontade para criarem o seu dinossauro, como elas quisessem. Embora tenha feito um exemplo no início da atividade, desmanchei o “puzzle” logo de seguida para que isso não influenciasse a forma de pensamento das crianças nem a sua criatividade. Contudo, senti que o tempo não foi suficiente para toda a atividade pois para além de não ter conseguido fazer os registos naquele preciso momento, notei ainda que algumas crianças teriam gostado de acrescentar algo mais ao seu trabalho, pelo que durante o tempo de Fazer lhes sugeri terminarem as suas produções.

Produções das crianças, já expostas em sala:

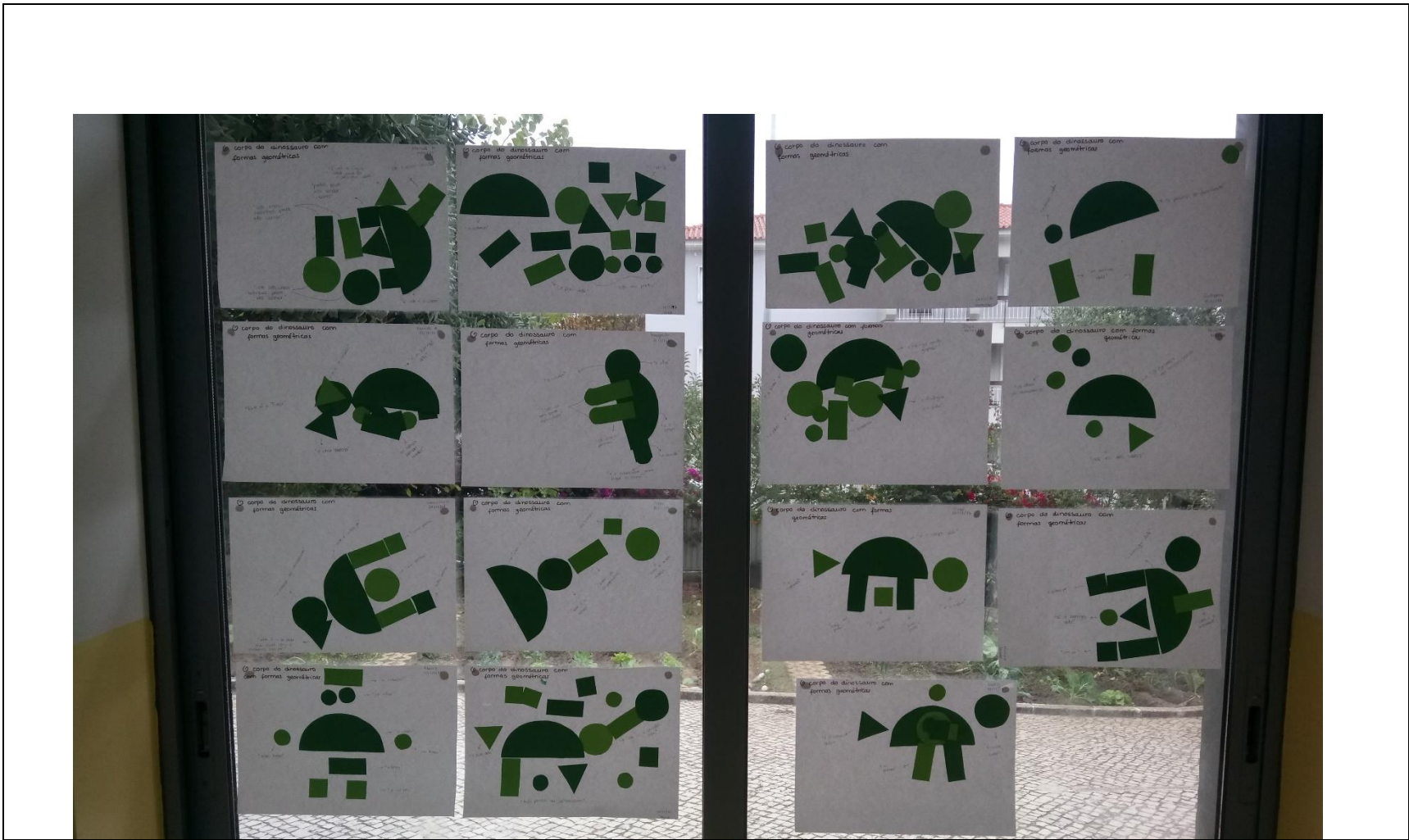



Tabela 13

Planificação semanal nº 9 – semana de 20 a 24 de novembro

		Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Planear-Fazer-Rever		Máquina fotográfica	Objeto à escolha das crianças	Cavernas dos dinossauros	Roleta das áreas	Gráfico das áreas
	Durante o tempo de Fazer: construção do mini habitat dos dinossauros					
		Telefone	Teia	Letter link	Torre de legos	Microfone
Grande grupo da manhã		Música	Chuva de ideias sobre o mini habitat dos dinossauros	História: A que sabe a lua?	Jogo do Semáforo	Ginástica
Pequenos grupos		Exploração dos livros recolhidos nas salas sobre dinossauros	Fósseis em barro	Inglês	Exploração sensorial do habitat dos dinossauros no exterior	Como será o esqueleto de um dinossauro?

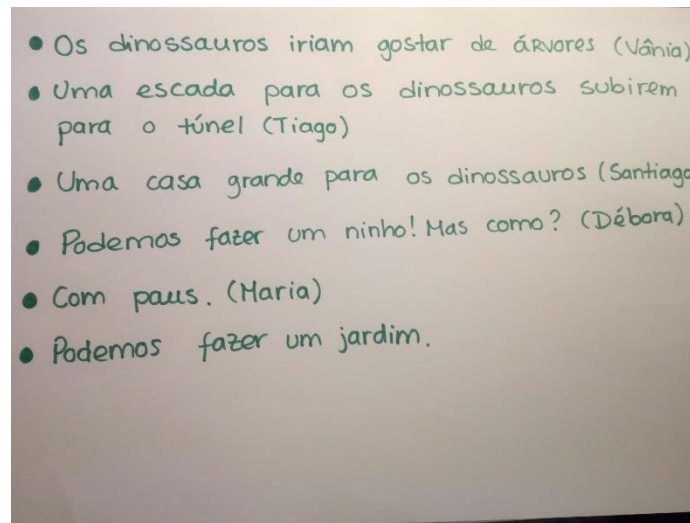
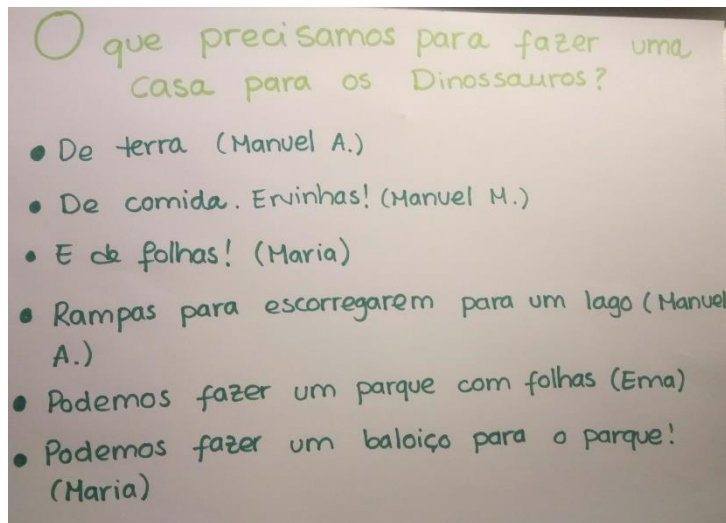
		Exploração dos livros recolhidos nas salas sobre dinossauros	Como será o esqueleto de um dinossauro?	Exploração sensorial do habitat dos dinossauros no exterior	Inglês	Fósseis em barro
Grande grupo da tarde	NATAÇÃO Aniversário da Beatriz Silva	DANÇA Congela e descongela	JUDO À procura do dinossauro	YOGA Eu sou pequenino, eu sou um gigante...	NATAÇÃO História: O Cuquedo	
Planear-Fazer-Rever						
Cavernas dos dinossauros						
<u>Planear:</u> Este Planear consiste em 5 rolos de papel higiénico com as áreas da sala desenhadas, em que será entregue a cada criança um pequeno dinossauro e lhes é pedido que o coloquem na caverna respetiva da área para onde querem ir brincar, explicitando, de seguida, aquilo a que vão brincar, com que materiais e, se possível, com quem.						
Construção do mini habitat dos dinossauros						
<u>Fazer:</u> Num canto da sala que têm uma mesa, estarei a dinamizar a construção do habitat dos dinossauros no qual as crianças podem ir dando o seu contributo, ajudando-me a pintar, recortar e a dar ideias acerca da organização do espaço para brincarem com os dinossauros.						

Grandes grupos			
Congela e Descongela			
Objetivos pedagógicos	Descrição	Materiais e Duração	Indicadores de avaliação
<p>Desenvolver competências de motricidade grossa;</p> <p>Envolver-se num jogo cooperativo.</p>	<p>Princípio: Começar por explicar ao grupo que irá haver um gelo, que congela a quem tocar e um sol, que por sua vez descongela quem ficou em forma de gelo.</p> <p>Meio: Estipuladas as funções de cada criança, dar-se-á início ao jogo. As crianças correm pelo espaço disponível e aquele que ficou com a função de gelo terá de congelar os outros, tocando com a mão no corpo dos colegas. O que desempenha a função de sol, terá de fazer o mesmo ato mas para descongelá-los. Trocar algumas vezes os papéis para que todos experimentem apanhar o outro e ser apanhado.</p> <p>Fim: Informar que o jogo terminou e que vamos todos até à casa de banho como gotas a saltar.</p>	<p>-</p> <p>15 minutos</p>	<p>Colaboram com os colegas para a execução do jogo;</p> <p>Ficam paradas no lugar quando tocadas pelo “gelo”;</p> <p>Retomam o movimento quando tocadas pelo “sol”.</p>
Avaliação			
<p><u>Técnicas e instrumentos de avaliação:</u> observação dos comportamentos das crianças.</p> <p>(Atividade não realizada)</p>			
Chuva de ideias sobre o mini habitat dos dinossauros			

Objetivos pedagógicos	Descrição	Materiais e Duração	Indicadores de Avaliação
<p>Expressar as suas ideias através da linguagem falada;</p> <p>Respeitar os outros ouvindo as suas opiniões.</p>	<p>Início: Juntar as crianças todas no círculo amarelo da sala e informá-las que devido a uma das crianças estar sempre a planear ir para a área dos blocos fazer casas para os dinossauros, que pensei que seria uma boa ideia fazermos uma para termos na sala.</p> <p>Meio: Começar por questionar as crianças acerca daquilo que consideravam ser importante existir no mundo onde os dinossauros viveram. Ao longo deste momento de partilha, registar todas as ideias do grupo.</p> <p>Fim: Agradecer a disponibilidade das crianças e as suas ideias, e dizer-lhes que em breve começaremos a construir esta maquete e que a sua ajuda será fundamental.</p>	<p>Folha de papel e caneta</p> <p>15 minutos</p>	<p>Conseguem verbalizar as suas ideias formando frases;</p> <p>Aguardam pela sua vez de falar;</p> <p>Respeitam os outros, não os interrompendo quando têm a palavra.</p>
Avaliação			
<p><u>Técnicas e instrumentos de avaliação:</u> registo das ideias das crianças e observação dos seus comportamentos.</p> <p>Durante este momento de grande grupo senti que a maioria das crianças conseguiu exprimir as suas opiniões com bastante entusiasmo e os seus contributos estavam de acordo com o que eu tinha idealizado. Quanto ao domínio pessoal e social, sinto que algumas das crianças não conseguem partilhar o tempo com <i>o outro</i>, sentindo necessidade de interromper diversas vezes e não respeitar o momento de participação dos colegas. Verifiquei também que as crianças mais novas quase não participaram, ficando a dúvida da sua causa: se foi por vergonha, por não compreenderem o sentido do grande grupo, ou talvez por não terem tido oportunidade de falar devido à afluência de respostas por parte das crianças mais participativas.</p> <p>Posto isto, uma postura minha que mudaria era a de garantir que todas as crianças davam alguma resposta, o que não aconteceu, pois ao ver que havia criança muito interessadas talvez me tenha focado um pouco mais nas suas respostas, provavelmente pela necessidade de recolher o máximo de ideias possível em tão pouco tempo. Num próximo momento de participação verbal das</p>			

crianças focar-me-ei mais em arranjar estratégias para promover a participação de todos, mesmo daqueles que são de alguma forma mais tímidos e que sentem vergonha em falar em grande grupo.

Resultado da chuva de ideias:



Pequenos grupos

Exploração dos livros recolhidos nas salas sobre dinossauros

Objetivos pedagógicos	Descrição	Materiais e Duração	Indicadores de Avaliação
-----------------------	-----------	---------------------	--------------------------

<p>Compreender que os livros também nos transmitem informações;</p> <p>Adquirir conhecimento sobre a temática dos dinossauros.</p>	<p>Início: Relembrar as crianças para a atividade de recolha de livros pela escola e dizer-lhes que é possível termos ali muitas respostas às nossas perguntas iniciais, motivando-os para a pesquisa.</p> <p>Meio: Incentivar as crianças a folhearem os livros e ler-lhes as informações que considerarmos pertinentes. Pedir sempre o seu contributo colocando algumas questões como “Então o que comem os dinossauros? Alguém pode procurar nas páginas algo sobre o esqueleto dos dinossauros?”</p> <p>Fim: Informar as crianças do final da atividade e sugerir que se faça uma teia para expor na sala com aquilo que descobrimos e que pode responder às nossas questões iniciais.</p>	<p>Livros recolhidos pelas salas da instituição</p> <p>20 minutos</p>	<p>As crianças verbalizam as suas descobertas e o que aprenderam;</p> <p>São capazes de relembrar algo que já tinha sido falado.</p>
--	---	---	--

Avaliação

Técnicas e instrumentos de avaliação: registo das conclusões das crianças.

Nesta atividade senti, mais uma vez, um grande entusiasmo por parte das crianças, corroborando a ideia de que é um tema muito especial para o grupo. Quando incentivei as crianças a pesquisarem sobre, por exemplo, os esqueletos, aqueles que tinham livros sobre isso compreenderam que ali se encontrava algo que poderia responder à questão. Contudo, outros manifestaram já saber as respostas mesmo sem olharem para os livros, demonstrando também que já tinham adquirido esse conhecimento antes e que o conseguiram trazer para a pesquisa.

Um aspeto que eu penso que poderia ter feito de forma diferente, foi a distribuição dos livros, pois no início da atividade distribuí aleatoriamente os livros pelas crianças, pelo que poderia ter deixado ao critério delas esta escolha e até, possivelmente, a partilha destes recursos materiais uns com os outros.

Conclusões das crianças:

Eles têm ossos? (Maria) – “Eu encontrei esqueletos na história da minha casa” (Mia); “Este livro tem ossos de dinossauro” (Margarida)

Como são os dentes? (Débora) – “São grandes” (Manuel M.); “São bicudos” (Margarida)

Eles vivem na selva? (Maria) – “Vivem na floresta” (Manuel M. e Margarida); “Alguns voam e outros vivem no mar” (Maria)

Eles vivem com os pais e os avós? (Carminho) – O meu livro tem dinossauro mãe e a filha!” (Margarida)

O que comem? (Santiago e Ilana) – “Aqui neste livro diz que os dinossauros grandes comem folhas das árvores e os pequenos comem carne (Débora); “Comem os animais e outros dinossauros!” (Manuel A. e Ema); “Comiam plantas” (Ilana); “Comem animais muito pequeninos” (Santiago)

Vêm da barriga da mãe ou dos ovos? (Ilana) – “É dos ovos!” (Duarte)

Fósseis em barro

Objetivos pedagógicos	Descrição	Materiais e Duração	Indicadores de Avaliação
Compreender o que é um fóssil; Trabalhar a exploração sensorial.	<p>Início: Indicar às crianças para que se sentem nas mesas de trabalho e distribuir o barro por cada uma delas, dizendo que hoje vamos explorar um novo material.</p> <p>Meio: Depois de deixar que as crianças explorem o barro, entregar um pequeno dinossauro a cada uma delas e incentivá-las a espalmar um pedaço de barro e a decalcarem o dinossauro lá, exemplificando como se faz, explicando que foi assim que se formaram os fósseis, que haviam visto nas imagens, previamente.</p> <p>Fim: Depois de todos terem terminado, fazer um pequeno furo na obra final de cada um e colocar a secar. Pedir que vão até à casa de banho lavar as mãos como um animal a decidir na hora por eles.</p>	<p>Barro, dinossauros pequenos, exemplo de fóssil, livros com imagens.</p> <p>20 minutos</p>	<p>As crianças identificam o que são fósseis quando vêem imagens;</p> <p>São capazes de modelar o barro e decalcar o dinossauro, criando um fóssil.</p>
Avaliação			

Técnicas e instrumentos de avaliação: observação dos comportamentos das crianças e obras produzidas por eles.

Esta atividade foi especialmente pensada para que as crianças pudessem explorar um novo material através dos seus sentidos, em especial o do tato. Assim que as crianças começaram a explorar o barro, em especial as três crianças mais novas, notou-se que estavam em pleno momento de fruição, visível pelas suas expressões, tanto corporais como verbais. Amassaram, moldaram, e criaram formas e só depois é que introduzi a parte relacionada com a realização dos decalques dos dinossauros.

Todas as crianças foram capazes de decalcar o dinossauro no barro e algumas, mesmo após terem feito o seu produto final, quiseram explorar mais um pouco este material, pelo que lhes fiz a vontade. Sinto que foi uma atividade que se adaptou a todas as crianças, nas suas diferentes idades, em que todos encontraram um sentido naquilo que estavam a fazer.

Algumas das obras realizadas pelas crianças:



Como será o esqueleto de um dinossauro?

Objetivos pedagógicos	Descrição	Materiais e Duração	Indicadores de Avaliação
<p>Compreender que um esqueleto é um conjunto de ossos;</p> <p>Treinar a motricidade fina.</p>	<p>Início: Conduzir as crianças até à mesa de trabalho e distribuir-lhes os materiais. Perguntar-lhes se sabem o que são aqueles materiais e o que vamos fazer com eles.</p> <p>Meio: Explicar às crianças que é suposto fazerem as suas representações do que é o esqueleto de um dinossauro utilizando os cotonetes e fazer à frente delas um possível exemplo mas reforçando a ideia de que não tem de ser igual. Utilizar algumas imagens de esqueletos já antes exploradas para ajudar na realização desta tarefa.</p> <p>Fim: Questionar cada criança acerca das suas produções e pedir que ajudem a arrumar o material.</p>	<p>Cotonetes, cartolinas pretas, cola batom.</p> <p>20 minutos</p>	<p>Afirmam que o esqueleto é formado por ossos;</p> <p>São capazes de manusear os cotonetes, formando o esqueleto.</p>
Avaliação			
<p><u>Técnicas e instrumentos de avaliação:</u> observação direta e resultado final das produções das crianças.</p>			

Nesta atividade senti que as crianças todas sabiam que havia uma ligação entre os conceitos de “esqueleto” e “ossos”, ainda que com algumas dúvidas. Houve algumas crianças que iam dizendo o que estavam a colar, como as pernas e a cauda, porém, outras limitaram-se a colar os cotonetes aleatoriamente, sem que se conseguisse identificar alguma estrutura sem questionar as crianças sobre isso. Como esta atividade foi realizada em pequenos grupos, pude comparar a metodologia e repensá-la, fazendo algumas melhorias. No primeiro grupo, utilizaram cola de batom, pelo que estavam a ter alguma dificuldade em colar, e necessitaram, conseqüentemente de mais ajuda da minha parte. Já no segundo grupo, utilizaram cola branca e aí notei que já fizeram a colagem de forma muito mais autónoma.

Algumas produções das crianças:



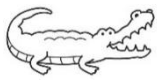
Exploração sensorial do habitat dos dinossauros no exterior


Objetivos pedagógicos	Descrição	Materiais e Duração	Indicadores de Avaliação
-----------------------	-----------	---------------------	--------------------------

<p>Identificar os elementos constituintes do habitat dos dinossauros;</p> <p>Explorar os materiais utilizando o sentido do tato através dos pés.</p>	<p>Início: Conduzir as crianças até ao parque e suscitar o seu interesse dizendo que vamos à procura de dinossauros e que para isso precisamos de nos descalçar. Dar-lhes a indicação para que arrumem os seus sapatos de forma organizada.</p> <p>Meio: “Vamos então procurar dinossauros! Para isso temos de passar nos locais onde eles viveram e temos de estar muito atentos onde pisamos.” Ir promovendo este tipo de diálogo ao longo da atividade, fazendo um enredo para que as crianças passem pelas diversas caixas e explorem o seu conteúdo com os seus pés. A última caixa deverá ser a que contém água, de forma a limpar os pés das crianças.</p> <p>Fim: Após passarem pela caixa com água, o adulto deverá auxiliar as crianças a secarem os seus pés na toalha e incentivá-los para que se voltem a calçar.</p>	<p>Caixas com: terra seca, água, folhas secas, lama, areia, toalha para limpar os pés das crianças.</p> <p>20 minutos</p>	<p>As crianças reconhecem os tipos de materiais, dizendo os seus nomes;</p> <p>As crianças demonstram, verbal e/ou fisicamente, as sensações.</p>
<p>Avaliação</p>			
<p><u>Técnicas e instrumentos de avaliação:</u> observação direta dos comportamentos das crianças</p> <p style="text-align: center;"><u>(Atividade não realizada)</u></p>			

Tabela 14

Planificação semanal nº 10 – semana de 27 de novembro a 1 de dezembro

		Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Planear-Fazer-Rever		Máquina fotográfica	Gráfico das áreas	Cavernas dos dinossauros	Roleta das áreas	
		Durante o tempo de Fazer: construção do mini habitat dos dinossauros Horta: recolher alfaces e ervas daninhas – manutenção da horta				
		Telefone	Teia	Letter link	Torre de legos	
Grande grupo da manhã		Música	Cubo dos dinossauros	Conversa sobre a festa de Natal	Jogo do Semáforo	Feriado
Pequenos grupos		Início da realização das prendas de Natal	Continuação da realização das prendas de Natal	Inglês	Exploração sensorial do habitat dos dinossauros (Não realizado)	

				Exploração sensorial do habitat dos dinossauros (Não realizado)	Inglês	
Grande grupo da tarde	NATAÇÃO História: “Meu amor”	DANÇA Congela e descongela	JUDO À procura do dinossauro	YOGA Eu sou pequenino, eu sou um gigante...		
Grandes grupos						
Cubo dos dinossauros						
Objetivos pedagógicos	Descrição			Materiais e Duração	Indicadores de avaliação	
Reproduzir certos movimentos de animais;	<p>Princípio: Reunir as crianças e explicar que este jogo funciona através do lançamento de um cubo, e que têm de representar a ação que este indicar, ao som da música que estiver a dar.</p> <p>Meio: Com as crianças já dispersas pelo espaço, lançar o cubo e imitar o movimento do dinossauro que calhar. Exemplo: “bater as</p>			Cubo com imagens de diferentes dinossauros, rádio, pen -	As crianças conseguem imitar os movimentos dos dinossauros propostos;	

Reconhecer os dinossauros e associá-los ao seu nome específico.	asas” como um pterodactyl; esticar o pescoço como um braquiossauro, entre outros. Após o adulto fazer isto duas ou três vezes, convidar crianças, de seguida, a serem elas a lançar o cubo. Fim: Informar que vai ser lançada uma última vez o dado e que teremos de ir a fazer esse movimento para a casa de banho para fazer a higiene antes do almoço.	15 minutos	Identificam os diferentes dinossauros.
Avaliação			
<u>Técnicas e instrumentos de avaliação:</u> observação dos movimentos das crianças. (Não realizado)			
Pequenos grupos			
Exploração sensorial do habitat dos dinossauros			
Objetivos pedagógicos	Descrição	Materiais e Duração	Indicadores de avaliação
Identificar os elementos constituintes do habitat dos dinossauros; Explorar os materiais utilizando o	Início: Conduzir as crianças até ao parque e suscitar o seu interesse dizendo que vamos à procura de dinossauros e que para isso precisamos de nos descalçar. Dar-lhes a indicação para que arrumem os seus sapatos de forma organizada. Meio: “Vamos então procurar dinossauros! Para isso temos de passar nos locais onde eles viveram e temos de estar muito atentos onde pisamos.” Ir promovendo este tipo de diálogo ao longo da atividade, fazendo um enredo para que as crianças passem pelas diversas caixas e explorem o seu conteúdo com os seus pés. A	Caixas com: terra seca, água, folhas secas, lama, areia, toalha para limpar os pés das crianças. 20 minutos	As crianças reconhecem os tipos de materiais, dizendo os seus nomes; As crianças demonstram, verbal e/ou

sentido do tato através dos pés.	última caixa deverá ser a que contém água, de forma a limpar os pés das crianças. Fim: Após passarem pela caixa com água, o adulto deverá auxiliar as crianças a secarem os seus pés na toalha e incentivá-los para que se voltem a calçar.		fisicamente, as sensações.
Avaliação			
<p><u>Técnicas e instrumentos de avaliação:</u> observação direta dos comportamentos das crianças</p> <p>Na descrição da atividade consta que esta iria ser realizada no espaço exterior, contudo, devido às condições atmosféricas, teve de ser realizada no ginásio, havendo algumas adaptações. A primeira foi a troca dos pés pelas mãos, ou seja, em vez de explorarem com os pés, exploraram com as mãos, devido à logística do espaço (pois o objetivo de ser lá fora era poderem estar descalços num piso não escorregadio, o que não acontece no espaço interior). Outra alteração foi o facto de não haver água para explorarem. Talvez esta decisão tenha tornado a atividade “menos rica”, mas o uso da água no interior poderia acarretar algum risco de escorregarem.</p> <p>Tendo em conta as alterações, considero que as crianças tiveram, ainda assim, um momento de plena fruição. Das três caixas existentes (lama, folhas secas, areia com conchas) penso que aquela que as crianças mais gostaram de explorar (tendo em conta o tempo de permanência na mesma) foi a caixa da lama, talvez por não ser tão habitual estarem em contacto com este elemento da natureza. As crianças mais novas (e no fundo a quem esta atividade mais se destinava) teceram alguns comentários sobre o que estavam a sentir, como por exemplo:</p> <p><i>“A Inês ao tocar na lama pela primeira vez, retirou a mão muito rápido, olhou para mim e exclamou “Frio!””</i></p>			

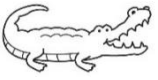

“ Na exploração das caixas sensoriais, a Benny esteve praticamente o tempo todo na caixa das folhas. Apertava-as com força, deixava-as cair e esmagava-as entre as suas mãos.”



Tabela 15

Planificação semanal nº 11 – semana de 4 a 8 de dezembro



	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Planear-Fazer-Rever	Máquina fotográfica	Gráfico das áreas	Cavernas dos dinossauros	Roleta das áreas	Feriado
	Durante o tempo de Fazer: construção do mini habitat dos dinossauros				

		Telefone	Teia	Letter link	Torre de legos
Grande grupo da manhã		Música	-	Quem é este animal?	Jogo do Semáforo
Pequenos grupos		Continuação da elaboração das prendas de Natal	Avaliação do Projeto dos dinossauros	Inglês	Elaboração do cenário para a festa de Natal
				Elaboração do cenário para a festa de Natal	Inglês
Grande grupo da tarde		NATAÇÃO História: <i>Frederico</i>	DANÇA Roda de relaxamento	JUDO História: O Cuquedo	YOGA Jogo do peixinho
Pequenos grupos					
Avaliação do projeto dos dinossauros					

Objetivos pedagógicos	Descrição	Materiais e Duração	Indicadores de avaliação
<p>Refletir sobre as suas experiências</p> <p>Chegar a conclusões com base no número de votos</p>	<p>Início: Indicar às crianças que se sentem no círculo amarelo e explicar-lhes que o nosso projeto está a chegar mesmo ao fim e que por isso gostava de saber quais tinham sido as atividades que as crianças mais tinham gostado de realizar.</p> <p>Meio: Já com o grupo reunido em círculo colocar ao seu alcance a grelha com as fotografias e entregar um pequeno dinossauro a cada uma das crianças, pedindo-lhes que o coloquem no retângulo respetivo da atividade que mais gostaram de fazer sobre os dinossauros, de forma a criar um pictograma,</p> <p>Fim: Depois de todos terem “votado”, conversar um pouco com o grupo acerca das atividades realizadas e retomar as teias iniciais do projeto para verificar se todas as questões iniciais das crianças ficaram respondidas.</p>	<p>Tabela para registo das votações, dinossauros pequenos.</p> <p>20 minutos</p>	<p>As crianças são capazes de relembrar o que fizeram e votar no seu preferido;</p> <p>As crianças associam que a atividade preferida é aquela que tem maior número de votos.</p>
Avaliação			
<p><u>Técnicas e instrumentos de avaliação:</u> resultado final do pictograma, registos das crianças.</p> <p>Nesta atividade senti que a escolha do local para a sua realização não foi a melhor, pois não me lembrei de que as crianças das outras salas também poderiam estar naquele espaço, causando distração para o grupo, como acabou por acontecer.</p> <p>À parte disso, considero que as crianças todas conseguiram cumprir os objetivos pois identificaram a sua atividade preferida, colocando lá o dinossauro. No entanto não conseguimos fazer a parte de conversar sobre as questões iniciais por falta de tempo, que será retomada na próxima sexta-feira, após a festa de Natal.</p>			

Tabela 16

Planificação semanal nº 12 – semana de 11 a 15 de dezembro

		Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Planear-Fazer-Rever		Objeto à escolha das crianças	Gráfico das áreas	Cavernas dos dinossauros	Roleta das áreas	Boneca bela e amarela
		Telefone	Teia	Letter link	Máquina fotográfica	Torre de legos
Grande grupo da manhã		Música	Treinar para a festa de Natal			Ginástica
Pequenos grupos		Elaboração dos cenários para a festa de Natal	Continuação da elaboração dos cenários para a festa de Natal	Inglês	Treinar para a festa de Natal	O que aprendemos sobre os dinossauros?
				Treinar para a festa de Natal	Inglês	

Grande grupo da tarde	NATAÇÃO	DANÇA	JUDO	YOGA	NATAÇÃO
Pequenos grupos					
O que aprendemos sobre os dinossauros?					
Objetivos pedagógicos	Descrição		Materiais e Duração	Indicadores de avaliação	
Refletir acerca das suas experiências; Convocar as suas aprendizagens	<p>Início: Reunir as crianças no círculo amarelo. Explicar-lhes que agora que o projeto chegou ao fim, que podíamos fazer um panfleto para expor na sala para mostra às famílias aquilo que aprenderam com o projeto.</p> <p>Meio: Colocar a questão “O que é que vocês ficaram a saber com este projeto dos dinossauros?” e ir registando todas as intervenções das crianças.</p> <p>Fim: Explicar que com aquelas respostas iria construir um panfleto desdobrável para que os pais consultem e que posteriormente ficaria na área dos livros para eles consultarem também, à semelhança do livro dos caracóis.</p>		Papel e caneta 20 minutos	<p>Relembrem aquilo que foi feito no âmbito do projeto;</p> <p>Exprimem as suas ideias oralmente.</p>	
Avaliação					

Técnicas e instrumentos de avaliação: registo das ideias das crianças e teia final.

Nesta atividade as crianças completamente desatentas em ambas as tentativas de realização da mesma. Penso que isto se deveu à interrupção do projeto devido à festa de Natal, pelo que as crianças não só já não estavam interessadas em fazer algo relacionado com o projeto, como também estavam a precisar de ir ao espaço exterior, que foi algo a que não tiveram acesso na semana anterior. Como tal, esta atividade ficou sem efeito, não resultando qualquer produto da mesma.

Tabela 17

Planificação semanal nº 13 – semana de 18 a 22 de dezembro

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Planear-Fazer-Rever	Objetos trazidos de casa pelas crianças				
Grande grupo da manhã	Música	-	-	-	Ginástica

Pequenos grupos		"O que aprendemos sobre dinossauros?"	Brincadeira livre no exterior	Inglês	Horta	Manhã de culinária: pipocas e bolachas
				Pintura das capas para os trabalhos	Inglês	
Grande grupo da tarde		NATAÇÃO	DANÇA	Livro: <i>A Casa da Mosca Fosca</i> JUDO	YOGA	Livro <i>O Senhor Cavalo Marinho</i> NATAÇÃO

Tabela 18

Planificação semanal nº 14 – semana de 8 a 12 de janeiro

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Planear-Fazer-Rever	Cavernas dos dinossauros	Objeto à escolha das crianças	Desenho na ardósia	Roleta das áreas	Máquina Fotográfica

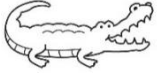

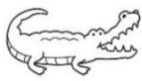
		Durante o tempo de Fazer: Continuação das capas de trabalhos				
		Telefone	Teia	Letter link	Torre de legos	Microfone
Grande grupo da manhã		Música	Cubo Movimentos	Quantos saltos dou com o meu nome? (Sílabas)	Massagens com carros	Ginástica
Pequenos grupos		Colares coloridos	Nomes com legos	Inglês	Horta -Manutenção-	Cinema e pipocas: “A nossa festa de natal”
		Nomes com legos	Colares coloridos	Horta -Manutenção-	Inglês	
Grande grupo da tarde		NATAÇÃO Congela e descongela	DANÇA Vamos procurar um leão	JUDO Bola gigante da cabeça aos pés	YOGA História: “Nadadorzinho” (Não realizado)	NATAÇÃO Quantos saltos vamos dar?

Tabela 19

Planificação semanal nº 15 – semana de 15 a 19 de janeiro

		Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Planear-Fazer-Rever		Mãos em partes dos corpo	Desenho Coletivo	Sopa com as Letter Link	Roda a caneta	Fantoches
		Durante o tempo de Fazer: Continuação das capas de trabalhos				
		Telefone	Teia	Letter link	Torre de legos	Microfone
Grande grupo da manhã		Quantos saltos dou com o meu nome? (Sílabas)	Cubo Movimentos	Música	Festa de despedida da Dina	Ginástica
Pequenos grupos		Exploração da mesa de areia	Digitinta	Inglês	Horta -Plantar alfaces-	Cinema e pipocas: “ A nossa festa de natal” (não realizado)
		Digitinta	Exploração da mesa de areia	Horta -plantar alfaces-	Inglês	

<p>Grande grupo da tarde</p>	<p>NATAÇÃO Congela e descongela</p>	<p>DANÇA Vamos procurar um leão</p>	<p>JUDO Bola gigante da cabeça aos pés</p>	<p>YOGA História: “Nadadorzinho” (Não realizado)</p>	<p>NATAÇÃO Quantos saltos vamos dar?</p>
-------------------------------------	---	---	--	--	--

Anexo D. Notas de Campo

Tabela 20

Notas de Campo do JII

Ano letivo: 2017/2018		Docente: Educadora D. + Auxiliar de Ação Educativa V.	Ano: JII (sala dos 3 anos)	Número de crianças: 19
SETEMBRO				
Data: 26 de setembro				
Nº	Tempo (horas)	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências	Categoria
1	9h10	No tempo do Quadro das Mensagens, a educadora falou que iam iniciar um projeto novo e que tinha sido porque a Ema tinha colocado uma questão. A questão era: <i>“Será que os caracóis têm cabeça ou boca?”</i>	Esta criança colocou esta questão na semana anterior, segundo o que a educadora disse, aquando estavam na horta e observou um caracol.	Metodologia de Trabalho de Projeto

2	9h30	A Carminho e a Meggie estão a brincar na área da casa. Cada uma pegou num bebé e numa mala que colocaram ao ombro. Quando as questioneei sobre o que estavam a fazer a Carminho respondeu “Agora vamos às compras”.	Estas duas crianças mostram que gostam muito de brincar juntas, e as suas brincadeiras são quase sempre no faz de conta da área da casa.	Faz-de-conta
Data: 27 de setembro				
Nº	Tempo (horas)	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências	Categoria
3	9h10	Assim que as crianças vão para a sala do J11 (pois até às 9h fazem acolhimento na sala do lado), a educadora reúne o grupo no círculo amarelo, onde normalmente se fazem as reuniões, e apresenta-lhes o “Quadro das Mensagens”. Começa a colocar questões sobre este, como por exemplo “A nossa mola ainda está no dia de ontem, que dia será hoje?”, “Quantas mensagens estão no quadro hoje?”, “Alguém sabe o que quer dizer esta mensagem?”. Ao longo deste momento as crianças foram desvendando as mensagens, escritas	Este momento da rotina permite às crianças descobrirem o que vai acontecer durante o seu dia, o que lhes confere alguma segurança na previsibilidade dos diversos momentos.	Rotina Quadro das Mensagens

		com símbolos pela educadora, acerca do que vai acontecer nesse dia.		
4	9h30	O Gui dirige-se a mim na casa de banho com um grande sorriso e diz “Já não tenho fralda! Agora já são as cuecas do Faísca McQueen”	Esta criança evidencia que se sente feliz por ter dado um passo importante na sua autonomia, sendo o facto de ter umas cuecas de um desenho animado que ele gosta um potencial fator motivador.	Autonomia
5	9h40	A Carminho e a Meggie estão a embalar os bebés na área da casa. Embalavam-nos depressa de propósito até que o bebé caía ao chão. Quando finalmente caía elas fingiam ligar ao médico para o bebé ficar bem.	Tal como é frequente observar, estas crianças inteiram-se muito das personagens quando brincam ao faz-de-conta. Aqui demonstram também que os cuidados de saúde são necessários, demonstrando noções de	Faz-de-conta

			cuidado durante a brincadeira.	
6	11h	Depois de saírem da horta e sujos de tinta, a educadora deu a indicação que iam imitar leões até à casa de banho, e todos com as mãos no ar. Seguiram-na até à casa de banho em fila sempre com as mãos para cima e a rugir.	A educadora utilizou esta estratégia para que, ao irem com as mãos para cima, não sujassem as suas próprias roupas.	Transição
Data: 28 de setembro				
Nº	Tempo (horas)	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências	Categoria
7	9h30	O Manuel M. estava a chorar porque queria o carro que o Tiago tinha. Como os dois não conseguiram, por eles próprios, chegar a um acordo, eu intervim e mediei o conflito perguntando ao Tiago se depois de ele brincar não poderia emprestar o carro ao Manuel e ele respondeu-me que não. Depois, ao ver que o Manuel tinha ficado ainda mais triste, disse-lhe que o carro que ele tinha na mão era muito rápido e que	Ao ver que uma das crianças não estava disposta a partilhar algo com o outro ocorreu-me inventar uma nova estratégia que acabou por resultar no envolvimento destas crianças numa brincadeira um com o outro,	Mediação de Conflitos

		se fizesse uma corrida com o Tiago, tinha muitas hipóteses de ganhar. O Manuel parou de chorar e convidou o Tiago para fazerem uma corrida.	ultrapassando o facto de não quererem partilhar os seus brinquedos.	
8	9h40	A Inês, que ainda está no período de adaptação, estava a chorar bastante. A educadora foi ter com ela e convidou-a para brincar na área da casa. Inicialmente estavam apenas as duas nesta brincadeira, mas depressa se juntaram a elas mais quatro crianças.	A educadora demonstrou ser atenta às crianças, especialmente àquelas que ainda precisam de um “colinho extra” por estarem em adaptação. Isto fortalece a relação entre as duas e ajudou a Inês a ter mais confiança pois como se juntaram mais algumas crianças à brincadeira, isso “obrigou” a Inês a relacionar-se com eles, com o apoio da educadora.	Adaptação

9	9h50	A Ema pegou num alho francês de tecido da área da casa e reparou que este tinha um desenho em forma de espiral na ponta e disse “Isto parece um caracol”.	A Ema demonstrou ser capaz de reconhecer aquela forma e associá-la ao projeto que estão a fazer no momento.	Cognição
10	12h	Na hora do almoço, o Manuel A. terminou a sua refeição e levantou-se para ir brincar. O Francisco C. ao ver começou a chorar e a comer compulsivamente mais depressa até que se engasgou. A educadora, quando se apercebeu da situação, explicou-lhe que ele tinha de aceitar que o amigo fosse brincar pois já tinha acabado de comer e que ele para a próxima também deveria ser mais rápido se o queria acompanhar.	A educadora tentou reconfortar o Francisco, mas fazendo-o ver que o amigo também tinha direito a ir brincar. O facto de lhe ter sugerido que da próxima vez tinha de ser mais rápido pode, futuramente, fazer com que esta criança seja mais rápida na sua refeição, ou então ajudá-lo a sofrer menos sem a presença do amigo.	Mediação de Conflitos

Data: 29 de setembro				
Nº	Tempo (horas)	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências	Categoria
11	9h	De manhã, quando entrei na sala, reparei que a educadora tinha escrito um recado para os pais que dizia “Olá pais! Relembramos o projeto dos caracóis para o vosso fim-de-semana! Divirtam-se ☺”	Ao deixar uma mensagem visível para todos, demonstra cuidado em incluir a família no projeto que está a decorrer.	Relação Escola-Família
12	9h15	Para o momento de Planear de hoje a educadora entregou uma colher e uma bola de <i>ping-pong</i> . O objetivo era que segurassem na colher enquanto planeavam o que iam fazer e depois que conseguissem passar a um colega sem deixar cair a bola no chão.	Com esta dinâmica de planear, enquanto está a cumprir este momento da rotina, a educadora tem subjacente o treino da motricidade fina e equilíbrio.	Planear-Fazer-Rever
13	10h45	Durante o momento de pequeno grupo estiveram de modelar caracóis com massa de farinha. A Mia quando modelou o seu apontou para uma zona	Esta criança foi capaz de identificar partes do corpo do animal com base nas	Cognição

		específica e disse “Vês, olha, esta é que é a boca do caracol”	pesquisas feitas previamente.	
14	9h	A Ema chegou à sala depois de já termos feito o Quadro das Mensagens. Quando se juntou ao grupo eu sugeri à Margarida se ela poderia dizer à Ema o que planeamos para o dia de hoje, através deste. A Maggie dirigiu-se ao Quadro e disse-lhe “Olha Ema, hoje é sexta-feira! Depois vamos ficar dois dias em casa e vamos ter ginástica e pintar com os pincéis.”	A Margarida demonstrou ter segurança acerca do que ia acontecer durante o dia, conseguindo explicar à Ema a maioria das mensagens desvendadas pelo grupo.	Quadro das Mensagens
OUTUBRO				
Data: 2 de outubro				
Nº	Tempo (horas)	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências	Categoria
15	9h20	No momento de Planear a educadora perguntou: “Onde está o coração na área dos livros?” Ao que a Maria, apontando para a sua barriga, responde: “Está aqui dentro, na barriga”	Ainda que não tenha respondido à questão da educadora, esta criança demonstrou ter algumas	Noção de si próprio

			noções do seu corpo, nomeadamente a localização (ainda que aproximada) do seu coração.	
Data: 3 de outubro				
Nº	Tempo (horas)	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências	Categoria
16	9h50	A Carminho e a Meggie estavam na área da casa. Puseram o bolo de aniversário na mesa e enquanto a Meggie estava a segurar no bebé no seu colo, a Carminho estava a fingir que a filmava com o telemóvel de brincar, enquanto estavam a cantar os parabéns.	Este é mais um episódio da apropriação dos papéis de faz-de-conta por parte destas crianças.	Faz-de-conta
17	10h15	A Joana trouxe uma boneca que a Manu também queria brincar e que estava, eventualmente, a tentar tirá-la das mãos da Joana. A Ema estava a observar a discussão das duas ao lado e quando a Manu conseguiu tirar a boneca das mãos da Joana a Ema	A Ema interveio fazendo aquilo que achava correto e justo, devolvendo a boneca à sua dona.	Resolução de Conflitos

		empurrou-a e tirou-lha das mãos, devolvendo-a à Joana.		
Data: 4 de outubro				
Nº	Tempo (horas)	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências	Categoria
18	11h15	No parque exterior, o Francisco C. estava a tentar subir para a parte da frente do avião mas não estava a conseguir. Foi buscar os blocos e começou a empilhá-los até conseguir fazer uma torre alta o suficiente e assim já conseguiu subir.	Demonstra ter uma boa capacidade de resolução de problemas, conseguindo encontrar sozinho a solução para uma dificuldade.	Resolução de Problemas
19	12h	Depois do almoço, a fazer a higiene (lavar os dentes), dei ao Francisco L. um pequeno banco para que ele conseguisse alcançar melhor o lavatório. Fez tudo autonomamente e no final, sem que eu lhe tivesse pedido, tentou arrumar o banco no armário (de onde eu o tirei). Como não conseguiu colocou-o dentro do duche (que é uma zona mais escondida da casa de banho).	O Francisco demonstrou saber que, por um lado, quando já não precisamos de algo, temos de arrumar e, por outro, que sabe resolver um problema, pois ao não conseguir abrir o armário, encontrou outra solução.	Autonomia
Data: 9 de outubro				

Nº	Tempo (horas)	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências	Categoria
20	9h15	A Bia estava a colocar a coroa que ela própria trazia na cabeça, na cabeça do Santi. Ele retira-a chateado e diz-lhe: “Ei! Isso é para meninas!”	O Santiago demonstrou aversão por “coisas de menina”, definindo muito bem a sua identidade de género.	Identidade de Género
21	9h30	O Santi e o Dudu estavam a brincar na área dos blocos e eu aproximei-me e perguntei-lhes se podia brincar com eles. O Santi depressa respondeu: “Não podes porque estamos a brincar com blocos. É só de meninos.”		
22	10h	A educadora avisou as crianças que ia colocar a música do arrumar, ligando o rádio com a música que haviam estipulado para tal. O Gui disse “vamos arrumar, vamos!” e começou a arrumar freneticamente os livros na estante.	O Gui mostrou iniciativa e que esta música o motivava a arrumar.	Autonomia
Data: 11 de outubro				
Nº	Tempo (horas)	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências	Categoria

23	9h15	A Maria chegou à escola com o seu avô. Ao longo destas semanas de estágio apenas vi a mãe desta criança uma vez. Através de uma conversa informal com a educadora, percebi que os seus pais são separados e a mãe da Maria trabalha muito cedo, deixando-a também muito cedo em casa dos avós. O avô trá-la todos os dias à escola e a Maria manifesta ter um grande afeto por ele, pois despede-se sempre com abraços apertados e beijinhos	As conversas informais com a educadora são importantes na medida em que me permitem compreender certos aspetos da dinâmica do grupo sem que de outra forma fosse possível.	Relação Escola-Família
Data: 12 de outubro				
Nº	Tempo (horas)	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências	Categoria
24	10h	Educadora: Então Inês, tira lá uma fotografia à área em que estiveste a brincar. [A Inês, pegando na máquina fotográfica, aponta para a área das artes fingindo tirar uma fotografia]. Foste para a área das artes? E o que estiveste lá a fazer? Inês: Eu fazi uma flor para a mãe. Para o pai não fazi. Atrasei-me e não fazi.	A Inês é uma criança que está em período de adaptação e este foi dos primeiros momentos em que vi a Inês a participar num momento de grande grupo.	Planear-Fazer-Rever Participação

Data: 13 de outubro				
Nº	Tempo (horas)	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências	Categoria
25	9h45	No tempo de Fazer o Gui estava a recortar papel. Contudo estava com muitas dificuldades porque estava a segurar a tesoura nos dedos errados.	Esta criança ainda necessita bastante de treinar a sua motricidade fina, pois demonstrou ter algumas dificuldades neste campo.	Motricidade Fina
26	10h30	Pouco antes do momento de Pequeno Grupo pedi à Maggie que se lembrasse do que íamos fazer neste momento e se me podia ajudar a recolher os materiais necessários. Ela disse que já não se lembrava do que era e dirigiu-se ao Quadro das Mensagens. Ao ver que íamos concluir o terrário, depressa disse que íamos precisar de terra e ajudou a trazer o saco dos materiais.	O Quadro das Mensagens permitiu a esta criança lembrar-se de um momento da sua rotina autonomamente, e fez com que refletisse acerca de quais os materiais necessários a esta prática.	Quadro das Mensagens
Data: 16 de outubro				
Nº	Tempo (horas)	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências	Categoria

27	11h50	Durante o almoço, o Francisco C. estava sentado ao lado do Manuel A., que era o amigo pelo qual ele ficava ansioso se acabava de comer primeiro. Desta vez, foi o Francisco o primeiro a acabar de comer. Em vez de ir brincar, ficou a ajudar o Manuel, dando-lhe a comida à boca, muito sorridente e divertido.	A dificuldade desta criança transformou-se num aspeto positivo. O facto de acabar primeiro que o amigo deu-lhe motivação e, com isso, vontade de ajudar o próximo.	Relação entre pares
28	12h	O Santi estava no refeitório a gritar e como não parou de o fazer após muitas chamadas de atenção, foi retirado durante uns momentos da mesa, até que se acalmasse. Começou a chorar ainda mais e o Dudu, ao ver que o colega estava nervoso foi para perto dele e começou a dizer-lhe para ter calma e respirar. O Santi acalmou-se e parou de chorar.	O Dudu e o Santi costumam, diariamente, brincar muito juntos, pelo que se nota que estão a começar a criar laços de amizade um com o outro, e o facto de o Dudu parar de brincar para ir ajudar o Santi foi uma prova disso.	Relação entre pares
Data: 17 de outubro				
Nº	Tempo (horas)	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências	Categoria

29	10h15	A Inês foi até à área dos jogos e trouxe a caixa das frutas de borracha. Eu questioneei-a se queria jogar ao jogo de dividir as frutas. A Inês assentiu que sim e eu fui buscar os pratos. A Inês começou a dividir as frutas pelos pratos com as cores correspondentes: banana- amarelo; morango – vermelho; laranja – cor-de-laranja; mirtilo – azul e uva – roxo.	A Inês executa sem qualquer hesitação este jogo e sempre que uma fruta está no lugar errado ela troca-as, colocando-as no lugar certo.	Cognição
30	10h20	No tempo de fazer, o Manuel M. estava a fazer enfiamentos na área dos jogos. Depois de acabar o seu colar, mostrou-o. Este colar continha um padrão: amarelo, roxo, roxo, verde, roxo, amarelo.	Ainda que não seja totalmente um padrão, pois para o ser deveria vir mais um roxo antes do último amarelo, o Manuel já demonstra ser capaz de começar a construir padrões.	Matemática
Data: 19 de outubro				
Nº	Tempo (horas)	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências	Categoria
31	9h10	Hoje no Quadro das Mensagens estava uma mensagem diferente: um postal. Esse postal era do	O facto de os pais do Tiago se lembrarem de enviar um	Relação Escola-Família

		<p>Tiago que o tinha escrito e enviado, com a ajuda dos pais, quando esteve de férias em Vila Real. O postal dizia “Olá amigos! Vim a Vila Real visitar a avó da minha mãe, e mãe do meu avô. O que é a mim?”</p>	<p>postal durante as suas férias, demonstra que gostam de estimular o contacto com a escola sempre que possível. A questão colocada no postal faz também com que as crianças pensem acerca das relações genealógicas e se interessem por isso.</p>	<p>Quadro das Mensagens</p>
<p>32</p>	<p>10h</p>	<p>Estava na hora de arrumar e o Manuel M. estava muito envolvido a recortar revistas. Já era capaz de segurar na tesoura corretamente e também de recortar imagens. Estava envolvido de uma tal forma que quando era para arrumar ficou a chorar porque não queria arrumar a tesoura.</p>	<p>Esta é uma tarefa que esta criança tem feito com alguma regularidade e na qual está cada vez mais apto.</p>	<p>Motricidade Fina</p>
<p>33</p>	<p>10h</p>	<p>Hoje a Ema foi ajudar-me a trazer a fruta para o lanche da manhã. À medida que eu ia colocando as maçãs na taça, ia contando. Quando cheguei às 5 maçãs, perguntei à Ema quantas tinha à taça e ela,</p>	<p>Ao repetir sempre a contagem, a Ema demonstra ainda não ter adquirido o princípio da cardinalidade.</p>	<p>Matemática</p>

		contando-as uma a uma com o dedo disse “uma, duas, três, quatro, cinco”. Eu perguntei-lhe de novo e a Ema voltou a responder “uma, duas três, quatro, cinco”, repetindo sempre a contagem.		
34	10h50	No tempo de pequeno grupo, estavam as crianças do grupo do crocodilo a recortar imagens de revistas e o santiago olhou para uma palavra em inglês, olhou-a atentamente e disse “Olha! Esta é a letra do meu nome”, apontando para um [S].	Mesmo com uma palavra com letras pequenas, esta criança foi capaz de reconhecer uma letra que lhe é familiar.	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
Data: 20 de outubro				
Nº	Tempo (horas)	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências	Categoria
35	9h30	No tempo de fazer, o Manuel M. esteve o tempo todo a recortar revistas, à semelhança do dia de ontem. Quando lhe perguntei o que estava a fazer, ele respondeu “É giro, estou a ver os papelinhos a caírem sozinhos”	O Manuel demonstra muito interesse por esta atividade de recortar papel, e demonstra também estar a aperfeiçoar, cada vez mais, esta técnica.	Motricidade Fina

36	10h	<p>Depois de comermos a fruta da manhã, o Manuel A. em grande grupo perguntou “Dina, hoje vamos fazer pequeno grupo?” Ao que eu lhe respondi: “Não Manuel, porque não vais até ao Quadro das Mensagens ver?”</p> <p>O Manuel foi e quando voltou disse: “Vamos fazer letras e caracóis!”, referindo-se à atividade da construção da palavra CARACOL.</p>	<p>O Quadro das Mensagens é uma boa ferramenta para que as crianças, autonomamente, ganhem alguma segurança, previsibilidade e também autonomia, sendo capazes de responder a algumas questões sem necessitarem do adulto.</p>	<p>Quadro das Mensagens</p>
37	11h	<p>No momento de pequeno grupo a Meggie e a Maria tinham de procurar as letras da palavra caracol para as colarem nos papéis. A Maria conseguiu encontrar todas as letras, porém confundiu o “C” com o “G”.</p> <p>A Meggie encontrou também todas as letras da palavra CARACOL e encontrou também um “M” e disse “Encontrei também a letra do meu nome, quero colar aqui também, está bem?”</p>	<p>O facto de a Maria ter trocado o “C” pelo “G”, demonstra que ela ainda não distingue completamente estas duas letras, porém, é um bom começo para a área da leitura, uma vez que são letras graficamente semelhantes.</p>	<p>Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p>

38	12h20	Ao entrarem para a sala para a sesta, a Ilana e a Meggie estavam no chão. A Meggie não estava a conseguir tirar os seus sapatos sozinha, por isso a Ilana ofereceu-se para ajudar. Passado um pouco a Ilana conseguiu tirar-lhe um sapato e riram-se muito as duas.	O espírito de entre ajuda está presente nestas duas crianças. Aquilo que representava um desafio para uma, tornou-se num ponto forte da outra, pelo que conseguiram, em conjunto, alcançar um objetivo comum.	Relação entre Pares
Data: 23 de outubro				
Nº	Tempo (horas)	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências	Categoria
39	9h15	Ao explicar o Quadro das Mensagens de hoje, chegámos à conclusão que era segunda-feira. O Tiago prontamente disse, ainda sem ter sido virado o cartão, “Então hoje é dia de música!”	Mesmo sem olhar, o Tiago conseguiu prever o que ia acontecer com base no seu conhecimento acerca do dia da semana em questão.	Quadro das Mensagens

40	11h	Durante o momento de grande grupo – Vamos dançar com balões?- O Manuel M. disse, enquanto dançava com o seu balão, “Boa, isto é divertido!”	Manifestou estar a gostar e interessado nesta atividade.	Fruição
41	18h30	Hoje foi dia de reunião de pais. A educadora preparou um vídeo de 45 minutos ilustrativo da rotina da sala do J11. No final do visionamento do vídeo, a educadora abordou o projeto da sala e explicou as novas alterações na rotina (tendo em conta que estas crianças vieram da creche).	As reuniões de pais são importantes, pois promovem e reforçam a interação escola-família, ao mesmo tempo que fomentam a partilha de ideias, dúvidas e sugestões.	Relação Escola-Família
Data: 24 de outubro				
Nº	Tempo (horas)	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências	Categoria
42	9h50	A educadora perguntou à Bia se a podia ajudar a trazer os materiais para o pequeno grupo, e a Bia disse: “mas eu não sei o que é o pequeno grupo hoje, já não me lembro”. O Manuel M. que estava por perto disse: “Ó Bia, não vês aqui no quadro das	O Manuel foi capaz de recorrer ao Quadro das Mensagens para ajudar a colega na sua tarefa.	Quadro das Mensagens

		mensagens? O grupo do dragão vai fazer quadrados e triângulos!”		
43	10h	Na área dos jogos, a Mia estava a fazer um jogo de encaixe com cores e chamou-me porque não conseguia encaixar as peças na forma correta. Eu sentei-me ao lado dela e coloquei a peça quase encaixada no jogo e disse-lhe que ela tinha de experimentar para conseguir, que não podia desistir. A Mia ficou alguns segundos a tentar encaixar a peça até que conseguiu, olhando para mim e devolvendo-me um sorriso e um “Boa!”.	Perante a dificuldade desta criança, preferi não lhe dar uma resposta direta mas ajudá-la sim a chegar até esta de forma autónoma, dando-lhe <i>feedback</i> positivo no final.	Resolução de problemas
44	10h45	No momento de pequeno grupo, um dos grupos esteve a modelar plasticina. Havia quatro cores disponíveis para esta atividade: plasticina verde, amarela, vermelha e azul. A Bia ao ver disse “olha são uma, duas, quatro, seis”. A Meggie responde-lhe “Não Bia, não vez que são uma, duas, três, quatro, são quatro cores!”	A Meggie demonstra já ter o princípio da cardinalidade adquirido, em que consegue assumir que o último número que disse é o total do conjunto. Ao mesmo tempo também demonstrou uma capacidade de atenção	Matemática

			pois conseguiu detetar o engano da colega.	
45	11h50	A Carminho terminou o seu almoço. A educadora sugeriu-lhe que ajudasse a Benny, que é uma criança que ainda não come de forma totalmente autónoma, a comer. A Carminho aceitou a sugestão e ajudou-a a comer a sopa. As duas estavam contentes.	Incutir alguma responsabilidade a uma criança um pouco mais competente numa certa tarefa	Cooperação
46	12h	Durante o almoço o Manuel M. quando terminou a sua refeição levantou-se e pegou na sua cadeira, arrumando-a em cima de outras que já lá estavam.	Sem lhe ter sido pedido tal, o Manuel teve a iniciativa de ajudar a arrumar o refeitório, ajudando a deixá-lo tal como o encontrou, demonstrando ser autónomo.	Autonomia
Data: 25 de outubro				
Nº	Tempo (horas)	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências	Categoria
47	9h15	Durante o quadro das mensagens, o Francisco C. chegou e estava a precisar da ajuda do adulto para se despedir da mãe. A educadora prontamente se	A educadora manifesta em diversas situações ser muito carinhosa com as crianças,	Resolução de Problemas

		disponibilizou para lhe dar colo e ele aceitou ficando sem chorar. A Beatriz começou a choramingar porque também queria ir para o colo da educadora. A Maria, ao ver a situação propôs “Fazemos assim Débora, agora das colo ao Kiko, depois das à Bia e depois das colinho à mim, está bem Débora?”	especialmente nos momentos que mais necessitam. A Maria por sua vez, encontrou uma solução para poderem todos “partilhar” o colo da educadora, terminando com o choro da Beatriz.	
48	9h50	No tempo de Fazer, a Mia e a Ilana estavam na área dos livros a desfolhar um livro que a Ilana tinha acabado de oferecer à Mia, o <i>Emocionário</i> . Ainda que o livro não seja adequado a esta faixa-etária, eu sentei-me com elas e tentei adaptar a leitura sobre as emoções, dizendo: “Aqui diz que o amor é confuso porque faz-nos sorrir mas também nos faz chorar”, ao que a Mia respondeu: “Eu choro quando o meu mano grita comigo, se calhar é o amor”	A Mia foi capaz de tentar procurar em si e na sua experiência exemplos dos seus sentimentos.	Emoções
49	10h	“A educadora lembrou as crianças de que estava na hora de arrumar para irem fazer os pequenos grupos.	A Joana lembrava-se do que tinha visto no momento do	Quadro das Mensagens

		A Joana disse” Pois é! Então é agora que vamos pintar com as esponjas, eu lembro-me que vi no quadro!”	Quadro das Mensagens, sem ir ver de novo.	
50	11h	No tempo de grande enquanto estava a contar uma história (<i>Afinal o Caracol</i> de Fernando Pessoa), disse “saindo de lá e caindo o caracol” e a Ema corrigiu-me: “caindo o tal caracol”.	A Ema sabe a história de cor e por isso conseguiu corrigir-me quando não disse a frase tal e qual como ela a conhecia.	Memória
Data: 30 de outubro				
Nº	Tempo (horas)	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências	Categoria
51	9h15	No quadro das mensagens, estava lá afixado o meu bilhete de identidade e surgiu o seguinte diálogo: Educadora: “Ohh, olhem o que apareceu aqui! Sabem de quem é esta fotografia? Maria: “Acho que é a Dina!” Educadora: “Pois é! E olhem... diz aqui uma coisa diz assim: Dina Isabel Martinho Silva. É o nome todo dela!”	A Bia conseguiu fazer a associação do nome dela com o meu, encontrando uma semelhança. Esta situação pode vir a desencadear um interesse para um possível projeto.	Reconhecimento da sua Identidade

		Bia: “Olha! O meu nome também tem Silva” Educadora: “É verdade Bia, esse é o teu apelido!”		
Data: 31 de outubro				
Nº	Tempo (horas)	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências	Categoria
52	9h25	No momento de planear, o Gui escolheu mais uma vez ir para a área dos livros. A educadora deixou-o ir, mas lembrou-o de que na área dos livros não é para ficar deitado agarrado aos seus peluches, mas sim para escolher um livro para ler ou brincar com os fantoches.	Esta criança ainda tem algumas dificuldades em separar-se da sua mãe de manhã, ficando sempre com um ar cabisbaixo e agarrado aos seus objetos de conforto. Todos os dias ele planeia ir para a área dos livros limitando se a ficar lá, sem ler efetivamente nenhum livro, apenas fica sentado ou deitado.	Resolução de Problemas
53	10h	A educadora hoje avisou o grupo que tinha trazido dois vestidos para a área da casa. O Manuel M. ficou	Enquanto um dos meninos não teve qualquer problema	Identidade de Género

		<p>muito entusiasmado com a ideia e pediu-me ajuda para lhe vestir o vestido cor-de-laranja, ficando muito feliz e com ele toda a manhã. O Santi, por sua vez também quis experimentar um vestido, e eu ajudei-o a vestir-se também. Ele olhou-se ao espelho e viu-se com o vestido cor-de-rosa e disse “Ai não quero, isto é de menina, não gosto”, pedindo-me de seguida para lho tirar.</p>	<p>em vestir um vestido, o outro manifestou algum desconforto por estar vestido “como uma menina”.</p>	
54	11h	<p>No momento de grande grupo sentámo-nos todos no círculo amarelo. Enquanto as crianças comiam a fruta, disse-lhes:</p> <p>“Estamos quase a terminar o nosso projeto dos caracóis, e agora eu estou cá para fazer um novo projeto com vocês! Sobre o que é que vocês gostavam de falar e descobrir coisas?”</p>	<p>Desta questão surgiram muitas ideias, tendo assim começado o <i>brainstorming</i> do nosso futuro projeto.</p>	<p>Metodologia de Trabalho de Projeto</p>
55	11h05	<p>Durante a reunião para encontrar um novo tema de projeto, surgiu a seguinte conversa:</p> <p>Manuel M.: “Olha, tenho aqui ossos”</p> <p>Eu: “E são ossos de quê, sabes?”</p>	<p>Foi através desta conversa que se deu início ao Projeto acerca dos Dinossauros.</p>	<p>Metodologia de Trabalho de Projeto</p>

		<p>M.: “São ossos de dinossauro!”</p> <p>Educadora: “Açam que os ossos de dinossauro são assim?”</p> <p>A partir daqui a educadora questionou-os se gostariam de descobrir mais coisas sobre estes animais, a que todos anuíram que sim e se mostraram entusiasmados.</p>		
56	12h25	<p>Na casa de banho a lavarem os dentes para irem para a sesta, retirei todos os copos do tabuleiro e coloquei-os ao alcance das crianças. A Carminho pegou no seu e fez a sua higiene. Quando voltou a colocar o seu copo no tabuleiro, olhou para o da Meggie e pegou nele dizendo “Porque é que está aqui o copo da Meggie? Ela não está cá. Vou arrumar.” Eu concordei que era uma boa ideia e agradei que ela arrumasse o seu copo e o dela, encaminhando-a para a sesta. Depois de colocar os copos no tabuleiro disse-me: “Sabes Dina, estou</p>	<p>Esta criança foi capaz de reconhecer a ausência de uma criança do grupo e foi também capaz de exprimir as suas emoções.</p>	<p>Relação entre pares</p>

		cheia de saudades da Meggie, queria que ela estivesse aqui.”		
NOVEMBRO				
Data: 3 de novembro				
Nº	Tempo (horas)	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências	Categoria
57	9h	“A educadora retirou, de propósito a mola do quadro e entregou-a à Meggie, dizendo-lhe “A nossa mola estava baralhada no dia de hoje, Meggie, será que consegues adivinhar qual é o dia? Dou-te uma pista: amanhã é dia de ficar em casa” A Meggie prontamente colocou a mola na sexta-feira.”	Através do Quadro das Mensagens as crianças adquirem a noção de tempo.	Quadro das Mensagens
58	10h	O Francisco C. e o Manuel A. estavam na área dos jogos a brincar com um jogo que tinha cubos e pirâmides coloridas. Em vez de jogarem o jogo, construíram uma torre com ele, empilhando os cubos	Mesmo com objetos que não são da área da casa, as crianças brincaram ao faz-de-conta, dando um novo uso àquele jogo.	Faz-de-conta

		e no cimo desta uma pirâmide. Depois começaram a cantar em conjunto os parabéns		
Data: 6 de novembro				
Nº	Tempo (horas)	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências	Categoria
59	10h30	O Tiago chegou à sala com o pai na hora em que estávamos no pequeno grupo a desenhar os dinossauros. Eu disse-lhe “Olá Tiago, chegaste mesmo a tempo! Dá um beijinho ao pai e vem para aqui!”. O pai do Tiago disse “Estão a fazer dinossauros? Olha Tiago, já podemos então lá em casa fazer uns dinossauros de plasticina para trazer para a sala.	Foi desta maneira que o pai do Tiago ficou a compreender o porquê de o Tiago falar ultimamente em dinossauros, disponibilizando-se para trazer produções do tema para a sala, demonstrando o seu envolvimento.	Relação Escola-Família
Data: 8 de novembro				
Nº	Tempo (horas)	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências	Categoria

60	9h20	No momento de Planear questioneei a Joana sobre qual a área para onde queria ir brincar, ao que ela me respondeu “Quero ir para a área da casa, fazer um bolo com a Carminho!”	Esta criança fez planos que incluem também a participação de um dos seus pares, evidenciando a cooperação existente entre elas.	Planear-Fazer-Rever
61		Enquanto estavam a brincar com os pequenos dinossauros em cima da mesa, o Santiago estava a tentar atacar, também com o seu dinossauro, o brinquedo do amigo, ao que ele lhe responde: “Não! Não faças isso ao meu Pterodactyl”	Esta criança tem um interesse tão grande que foi capaz de decorar os nomes complexos dos dinossauros.	Cognição
Data: 9 de novembro				
Nº	Tempo (horas)	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências	Categoria
62	9h15	Após verificar que havia conflitos sistematicamente na área da casa, a educadora colocou uma mensagem no Quadro: o símbolo dessa área com um “?”. A educadora aproveitou este momento de grande grupo	A educadora utilizou o Quadro das Mensagens para resolver um conflito.	Quadro das Mensagens

		para tentar solucionar um conflito, pedindo ajuda às crianças para tal.		
63	10h40	Hoje no momento de pequeno grupo a Inês tinha de fazer um desenho da sua representação de dinossauro, pelo que não estava a conseguir. Quando o Santiago terminou o seu, a educadora sugeriu-lhe que ajudasse a Inês a fazer esta tarefa, pelo que ele concordou e sentou-se ao lado dela a desenhar.	O Santiago geralmente é uma criança que quando termina as suas tarefas não gosta de permanecer sentado, levantando-se sempre para ir brincar. No entanto, talvez porque o tema dos dinossauros lhe interessa, e porque gostou da atividade, escolher ajudar uma colega.	Interação entre Pares
64	11h	No parque, a Bia não avisou que precisava de ir à casa de banho e fez xixi nas cuecas. Enquanto lhe estava a trocar a roupa deu-se o seguinte diálogo: Bia: “Oh pronto, agora já não vou ter uma estrelinha” Eu: “uma estrelinha? Explica lá isso melhor, não estou a perceber”	Através do comentário desta criança, pude perceber qual a estratégia que é utilizada em sua casa, como recompensa para um bom comportamento.	

		Bia: “sim, quando eu não faço xixi nas cuecas o pai dá-me uma estrelinha, e agora já não vou receber” Eu: “E tu vais ficar triste por não receber a estrela?” Bia: “Não, eu não gosto de estrelas” ”		
Data: 10 de novembro				
Nº	Tempo (horas)	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências	Categoria
65		Quando a Maria chegou à sala hoje, já tinha passado a hora do Quadro das Mensagens e ela quando descobriu isso manifestou ter ficado muito triste, chegando inclusive a chorar. Quando a recebi, ao ver a sua reação, prontamente disse à Maria que não havia problema porque podia ir até ao Quadro ver o que ia acontecer hoje à mesma.	Tentei adotar uma estratégia para reconfortar esta criança que ficou insegura ao ter saltado uma parte importante da sua rotina.	Quadro das Mensagens
66		A Maria estava a brincar às pistas de comboios e a Beatriz juntou-se a ela e tirou um comboio do sítio. A Maria começou a choramingar e disse-lhe “Não Bia, não quero que faças assim!”. A Bia primeiro ignorou-a mas passados uns segundos devolveu-lhe	O adulto tentou ajudar no conflito apenas como facilitador deste, não apresentando de imediato nenhuma conclusão, levando	Mediação de Conflitos

		o comboio e disse “Toma, já nunca mais vou brincar contigo” deixando a Maria a chorar. A educadora que estava por perto e que ouviu disse-lhe “Beatriz, a Maria ficou triste, pensa no que disseste e tenta resolver as coisas com ela	a criança a refletir acerca do seu comportamento.	
Data: 14 de novembro				
Nº	Tempo (horas)	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências	Categoria
67	9h20	No momento do Planear, a Meggie revelou que queria ir para a área das Artes fazer um desenho “para o nosso livro”.	Esta criança não se esqueceu de que estamos a construir um portefólio e manifestou interesse em contribuir para a elaboração do mesmo.	Planear-Fazer-Rever
68	10h	A Meggie estava a fazer um desenho e quando acabou disse-me “vou escrever o meu nome, podes dar-me o meu cartão?”. Fui buscar a caixa dos cartões e dei-lhe o dela. Olhou para o seu nome e tentou imitar aquilo que estava lá escrito	A Meggie já demonstra uma emergência na escrita, pois tenta reproduzir o seu nome.	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

69	10h40	No momento de revisão, trouxe para o grande grupo o postal que a Inês tinha trazido da sua viagem a Milão com a família para mostrar aos restantes amigos. A Ema, que estava sentada ao meu lado reparou na palavra “Emanuel” lá escrita e disse “olha Dina, tem aqui escrito o meu nome!”	A Ema foi capaz de reconhecer o seu nome inserido numa outra palavra, demonstrando conhecer bem a “mancha gráfica” do seu nome.	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
Data: 17 de novembro				
Nº	Tempo (horas)	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências	Categoria
70	9h10	No Quadro das mensagens estava uma mensagem relativa a um dos pequenos grupos de hoje, que tinha um dinossauro com várias formas geométricas. Questionei as crianças se sabiam o que era aquilo, apontando para as formas geométricas, ao que o Manuel M respondeu “é um triângulo!” quando apontei para o triângulo, e a Meggie respondeu “o quadrado”, quando apontei para este.	O intuito desta atividade era o de perceber se estas crianças eram capazes de identificar formas geométricas, o que se verificou com alguns que souberam dizê-las mesmo antes de eu as dar a conhecer.	Matemática

71	10h30	No momento de Pequeno Grupo das formas geométricas, perguntei à Ema se sabia o que era (apontando para o quadrado), ao que ela respondeu “é um quadrado”. Quando apontei para o retângulo não me soube responder de imediato, por isso ajudei-a adiantando “re...”, ao que ela responde “é um requadrado!”	Como o quadrado e o triângulo são figuras um pouco parecidas (com 4 lados e ângulos retos), a Ema associou que a única coisa que mudaria no nome da figura era a introdução de <re>.	Matemática
Data: 21 de novembro				
Nº	Tempo (horas)	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências	Categoria
72	9h00	Hoje a educadora trouxe para o Quadro das Mensagens duas embalagens vazias, uma de papa e outra de manteiga, para informar as crianças que irão estar mais embalagens como esta na área da casa para que possam ter mais brincadeiras de faz de conta. No momento seguinte, do Planear, a maioria das crianças que ali estavam planearam ir brincar com as coisas novas para essa área, surgindo	O Quadro das Mensagens serve para anunciar novidades e o que vai acontecer durante o dia. Esta foi uma boa forma de avisar, no início do dia, as crianças para o facto de existirem	Quadro das Mensagens Planear-Fazer-Rever

		afirmações como “Vou para a área da casa fazer um pão com manteiga” (Manuel M.) e “vou para a área da casa dar papa ao meu bebé” (Meggie).	novos materiais em sala ao seu dispor.	
73	9h15	<p>O Francisco C. é uma das crianças que normalmente chega depois do momento do Quadro das Mensagens, pelo que não está familiarizado com o mesmo. Hoje foi uma exceção e pode estar presente, pelo que o tentei envolvê-lo nesta dinâmica.</p> <p>Convidei o Manuel M. para colocar a mola no dia certo da semana, tarefa que este executou com sucesso e sem ajuda. De seguida, chamei o Francisco C. para virar a primeira mensagem, pelo que ele quando chegou ao quadro das mensagens segurou na mola que o colega havia mudado anteriormente e não na mensagem. Dei-lhe algumas pistas de que aquela não era a primeira mensagem, porém o Francisco só se apercebeu quando o Tiago o ajudou.</p>	O Quadro das mensagens é um momento importante na vida destas crianças, pelo que se notam algumas diferenças das crianças que assistem a este momento das que não o fazem.	Quadro das Mensagens
74	10h20	Depois de reunir o grupo para comer a fruta, perguntei se sabiam o que íamos fazer a seguir. A	A Maria demonstra conhecer bem a rotina da	Quadro das Mensagens

		<p>Maria, que estava sentada de costas para o Quadro das Mensagens respondeu prontamente: “Eu sei eu sei Dina! É os pequenos grupos! Hoje o grupo do dragão vai fazer os esqueletos dos dinossauros sabes, e o grupo do crocodilo vai fazer o Inglês!”</p>	<p>sala, e isso deve-se, provavelmente a assistir todos os dias ao quadro das mensagens, que ela manifesta como sendo um importante momento para ela e que lhe transmite segurança na rotina.</p>	
75	9h50	<p>No momento do Fazer em que o Gui estava a fazer o seu dinossauro com formas geométricas que não tinha feito na sexta-feira, questionei-o se sabia quais eram as formas geométricas ali presentes, ao que me respondeu:</p> <p>“Sim, eu sei. É o quadrado, o triângulo, o retângulo, o círculo e esta eu não sei (semicírculo)”.</p>	<p>Esta criança demonstra já conhecer as formas geométricas básicas, sem hesitações.</p>	Matemática
Data: 24 de novembro				
Nº	Tempo (horas)	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências	Categoria

76	10h30	Assim que a educadora colocou o móvel da área da casa junto à janela o Manuel M. disse “Olha, agora a casa já tem janelas”	Com a mudança da área da casa para perto da janela, o Manuel expressou o que sentiu com esta mudança, revelando reconhecer uma parte importante numa casa: as janelas.	Apropriação do Espaço
77	10h30	A Joana sentou-se no tapete, juntamente com a Mia, a Ilana, o Francisco C. e o Manuel A., e disse “agora podemos ver os livros aqui?”	Estas crianças demonstraram compreender as mudanças e foi rápida a sua apropriação ao novo espaço.	Apropriação do Espaço
78	10h20	“A educadora informou as crianças que já não ia ser possível fazer a atividade prevista do filme com pipocas. A Maria reagiu dizendo “oh não, mas ‘tava ali no Quadro das Mensagens!””	A alteração deste momento do dia fez com que a Maria sentisse alguma frustração porque de alguma forma a informação que estava no Quadro das Mensagens era fiável e falhou.	Quadro das Mensagens
Data: 29 de novembro				

Nº	Tempo (horas)	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências	Categoria
79	12h30	Hoje a educadora perguntou-me se queria, na minha hora de almoço, reunir-me com ela e com a auxiliar da sala para conversarmos as três acerca da festa de Natal. Numa conversa informal, partilhámos ideias e chegamos a algumas conclusões para o teatro da festa, na qual manifestei as minhas ideias e opiniões que foram bem aceites pela equipa da sala.	O facto de a educadora me incluir nestes momentos de reunião demonstra que tem alguma preocupação em fazer de mim parte integrante da equipa.	Equipa Educativa
DEZEMBRO				
Data: 4 de dezembro				
Nº	Tempo (horas)	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências	Categoria
80	9h10	Quando o Manuel M. chegou à sala hoje pediu para colocar no quadro das mensagens uma folha que trazia de casa. Essa folha era o contributo dos seus pais acerca do projeto dos dinossauros, onde vinha escrito algumas afirmações do Manuel e também a	Esta criança atribui importância ao escola-família, na medida em que é importante para divulgar novidades, assim como é	Quadro das Mensagens Relação Escola-Família

		resposta a algumas questões, com algumas fotografias.	evidente a relação que esta família tenta estabelecer com a escola.	
Data: 18 de dezembro				
Nº	Tempo (horas)	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências	Categoria
81	9h	As crianças na semana passada colocaram plasticina no aquário da sala. A educadora retirou-o da sala por uns dias e hoje, colocou uma mensagem no quadro com o símbolo do aquário e um “?”. Quando viraram esta mensagem, a educadora teve uma conversa sobre o sucedido para compreender se o animal podia voltar para a sala.	Utilização do Quadro das Mensagens para resolver problemas do quotidiano do grupo.	Quadro das Mensagens
Data: 20 de dezembro				
Nº	Tempo (horas)	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências	Categoria
82	9h	“O Manuel M. chegou à sala triste porque discutiu com o Tiago sobre um brinquedo no tempo do	O Tiago sabe que o Quadro das Mensagens pode servir	Quadro das Mensagens

		acolhimento. A educadora sugeriu que colocassem esse brinquedo no Quadro das Mensagens para perguntarem aos colegas se sabiam de uma solução para a partilha desse brinquedo.”	para expor conflitos e utilizou esta ferramenta para tal.	
83	11h	Ao ver as crianças todas sentadas nas cadeiras que o Manuel M. tinha disposto na sala em forma de comboio, sugeri-lhes que hoje poderíamos fazer um comboio da revisão e da fruta. Como tal, indiquei à primeira criança do comboio que falasse um pouco da sua manhã, enquanto cortava e distribuía a fruta pelos demais. As cinco primeiras crianças fizeram a revisão, sem ninguém se levantar do comboio, e todos manifestaram gostar daquela brincadeira. Como já estava na hora de irem brincar no exterior, informei as restantes crianças que não reviram hoje que amanhã, se assim o quisessem, que poderíamos voltar a fazer este jogo para outros reverem.	Ao ver que as crianças estavam todas envolvidas numa brincadeira, considerei interessante usar essa mesma brincadeira para o momento da revisão.	Planear-Fazer-Rever

Anexo E. Guião da Entrevista à Educadora Cooperante

Tabela 21

Guião da Entrevista

Blocos de informação	Objetivos específicos	Formulação de questões
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado; ▪ Apresentar as finalidades da entrevista; ▪ Garantir o anonimato e a confidencialidade; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Explicar à(s) entrevistada(s) o conteúdo da entrevista e qual o seu objetivo; ▪ Garantir que a informação recolhida na entrevista é destinada somente para a utilização académica; ▪ Requerer autorização para registar a entrevista através de áudio;
B. Definição do perfil do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer o percurso académico e profissional da educadora do grupo; ▪ Conhecer o tipo de vínculo com a instituição; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Há quanto tempo exerce as funções de educadora de infância? ▪ Fale-me um pouco do seu percurso profissional. ▪ Fale-me do seu percurso nesta instituição. ▪ Ocupa, ou ocupou, algum outro cargo na instituição? Frequentou alguns cursos/ações de formação? Algum foi mais significativo? Porquê?
C. Perspetivas sobre a educação de infância e contextos educativos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Importância da 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender qual a importância que a educadora atribui ao jardim-de-infância ▪ Identificar o papel da educação pré-escolar na sociedade 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qual a sua conceção sobre a educação dos 3 aos 6 anos? ▪ Na sua opinião, que papel tem, hoje em dia, a educação pré-escolar? ▪ Na sua opinião, o que é ser educadora de infância? ▪ Na sua perspetiva, as características pessoais

<p>educação 0 aos 6 anos;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Importância socioeducativa do jardim-de-infância 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender a visão do educador de infância 	<p>influenciam a prática? De que forma?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O que considera serem os maiores ganhos das crianças, ao frequentar o jardim-de-infância? ▪ Como considera que a sociedade vê os educadores de infância? Porquê?
<p>D. Caraterização Organizacional (da instituição)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer a gestão dos órgãos da instituição ▪ Conhecer a visão, missão e valores da instituição ▪ Compreender os processos de participação 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como está organizada hierarquicamente a instituição? ▪ Existem outros profissionais externos (como técnicos)? Que funções desempenham? ▪ Quais são os valores, a visão e a missão da instituição? ▪ De que forma é que as pessoas da equipa participam nas decisões da instituição? em que momentos? (ex. projeto educativo, planificações, etc)
<p>E. Funcionamento da instituição</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender a gestão interna dos espaços e tempos comuns ▪ Compreender a articulação entre salas ▪ Existência do regulamento interno e seu funcionamento 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Com que frequência é revisto o regulamento interno da instituição? ▪ Como são realizadas as transições entre salas, em cada ano letivo? E entre valências? ▪ Como organizam o tempo na partilha de espaços comuns?
<p>F. Gestão e Liderança da Organização</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender as relações e as tarefas dos elementos da comunidade educativa ▪ Compreender o processo de tomada de decisões ▪ Conhecer como é feita a gestão de conflitos e a avaliação dos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como é feita a tomada de decisões na instituição? ▪ Qual a sua opinião sobre os processos de liderança e gestão da instituição (reuniões, documentos internos...) ▪ De que forma são avaliados os profissionais da instituição? E como é feita a supervisão? ▪ Qual é a linha de ação para resolver eventuais

	profissionais	conflitos/desentendimentos na equipa pedagógica?
G. Relação com a Comunidade	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Caracterizar a relação do estabelecimento/equipamento com a comunidade. ▪ Conhecer o papel do estabelecimento/equipamento no meio. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como é caracterizada a relação entre a instituição e a comunidade? ▪ Existem parcerias/ protocolos com outras entidades locais? ▪ Existe participação das famílias na vida da instituição? Se sim, de que forma?
H. Abordagem Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Saber qual o modelo pedagógico/princípios orientadores 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qual é o modelo pedagógico/ princípios orientadores pelos quais se rege a instituição? Porquê?
I. Organização do Ambiente Educativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender como se organiza a sala, o grupo, as rotinas e os materiais 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A organização do espaço varia? ▪ Quais os critérios que utiliza para organizar a sala? ▪ Quais são as rotinas diárias do grupo? ▪ Quais os critérios que utiliza para organizar/selecionar os materiais? ▪ Estes são modificados ao longo do tempo? ▪ Que tipo de estratégias de ensino/comunicação/disciplina utiliza com maior frequência? ▪ Que estratégias utiliza para os momentos de transição/regulação do grupo. ▪ Existe algum outro aspeto sobre o grupo que considere relevante mencionar? ▪ Como caracteriza este grupo, em termos gerais e a nível de desenvolvimento? E a nível de comportamento?

<p>J. Trabalho em equipa</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender como é feita a articulação entre os profissionais da instituição 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Existe uma planificação conjunta entre educadores? ▪ Qual o seu grau de autonomia? ▪ Existe trabalho colaborativo entre os educadores? ▪ E entre a equipa educativa? ▪ Colaborou na elaboração do Projeto Educativo? O que pensa sobre o mesmo?
<p>K. Papel da criança/conceção sobre</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender o papel da criança na sua própria aprendizagem e desenvolvimento 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quais as características das crianças que influenciam o seu desenvolvimento. ▪ Considera que as crianças têm um papel ativo no seu desenvolvimento? ▪ Qual a importância que atribui à autonomia neste processo?
<p>L. Planificação/ Documentação/ Avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perceber como é realizada a planificação. ▪ Conhecer os tipos de registos efetuados ▪ Compreender como é feita a avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como planifica a sua intervenção e como estrutura o tempo letivo? Com que periodicidade faz o planeamento? As planificações são semanais. ▪ Que tipo de estratégias de ensino/comunicação/disciplina utiliza com maior frequência? ▪ Como realiza a avaliação das crianças? Quais os instrumentos? Com que frequência?

Anexo F. Respostas ao Guião da Entrevista

Tabela 22

Respostas ao Guião da Entrevista⁸

Blocos de informação	Objetivos específicos	Formulação de questões
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none">▪ Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado;▪ Apresentar as finalidades da entrevista;▪ Garantir o anonimato e a confidencialidade;	<ul style="list-style-type: none">▪ Explicar à(s) entrevistada(s) o conteúdo da entrevista e qual o seu objetivo;▪ Garantir que a informação recolhida na entrevista é destinada somente para a utilização académica;▪ Requerer autorização para registar a entrevista através de áudio;
B. Definição do perfil do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none">▪ Conhecer o percurso académico e profissional da educadora do grupo;▪ Conhecer o tipo de vínculo com a instituição;	<ul style="list-style-type: none">▪ Há quanto tempo exerce as funções de educadora de infância? 4 anos▪ Fale-me um pouco do seu percurso profissional. Comecei por trabalhar nas AAAF's e depois mudei de instituição, começando na atual, na sala de 1 ano.▪ Fale-me do seu percurso nesta instituição. Comecei na sala 1 e tenho vindo a acompanhar o grupo, estamos agora no jardim de infância, sala dos 3 anos.▪ Ocupa, ou ocupou, algum outro cargo na instituição? Não

⁸ Por motivos que me são alheios, a educadora quis realizar a entrevista de forma digital. Por isso, não me foi possível garantir a sua resposta a todas as questões. Contudo, deixou-me algumas indicações para que fosse procurar as respostas no projeto pedagógico da sala.

		Frequentou alguns cursos/ações de formação? Algum foi mais significativo? Porquê? Tenho frequentado algumas formações, tanto dentro como fora da instituição onde trabalho. Todas têm correspondido às minhas expectativas.
<p>C. Perspetivas sobre a educação de infância e contextos educativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Importância da educação 0 aos 6 anos; ▪ Importância socioeducativa do jardim-de-infância 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender qual a importância que a educadora atribui ao jardim-de-infância ▪ Identificar o papel da educação pré-escolar na sociedade ▪ Compreender a visão do educador de infância 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qual a sua conceção sobre a educação dos 3 aos 6 anos? ▪ Na sua opinião, que papel tem, hoje em dia, a educação pré-escolar? ▪ Na sua opinião, o que é ser educadora de infância? ▪ Na sua perspetiva, as características pessoais influenciam a prática? De que forma? Claro que sim. A minha forma de ser vai influenciar a minha prática e o grupo de crianças. ▪ O que considera serem os maiores ganhos das crianças, ao frequentar o jardim-de-infância? ▪ Como considera que a sociedade vê os educadores de infância? Porquê?
<p>D. Caracterização Organizacional (da instituição)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer a gestão dos órgãos da instituição ▪ Conhecer a visão, missão e valores da instituição ▪ Compreender os processos de participação 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como está organizada hierarquicamente a instituição? ▪ Existem outros profissionais externos (como técnicos)? Que funções desempenham? ▪ Quais são os valores, a visão e a missão da instituição? ▪ De que forma é que as pessoas da equipa participam nas decisões da instituição? em que momentos? (ex. projeto educativo, planificações, etc)
<p>E. Funcionamento da instituição</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender a gestão interna dos espaços e tempos comuns ▪ Compreender a articulação 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Com que frequência é revisto o regulamento interno da instituição?

	<p>entre salas</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Existência do regulamento interno e seu funcionamento 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como são realizadas as transições entre salas, em cada ano letivo? E entre valências? ▪ Como organizam o tempo na partilha de espaços comuns?
F. Gestão e Liderança da Organização	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender as relações e as tarefas dos elementos da comunidade educativa ▪ Compreender o processo de tomada de decisões ▪ Conhecer como é feita a gestão de conflitos e a avaliação dos profissionais 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como é feita a tomada de decisões na instituição? ▪ Qual a sua opinião sobre os processos de liderança e gestão da instituição (reuniões, documentos internos...) ▪ De que forma são avaliados os profissionais da instituição? E como é feita a supervisão? ▪ Qual é a linha de ação para resolver eventuais conflitos/desentendimentos na equipa pedagógica?
G. Relação com a Comunidade	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Caracterizar a relação do estabelecimento/equipamento com a comunidade. ▪ Conhecer o papel do estabelecimento/equipamento no meio. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como é caracterizada a relação entre a instituição e a comunidade? ▪ Existem parcerias/ protocolos com outras entidades locais? ▪ Existe participação das famílias na vida da instituição? Se sim, de que forma?
H. Abordagem Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Saber qual o modelo pedagógico/princípios orientadores 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qual é o modelo pedagógico/ princípios orientadores pelos quais se rege a instituição? Modelo pedagógico High scope, que se rege pelos princípios “aprendizagem pela ação”, interação adulto criança”, “ambiente de aprendizagem” e “avaliação”. Porquê? Acreditamos que os adultos e as crianças partilham o controlo. Reconhecemos que o poder para aprender

		<p>reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da ação. Isto significa que a aprendizagem não é simplesmente um processo onde os adultos dão informação às crianças, mas no qual elas participam ativamente. O conhecimento é construído através da experiência direta com pessoas, objetos, eventos e ideias, visando promover a independência, curiosidade, capacidade de decisão, cooperação, persistência, criatividade e capacidade de resolução de problemas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪
<p>I. Organização do Ambiente Educativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender como se organiza a sala, o grupo, as rotinas e os materiais 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A organização do espaço varia? <i>Se Consultares o Projeto pedagógico, encontram-se lá praticamente todas as respostas a estas questões</i> ▪ Quais os critérios que utiliza para organizar a sala? ▪ Quais são as rotinas diárias do grupo? ▪ Quais os critérios que utiliza para organizar/selecionar os materiais? ▪ Estes são modificados ao longo do tempo? ▪ Que tipo de estratégias de ensino/comunicação/disciplina utiliza com maior frequência? ▪ Que estratégias utiliza para os momentos de transição/regulação do grupo. ▪ Existe algum outro aspeto sobre o grupo que considere relevante mencionar? ▪ Como caracteriza este grupo, em termos gerais e a

		nível de desenvolvimento? E a nível de comportamento?
J. Trabalho em equipa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender como é feita a articulação entre os profissionais da instituição 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Existe uma planificação conjunta entre educadores? Não. Cada educador faz a sua planificação. No entanto, quando faz sentido, podemos articular planificações, para que sejam feitas atividades em conjunto ou para que existam partilhas de conhecimentos. ▪ Qual o seu grau de autonomia? Total. ▪ Existe trabalho colaborativo entre os educadores? Em que âmbito? Sim, em âmbitos de partilha, entreajuda. ▪ E entre a equipa educativa? ▪ Colaborou na elaboração do Projeto Educativo? O que pensa sobre o mesmo? Cada sala tem o seu projeto educativo realizado pela respetiva educadora.
K. Papel da criança/conceção sobre	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender o papel da criança na sua própria aprendizagem e desenvolvimento 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quais as características das crianças que influenciam o seu desenvolvimento. Estas questões também são respondidas no projeto pedagógico. ▪ Considera que as crianças têm um papel ativo no seu desenvolvimento? ▪ Qual a importância que atribui à autonomia neste processo?
L. Planificação/ Documentação/ Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perceber como é realizada a planificação. ▪ Conhecer os tipos de registos efetuados ▪ Compreender como é feita a 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como planifica a sua intervenção e como estrutura o tempo letivo? Com que periodicidade faz o planeamento? As planificações são semanais. ▪ Que tipo de estratégias de ensino/comunicação/disciplina utiliza com maior

	avaliação	frequência? ▪ Como realiza a avaliação das crianças? Quais os instrumentos? Com que frequência?
--	-----------	--

Anexo B. Esquema de Áreas do Currículo Abordadas Com a Realização do Projeto de CDEI

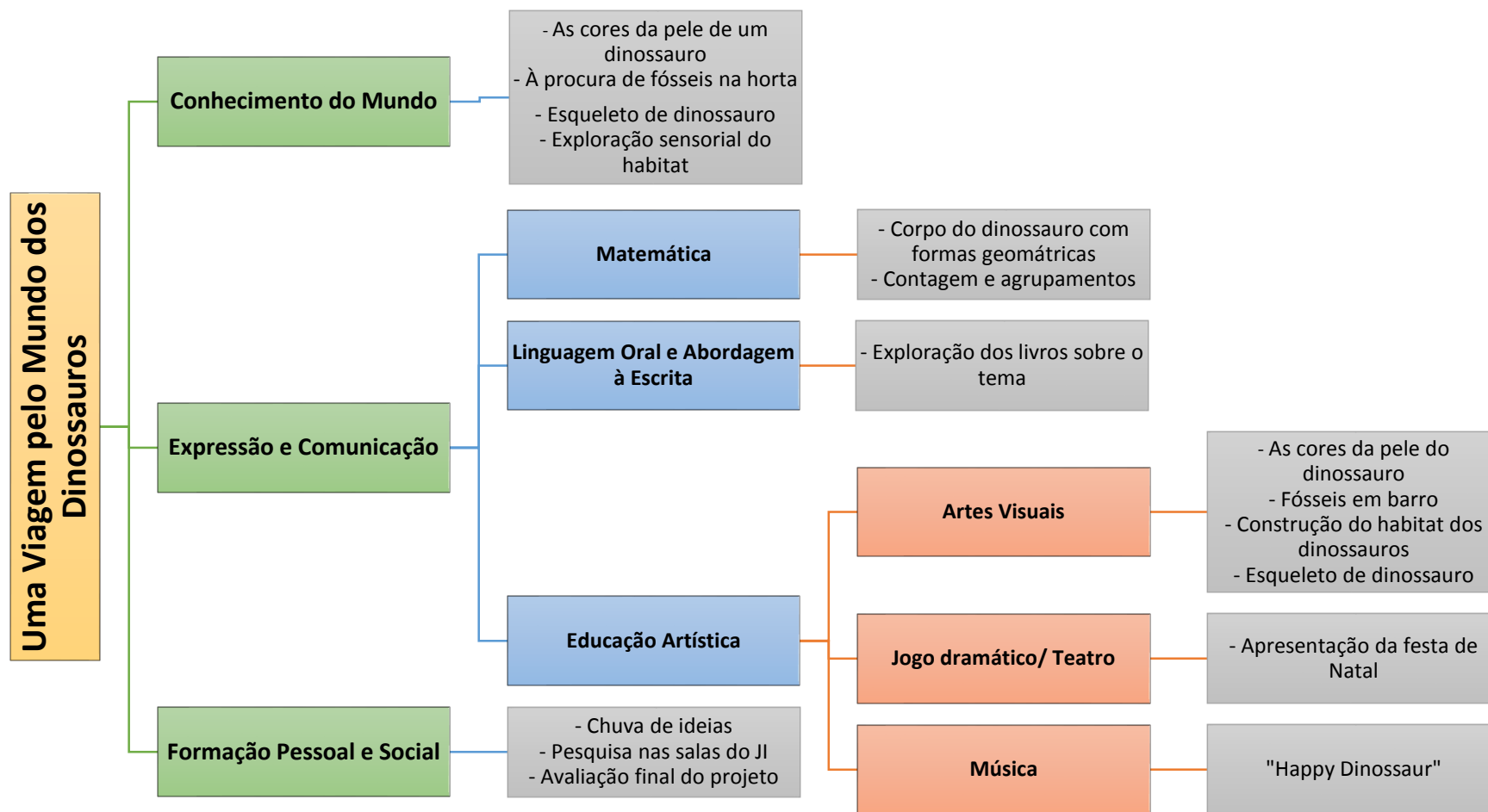


Figura 5. Esquema das áreas do conhecimento abordadas. Fonte: elaboração própria.

Anexo C. Roteiro Ético

Tabela 3

Roteiro Ético

Princípios éticos (APEI, 2011)	Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011)	Prática Profissional Supervisionada (PPS)
<p>“Responsabilidade e respeito.” (p.1)</p> <p>“Garantir a troca de informações entre a instituição e a família” (p.2)</p> <p>“Partilhar informações relevantes” (p.2)</p>	<p>1. Objetivos do trabalho</p>	<p>No início da PPS, tive o cuidado de informar todos os intervenientes da minha prática, quer adultos (equipa educativa e famílias), quer crianças, acerca dos meus objetivos para ali estar. Inicialmente foi pelo simples facto da minha presença, em que esta informação foi passada para a equipa educativa da sala e para as crianças através de conversas informais, nas quais ia explicando qual o meu propósito ali. Quanto às famílias, estas foram informadas através da própria educadora e também de mim, que me apresentei pessoalmente às famílias que ainda não conhecia (por já ter trabalhado na instituição no passado já conhecia alguns familiares das crianças).</p>

<p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p.2)</p> <p>“Respeitar as normas e regulamentos” (p.2)</p>	<p>6. Planificação e definição dos objetivos e métodos de investigação</p>	<p>Ao longo de toda a prática tive em conta alguns objetivos descritos nas planificações. Estas foram sempre feitas em conjunto com a educadora de forma a seguir o seu modelo de trabalho ao máximo, e também seguir os objetivos propostos no PP da sala. Toda a minha ação, ainda que planificada previamente, estava sempre em aberto para melhor responder às necessidades e interesses que as crianças foram demonstrando.</p> <p>No que diz respeito à investigação, por não se tratar de um tema que vá fazer mudanças em sala, não achei necessário informar diretamente as crianças dos seus objetivos, até mesmo devido à sua tenra idade e à complexidade da mesma. Contudo, sempre que precisava de captar imagens/vídeos pedia sempre a sua autorização, explicando que era para a investigação que estava a fazer sobre o <i>Quadro das Mensagens</i>. Além da captação de meios audiovisuais, também utilizei mais duas técnicas de recolha de dados: a análise das notas de campo e também a realização de um questionário de resposta aberta às educadoras da instituição. Ao realizar este último, senti-me na obrigação de explicar a toda a</p>
--	---	--

<p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p.2)</p>	<p>2. Custos e Benefícios</p>	<p>equipa qual era o tema da minha investigação, para poder apurar se queriam ou não participar neste.</p> <p>A minha presença na sala do JII implicou uma série de custos e benefícios para a vida da instituição. Quanto aos benefícios, penso que fui uma mais valia para a vida da sala uma vez que assim que a barreira da adaptação foi ultrapassada as crianças procuram-me nas mais diversas situações, conseguindo sobrecarregar um pouco menos a equipa da sala. Além disso, devido à <i>boa relação</i> estabelecida com a equipa da sala, a educadora demonstrou que sentia plena confiança em mim para me encarregar de realizar determinadas tarefas, nomeadamente o facto de “assumir” a sala a partir de uma determinada altura.</p> <p>Relativamente aos custos, ainda que com pouco impacto é importante referir a adaptação que o grupo teve de fazer relativamente à minha presença, embora isso tenha sido rapidamente ultrapassado. Outro custo, tanto para as crianças como para as famílias foi ao nível da privacidade.</p>
--	--------------------------------------	--

<p>“Ter expectativas positivas em relação a cada criança” (p.1)</p>	<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>(Ferreira, 2010) sempre que era momento de captar imagens ou fazer vídeos.</p> <p>Em toda a minha prática tive o cuidado de não excluir a participação de nenhuma das crianças, uma vez que o tema da investigação se relaciona diretamente com a autonomia, em que pretendo realçar a importância que isso tem para todas estas crianças, e não apenas para algumas.</p>
<p>“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p.2)</p>	<p>8. Uso e relato das conclusões</p>	<p>Todas as conclusões retiradas através desta investigação serviram para a elaboração de um relatório académico que, ao longo do decorrer de toda a PPS, a educadora foi acompanhando e tendo acesso a todo este percurso. Não foi, contudo, ainda possível devolver toda esta informação às crianças, mas considero que durante toda a prática foi notória a minha vontade e preocupação em lhes dar reforços positivos na utilização do <i>Quadro das Mensagens</i> como ferramenta promotora da autonomia.</p>

<p>“Respeito” (p.1) “Garantir troca de informações entre a instituição e a família” (p.2)</p>	<p>10. Informação às crianças e adultos envolvidos</p>	<p>Considero também importante, depois da prática, voltar à instituição para dar a conhecer a todos os resultados da minha investigação, principalmente aos adultos que contactam com esta ferramenta diariamente, de forma a evidenciar os seus benefícios e potencialidades no que diz respeito ao domínio da autonomia. Por ser um tema abstrato para as crianças, dada a sua faixa etária, penso que a melhor forma de lhes dar a conhecer a minha investigação seja ter uma conversa em grande grupo na qual lhes explicarei a importância de estarem presentes e atentos no Quadro das Mensagens.</p>
---	---	---

Anexo D. Árvore Categorial das Notas de Campo

Tabela 4

Árvore Categorial de Notas de Campo relativas à Categoria da Utilização do Quadro das Mensagens.

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo (Excertos de Notas de Campo)	Fr.
Utilização do Quadro das Mensagens	Relação com a Autonomia	Segurança	“A Maggie dirigiu-se ao Quadro e disse-lhe “Olha Ema, hoje é sexta-feira! Depois vamos ficar dois dias em casa e vamos ter ginástica e pintar com os pincéis.”	2
			“A educadora perguntou à Bia se a podia ajudar a trazer os materiais para o pequeno grupo, e a Bia disse: “mas eu não sei o que é o pequeno grupo hoje, já não me lembro”. O Manuel M. que estava por perto disse: “Ó Bia, não vês aqui no quadro das mensagens? O grupo do dragão vai fazer quadrados e triângulos!””	
		Insegurança	“Quando a Maria chegou à sala hoje, já tinha passado a hora do Quadro das Mensagens e ela quando descobriu isso manifestou ter ficado muito triste, chegando inclusive a chorar. [prontamente disse à Maria que não havia problema porque podia ir até ao Quadro ver o que ia acontecer hoje à mesma e de seguida planear.]”	3
			“ [o Francisco costuma chegar sempre depois do momento do Quadro das Mensagens. Hoje chegou antes, por isso tentei envolvê-lo neste momento	

			da rotina] (...) chamei o Francisco C. para virar a primeira mensagem, pelo que ele quando chegou ao quadro das mensagens segurou na mola que o colega havia mudado anteriormente e não na mensagem”	
			“A educadora informou as crianças que já não ia ser possível fazer a atividade prevista do filme com pipocas. A Maria reagiu dizendo “oh não, mas estava ali no Quadro das Mensagens!””	
		Previsibilida de	“(…) dirigiu-se ao Quadro das Mensagens. Ao ver que íamos concluir o terrário, depressa disse que íamos precisar de terra e ajudou a trazer o saco dos materiais”	5
			“Ao explicar o Quadro das Mensagens de hoje, chegámos à conclusão que era segunda-feira. O Tiago prontamente disse, ainda sem ter sido virado o cartão, “Então hoje é dia de música!””	
			“(…) perguntei se sabiam o que íamos fazer a seguir. A Maria, que estava sentada de costas para o Quadro das Mensagens respondeu prontamente: “Eu sei eu sei Dina! É os pequenos grupos! Hoje o grupo do dragão vai fazer os esqueletos dos dinossauros sabes, e o grupo do crocodilo vai fazer o Inglês!”	
			“A educadora lembrou as crianças de que estava na hora de arrumar para irem fazer os pequenos grupos. A Joana disse” Pois é! Então é agora que vamos pintar com as esponjas, eu lembro-me que vi no quadro!”	

			<p>“A educadora retirou, de propósito a mola do quadro e entregou-a à Meggie, dizendo-lhe “A nossa mola estava baralhada no dia de hoje, Meggie, será que consegues adivinhar qual é o dia? Dou-te uma pista: amanhã é dia de ficar em casa” A Meggie prontamente colocou a mola na sexta-feira.”</p>	
	<p>Estratégias Para Recorrer ao Quadro das Mensagens</p>	<p>Estratégias do Adulto</p>	<p>“a educadora reúne o grupo no círculo amarelo, onde normalmente se fazem as reuniões, e apresenta-lhes o “Quadro das Mensagens””</p>	<p>8</p>
<p>“a educadora trouxe para o Quadro das Mensagens duas embalagens vazias, uma de papa e outra de manteiga, para informar as crianças que irão estar mais embalagens como esta na área da casa para que possam ter mais brincadeiras de faz de conta”</p>				
<p>“o Manuel A. em grande grupo perguntou “Dina, hoje vamos fazer pequeno grupo?” Ao que eu lhe respondi: “Não Manuel, porque não vais até ao Quadro das Mensagens ver porquê?”</p>				
<p>“ (...) prontamente disse à Maria que não havia problema porque podia ir até ao Quadro ver o que ia acontecer hoje à mesma.”</p>				
<p>“O Francisco C. é uma das crianças que normalmente chega depois do momento do Quadro das Mensagens (...) Hoje foi uma exceção e pode estar presente, pelo que o tentei envolvê-lo nesta dinâmica.”</p>				
<p>“Convidei o Manuel M. para colocar a mola no dia certo da semana, tarefa que este executou com sucesso e sem ajuda”</p>				

			“Sugeri à Margarida se ela poderia dizer à Ema o que planeamos para o dia de hoje, através deste [Quadro das Mensagens]”	
		Resolução de Conflitos/ Problemas	“Após verificar que havia conflitos sistematicamente na área da casa, a educadora colocou uma mensagem no Quadro: o símbolo dessa área com um “?”. A educadora aproveitou este momento de grande grupo para tentar solucionar um conflito, pedindo ajuda às crianças para tal”	4
			“O Manuel M. chegou à sala triste porque discutiu com o Tiago sobre um brinquedo no tempo do acolhimento. A educadora sugeriu que colocassem esse brinquedo no Quadro das Mensagens para perguntarem aos colegas se sabiam de uma solução para a partilha desse brinquedo.”	
			[A educadora colocou uma mensagem no quadro com uma charada, enviada por uma criança, para que o restante grupo pensasse e resolvesse o enigma:] O postal dizia “Olá amigos! Vim a Vila Real visitar a avó da minha mãe, e mãe do meu avô. O que é a mim?””	
			“As crianças na semana passada colocaram plasticina no aquário da sala. A educadora retirou-o da sala por uns dias e hoje, colocou uma mensagem no quadro com o símbolo do aquário e um “?”. Quando viraram esta mensagem, a educadora teve uma conversa sobre o sucedido para compreender se o animal podia voltar para a sala.”	

Anexo E. Análise Comparativa dos Vídeos do *Quadro das Mensagens*

Tabela 5

Análise Comparativa do Percurso do Quadro das Mensagens Entre as Salas JI1 e JI3

J11 – Início do Percurso⁹	J13 – Final do Percurso¹⁰	Observações/ Inferências	Gainsley (2008)¹¹
Nesta sala, a primeira do J1, o momento do <i>Quadro das Mensagens</i> dura cerca de 15 minutos.	Na última sala do J1, o <i>Quadro das Mensagens</i> dura cerca de 30 minutos.	Assim que as crianças vão ficando mais velhas, o seu grau de atenção vai aumentando e, conseqüentemente a dificuldade dos desafios propostos. É essa a razão para que na última sala de pré-escolar seja dedicado mais tempo à realização deste momento da rotina.	-
A educadora prepara antecipadamente as mensagens a colocar no quadro, recorrendo a símbolos estratégicos	As mensagens são feitas em grande grupo, pelas crianças, tanto os desenhos como a parte	De uma sala para a outra é visível uma evolução no grau de autonomia das crianças neste momento. Enquanto no J11 é a educadora a preparar as mensagens,	“As children have daily experiences with the message board, they discover that it is an instrumental means of

⁹ Início do percurso: é na sala J11, a primeira sala do J1, que se começa a introduzir o momento do Quadro das Mensagens na rotina.

¹⁰ Final do percurso: o J13 é a última sala do J1, pelo que é o último ano em que passam por este momento da rotina.

¹¹ Fundamentação retirada de: Gainsley, S. (2008). *From Message to Meaning. Using a Daily Message Board in the Preeschool Classroom*. Michigan: HighScope Educational Research Foundation.

	escrita, com ajuda do adulto, se necessário	no JI3 as crianças conseguem desenhar os símbolos de cada mensagem e já começam a desenvolver a parte da literacia.	classroom communication. . . . Some of the most meaningful messages <i>to</i> children are generated <i>by</i> children.” (p.32)
No quadro apenas figura o dia da semana	No quadro figura não só o dia da semana, mas também o dia do mês, o mês e o ano	Como para as crianças o tempo é uma noção difícil de entenderem, o Quadro das Mensagens é uma ferramenta que potencia a aquisição desta noção. Nota-se que de uma sala para a outra há uma evolução da complexidade desta noção temporal e que as crianças se vão apropriando, progressivamente, desta noção.	“Some children do learn the calendar routine and learn the days of the week. . . They can identify some of the numbers in the dates and understand enough about number sequence to figure out the correct date” (p.7)
Identificam o dia da semana com alguma ajuda do adulto ainda	São capazes de identificar o dia da semana sem qualquer tipo de ajuda do adulto		
Vão desvendando as atividades/momentos do dia com o virar de cada mensagem	São já capazes de antecipar as atividades/momentos do dia ao saberem o dia da semana respetivo	Como este é um novo momento da rotina para as crianças do JI1 é natural que ainda não estejam completamente habituados a quais os momentos que vão acontecer no dia. No JI3 é já natural que as	“Once they have become familiar with the symbols and ideas consistently represented on the message board, children begin to

		crianças consigam prever alguns momentos que nesta instituição se mantém constantes ao longo da semana.	interpret messages themselves.” (p.35)
A educadora pergunta qual a criança que quer ir virar cada mensagem e, por vezes, coloca perto de cada mensagem a <i>Letter Link</i> da criança que escolheu.	A educadora escreve previamente o nome das crianças que vão virar as mensagens, para que desvendem o seu nome.	A emergência da literatura é uma das áreas de trabalho do <i>Quadro das Mensagens</i> . No início ainda só conseguem identificar os seus nomes através das <i>Letter Link</i> . Existe um trabalho gradual, que vai acontecendo ao longo dos anos em jardim-de-infância, em que as crianças que no início apenas eram capazes de identificar letras isoladas, no final deste percurso já conseguem chegar ao seu próprio nome e ao dos colegas.	“Acquisition of the alphabetic principle also includes recognizing letters, connecting letters to letter sounds, and then learning that a word is a consistent set of letters and sounds” (p.11)
Identificam o número de mensagens através da contagem	Identificam o número de mensagens através do <i>subitizing</i>	A Matemática é outra das áreas do conhecimento que este instrumento ajuda a trabalhar. À medida que as crianças se vão, gradualmente,	“Children learn about numbers and number symbols (numerals) in much the same way that they learn

		apropriando dos conteúdos e da numeração do quadro, é-lhes também mais fácil realizarem contagens.	to name and use letters – through meaningful experiences. . . . numbering each message on the board . . . helps children know where to look on the board” (p.52)
Recorrem ao adulto para saber informações acerca do dia, antes de irem ao Quadro das Mensagens	Vão diretamente ao Quadro quando querem saber algo sobre o seu dia	Ao longo do tempo vão compreendendo o sentido do <i>Quadro das Mensagens</i> . Como tal, compreendem também melhor as	“the message board gives children information that is immediately relevant and of interest to them – the who, what, where, and when of the next few hours in their lives” (p.5)
A educadora questiona as crianças sobre se querem ou não partilhar alguma mensagem no quadro	As crianças pedem à educadora assim que chegam à sala para colocar uma mensagem no quadro	suas funcionalidades, demonstrando terem mais autonomia para utilizarem este instrumento.	
A educadora sugere a utilização do Quadro das Mensagens para apoiar a resolução de conflitos das crianças.	As próprias crianças sugerem colocar no Quadro mensagens para resolver os próprios conflitos, em grupo.	O Quadro das Mensagens também é uma ferramenta útil para auxiliar as crianças a resolverem conflitos. No início deste percurso e até que compreendam que esta ferramenta	“High/Scope teacher also talk about classroom situations and dilemmas at greeting time . . . using messages as a way to initiate

		também tem essa utilidade, necessitam de alguma ajuda do adulto. Porém, é verificável que na última sala já consigam ser as próprias crianças a sugerir esta estratégia.	a conversation . . . about specific classroom problems” (p.30)
--	--	--	--

Anexo F. Inquérito Por Questionário às Educadoras e Respetivas Respostas

Tabela 6

Questões e Respostas ao Inquérito Por Questionário Realizado às Educadoras da Instituição

Questões Colocadas	Respostas das Educadoras
<p>1. Há quantos anos trabalha em HighScope?</p>	<p>E1: Há 3 anos e meio. E2: Há 2 anos e meio. E3: Há 9 anos e meio. E4: Há 1 ano e meio. E5: Vão fazer 12 anos.</p>
<p>2. Durante quanto tempo utilizou o Quadro das Mensagens na sua prática?</p>	<p>E1: Durante 2 anos letivos. E2: Nunca utilizei, por ainda só ter estado em creche. E3: Durante 4 anos letivos. E4: Este é o segundo ano letivo. E5: Utilizei-o durante 5 anos.</p>
<p>3. Considera que esta seja uma ferramenta relevante?</p>	<p>E1: Sim, sem dúvidas. E2: Sim. E3: Sim. E4: Sim, muito. E5: Sim.</p>

<p>4. Qual a sua importância na vida do grupo?</p>	<p>E1: Ajuda a organizar a rotina, o que estimula a autonomia deles e acaba por haver partilha de controlo, não é só o adulto a fazer tudo.</p> <p>E2: Antecipam os momentos da rotina, o que faz com que consigam gerir melhor o seu próprio tempo. Também dá para trabalharmos várias áreas.</p> <p>E3: Apropriam-se do que vão fazendo ao longo do dia. Ficam interessados e confiantes sobre o que vão fazer durante o dia, e ajuda-os a conhecer as rotinas.</p> <p>E4: Devido à abordagem à escrita, por esta se tornar tão relevante. As crianças contactam com a escrita de uma forma natural. Ajuda também no planejar. Além disso, confere autonomia ao grupo e individualmente, porque faz com que reflitam acerca do que acontece, e as crianças usam-no muito durante o dia, autonomamente. É sem dúvida um instrumento de organização pessoal.</p> <p>E5: Há uma partilha de controlo entre o adulto e a criança. Há também uma previsibilidade e consistência diária, por ser um momento da rotina. Devido à introdução à literacia e à matemática. É uma ferramenta que também permite a oportunidade de partilha escrita e verbal, e dá uma segurança e tranquilidade relativa ao dia-a-dia e aos acontecimentos significantes.</p>
<p>5. Nota evoluções no Quadro das Mensagens do JII para o JI3? Quais?</p>	<p>E1: O quadro acompanha as idades e proporciona desafios porque engloba todas as áreas. O que noto de maior diferença é que os desafios se vão dificultando consoante a idade.</p> <p>E2: Não tenho opinião sobre isto porque nunca observei na minha prática.</p>

	<p>E3: A maior diferença é que no JI1 não escrevem e no JI3 começam a ser eles que fazem as mensagens. Ao nível da matemática, no JI1 ainda estão a aprender e no JI3 já conseguem fazê-lo mais autonomamente.</p> <p>E4: Do pouco que observei para poder comparar, reparei que as crianças têm uma diferente perceção em relação à escrita e às mensagens colocadas. Há um aumento do grau de desafio proposto.</p> <p>E5: Nota-se uma apropriação extremamente significativa da rotina, uma independência, autonomia, consciência de competências de leitura, tanto de imagens como de palavras.</p>
--	--