



Trilho(s) de aprendizagem em Creche e Jardim de Infância: das interações no momento do acolhimento ao projeto sobre as sopas

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Fabiana Raquel Santos Rebelo

Trabalho realizado sob a orientação de

Maria Isabel Pinto Simões Dias

Leiria, abril 2020

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Após concluir esta etapa tão importante na minha vida, não poderia deixar de agradecer às várias pessoas que tornaram este sonho possível.

Aos meus pais por serem o meu porto seguro. Obrigada pela vossa força e por me proporcionarem a concretização desta etapa. Quando o caminho era difícil, o vosso incentivo tornava-o mais fácil.

À minha irmã por me ter encorajado a nunca desistir dos sonhos e aos meus avós por me fazerem ver que nada se conquista sem lutar.

À minha colega de prática pedagógica e amiga, Rita Santos, por todo o apoio incondicional, incentivo, conselhos e amizade. Um obrigada especial.

À minha amiga Diana Amaro por estar sempre lá para mim durante cinco anos e por fazer parte da construção deste meu percurso.

A todos os meus amigos e amigas que me deram força para continuar e nunca desistir.

À professora Isabel Dias pelo saber partilhado, pela disponibilidade, dedicação e paciência que demonstrou ao longo de todo o percurso.

A todos os outros professores que fizeram parte deste meu percurso, tornaram-no mais significativo.

Às educadoras de infância e auxiliares de ação educativa/assistente operacional por tudo o que me ensinaram e partilharam. Obrigada pelo vosso apoio e carinho.

A todas as crianças que entraram na minha vida e me fizeram amar mais esta profissão.

A todas estas pessoas, um enorme obrigada de coração.

RESUMO

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada debruça-se sobre o meu percurso no Mestrado em Educação Pré-Escolar, nos anos letivos 2018/2019 e 2019/2020. O relatório encontra-se dividido em duas partes distintas. A primeira parte centra-se na prática pedagógica em valência de creche e a segunda parte na valência de Jardim de Infância (Jardim de Infância I – IPSS e Jardim de Infância II – rede pública).

A primeira parte revela as aprendizagens e experiências realizadas na prática pedagógica em creche e o estudo realizado com 3 das 11 crianças do grupo. Este estudo procurou saber quais as interações que facilitam a separação da criança da sua figura de referência no momento de acolhimento, na creche. Optando-se por uma metodologia qualitativa de carácter descritivo, recorreu-se à observação participante e ao registo videográfico como instrumentos de recolha de dados. Os dados dos participantes foram recolhidos em 9 dias distintos, transcritos e sujeitos a uma análise de conteúdo. Os resultados mostraram as interações sociais, as interações com objetos e as interações com um animal de estimação como processos facilitadores de separação da figura de referência. Estes resultados levaram-se a inferir a importância da educadora, dos pares e dos objetos no momento de acolhimento na creche.

A segunda parte do relatório de Prática de Ensino Supervisionada relata as vivências e as aprendizagens realizadas em Jardim de Infância, centrando-se fundamentalmente no processo de construção de um portfólio individual de criança e na realização dos trabalho(s) de projeto realizados em parceria.

Palavras chave

Acolhimento, creche, crianças, educador, separação.

ABSTRACT

This Supervised Teaching Practice report focuses on my path in the Master in Pre-School Education, in the academic years 2018/2019 and 2019/2020. The report is divided into two distinct parts. The first part focuses on the pedagogical practice in daycare center valence and the second part in the kindergarten valence (Kindergarten I – IPSS [Private Social Solidarity Institutions] and Kindergarten II - public network).

The first part reveals the learning and experiences carried out in the pedagogical practice in daycare center and the study carried out with 3 of the 11 children in the group. This study sought to find out what interactions facilitate the child's parting from his/her figure of reference at the hosting moment, at the daycare center. Opting for a qualitative methodology of a descriptive nature, participant observation and video recording were used as instruments for data collection. The participants' data were collected in 9 different days, transcribed and subjected to a content analysis. The results showed social interactions, interactions with objects and interactions with a pet as processes that facilitate parting from the figure of reference. These results led to infer the importance of the educator, of the pairs and of the objects at the hosting moment in the daycare center.

The second part of the Supervised Teaching Practice report describes the experiences and learning carried out in Kindergarten, focusing primarily on the process of building an individual child's portfolio and on carrying out the project work(s) carried out in partnership.

Keywords

Reception, day care, children, educator, separation.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	ii
RESUMO	iii
ABSTRACT	iv
ÍNDICE GERAL	v
ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS	ix
ÍNDICE DE SIGLAS	xi
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – UMA APRENDIZAGEM BASEADA EM DESAFIOS, CONQUISTAS E SORRISOS EM CONTEXTO DE CRECHE	3
Capítulo I - Dimensão Reflexiva em Contexto de Creche	3
1. Caracterização do Contexto Educativo.....	3
1.1 A Instituição Educativa	3
1.2 A “Sala das Surpresas”	7
1.3 O Grupo de Crianças da “Sala das Surpresas”	9
1.4 A Rotina das Crianças da “Sala das Surpresas”	10
2. O Meu Percorso em Contexto de Creche: Refletindo sobre um Caminho de Aprendizagens e Desafios	12
Capítulo II - Dimensão Investigativa em Contexto de Creche	19
1. Introdução.....	19
2. Momento de Acolhimento na Creche.....	19
3. Metodologia.....	24
3.1 Contextualização/Questão de investigação/Objetivos.....	24
3.2 Participantes	25
3.3 Instrumentos de recolha e análise de dados.....	26
3.4 Procedimento	27

4. Apresentação e discussão de resultados	29
5. Limitações do estudo e conclusão	36
PARTE II – UMA APRENDIZAGEM BASEADA EM VIVÊNCIAS, DESCOBERTAS E IMAGINAÇÃO EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA	38
Capítulo I - Dimensão Reflexiva em Contexto de Jardim de Infância I.....	38
1. Caracterização do Contexto Educativo.....	38
1.1 A Instituição Educativa e a “Sala da Criatividade”	38
1.2 As Crianças da “Sala da Criatividade”	42
1.3 A Rotina Diária das Crianças da “Sala da Criatividade”	44
2. O Meu Percurso em Contexto de Jardim de Infância I: Refletindo sobre um Caminho de Vivências e Descobertas	46
3. Metodologia de Trabalho de Projeto	52
3.1 Projeto – “Bichos da seda”	53
3.2 Fases de Metodologia de Trabalho de Projeto.....	54
Capítulo II - Dimensão Reflexiva em Contexto de Jardim de Infância II	58
1. Caracterização do Contexto Educativo	58
1.1 A Instituição.....	58
1.2 A Sala de Atividades	60
1.3 O Grupo de Crianças	62
1.4 A Rotina Diária do Grupo de Crianças.....	64
2. O Meu Percurso em Contexto de Jardim de Infância II: Refletindo sobre um Caminho de Experiências e Curiosidades	66
3. Metodologia de Trabalho de Projeto	72
3.1 Projeto - “O que leva a nossa sopa?”.....	72
3.2 Fases de Metodologia de Trabalho de Projeto.....	73
CONCLUSÃO GERAL	78
BIBLIOGRAFIA	80

ANEXOS	81
Anexo I – Planificação Semanal Creche: 3 a 7 dezembro	81
Anexo II– 8ª Reflexão Semanal Creche: 12 a 14 de novembro de 2018.....	83
Anexo III – 5ª Reflexão Semanal Creche: 22 a 24 de outubro de 2018.....	84
Anexo IV – Reflexão Final Creche.....	85
Anexo V – 2ª Reflexão Semanal Creche: 8 a 10 de outubro de 2018.....	89
Anexo VI – Observação e Avaliação Semanal Creche: 7 a 9 de janeiro de 2019	91
Anexo VII – Pedido de autorização para a recolha de dados das 3 crianças	92
Anexo VIII – Transcrição dos vídeos da criança F.A., da criança R. e da criança J.	93
Anexo IX – 13ª Reflexão Semanal Jardim de Infância I: 27 a 29 de maio de 2019..	96
Anexo X – 11ª Reflexão Semanal Jardim de Infância I: 13 a 15 de maio de 2019....	99
Anexo XI – 6ª Reflexão Semanal Jardim de Infância I: 1 a 3 de abril de 2019.....	101
Anexo XII – 1ª Reflexão Semanal Jardim de Infância I: 18 a 20 e 25 a 27 de fevereiro de 2019	103
Anexo XIII – Planificação Semanal Jardim de Infância I: 23 e 24 de abril de 2019	105
Anexo XIV – 1ª Planificação Semanal Jardim de Infância I: 18, 19 e 20 de março de 2019	110
Anexo XV – 7ª Reflexão Semanal Jardim de Infância I: 8 a 10 de abril de 2019 ...	114
Anexo XVI – 3ª Súpula de Reunião de Supervisão em Jardim de Infância I: 2 de abril de 2019	116
Anexo XVII – 8ª Reflexão Semanal Jardim de Infância I: 23 e 24 de abril de 2019	117
Anexo XVIII – Registo Fotográfico das Propostas Educativas no âmbito Projeto “Bichos – da – seda”	119
Anexo XIX – 4ª Reflexão Semanal Jardim de Infância II: 14 a 16 de outubro de 2019	121
Anexo XX – 3ª Reflexão Semanal Jardim de Infância II: 7 a 9 de outubro de 2019	123

Anexo XXI – 1ª e 2ª Reflexão Semanal Jardim de Infância II: 17 e 18 e 23 a 25 de setembro de 2019.....	125
Anexo XXII – 11ª Reflexão Semanal Jardim de Infância II: 2 a 4 de dezembro de 2019	127
Anexo XXIII – Observação e Avaliação de Situações Emergentes em Jardim de Infância II	130
Anexo XXIV – Observação e Avaliação Semanal em Jardim de Infância II: 2 a 4 de dezembro de 2019.....	134
Anexo XXV – Planificação Semanal Jardim de Infância II: 18, 19 e 20 de novembro de 2019	137
Anexo XXVI – Registo Fotográfico das Propostas Educativas no âmbito do Projeto “O que leva a nossa sopa?”	145

ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Alimentação dos bichos-da-seda.....	119
Fotografia 2 - Registo de "O que sabemos", "O que vamos descobrir" e "Como vamos descobrir"	119
Fotografia 3 - Visualização de um vídeo sobre os bichos-da-seda	119
Fotografia 4 – Exploração e agrupamento das características físicas dos bichos-da-seda	119
Fotografia 5 - Elaboração de uma carta para o convidado	120
Fotografia 6 - Receção de um professor convidado para falar sobre os bichos-da-seda	120
Fotografia 7 - Construção de uma das fases do ciclo de vida dos bichos-da-seda (fase lagarta).....	120
Fotografia 8 - Exposição e divulgação das fases do ciclo de vida dos bichos-da-seda.....	120
Fotografia 9 - Deslocação à Sala do Berçário para cantar a música sobre os bichos-da-seda.....	121
Fotografia 10 - Proposta educativa desenvolvida no âmbito da semana do Dia Mundial da Alimentação.....	145
Fotografia 11 - Registo de "O que sabemos", "O que queremos saber" e "Como vamos descobrir"	145
Fotografia 12 - Decoração de um placard alusivo à alimentação	145
Fotografia 13 - Confeção de uma sopa com as crianças	145
Fotografia 14 - Registo escrito do processo de confeção da sopa.....	146
Fotografia 15 - Realização de um convite para uma nutricionista.....	146
Fotografia 16 - Jogo do verdadeiro (V) ou falso (F) sobre alimentação saudável.....	146
Fotografia 17 – Construção de uma ementa para a sopa.....	146
Fotografia 18 - Receção dos utentes da ADESBA.....	146
Fotografia 19 - Receção de duas nutricionistas para falar sobre alimentação saudável	146
Fotografia 20 - Registo escrito do que as crianças descobriram com a presença das nutricionistas.....	146
Fotografia 21 - Festa de natal com as famílias das crianças	146
Fotografia 22 – Exposição e divulgação das propostas educativas realizadas ao longo de seis semanas no âmbito do projeto “O que leva a nossa sopa?”	146

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Calendarização inicial dos momentos de recolha de dados	27
Quadro 2 - Recolha de dados: dados finais	28
Quadro 3 - Categoria/subcategoria de análise.....	29
Quadro 4 - Quantidade de interações por criança	34
Quadro 5 - Propostas educativas desenvolvidas no âmbito do projeto “Bichos-da-Seda”	56
Quadro 6 - Propostas educativas desenvolvidas no âmbito do projeto “O que leva a nossa sopa?”	74

ÍNDICE DE SIGLAS

MEPE – Mestrado em Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PP – Prática Pedagógica

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

SAMP – Sociedade Artística e Musical dos Pousos

ADESBA – Associação de Desenvolvimento e Bem-Estar Social da Freguesia da Barreira

IPCE – Investigação, Práticas e Contextos em Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE), realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria do Instituto Politécnico de Leiria. Este documento pretende apresentar as vivências e aprendizagens realizadas durante as unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES): Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche; Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância I e Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância II, nos anos letivos de 2018/2019 e 2019/2020. Para uma melhor organização do relatório, o presente documento reparte-se em duas partes essenciais.

A primeira parte do documento encontra-se dividida em dois capítulos: o capítulo I correspondente à dimensão reflexiva em contexto de creche (descrição do contexto, com uma breve caracterização da instituição/sala de atividades, do grupo, das suas rotinas e, ainda, uma reflexão sobre as aprendizagens e desafios vivenciados) e o capítulo II relativo à dimensão investigativa realizada nesta valência. O estudo realizado visou conhecer as interações que facilitam a separação de 3 crianças (com idades entre os 14 e 20 meses) da sua figura de referência no momento de acolhimento, na creche. Seguindo uma metodologia qualitativa, procurou estudar o processo de separação criança/figura de referência em contexto de creche, identificar as interações que contribuem para a promoção do bem-estar da criança no momento de separação e refletir sobre a importância das interações crianças/educadora no momento de acolhimento.

A segunda parte do relatório revela o percurso de aprendizagem realizado em contexto de Jardim de Infância, organizando-se em 2 capítulos. O capítulo I remete para o percurso em Jardim de Infância I (realizado numa Instituição Particular de Solidariedade Social - IPSS) e o capítulo II corresponde ao Jardim de Infância II (realizado na rede pública).

O capítulo I remete para a reflexão sobre a experiência formativa realizada numa IPSS (na mesma instituição em que foi realizada a PP em creche) e no qual se apresenta uma breve caracterização da instituição, uma descrição da sala de atividades, do grupo de crianças e das suas rotinas. As dificuldades sentidas, a complexidade de alguns desafios, a primeira experiência formativa adotando a metodologia de trabalho de projeto (projeto “Bichos-da-seda”), a construção de um portfólio individual e o entendimento do modelo curricular seguido pela educadora cooperante são outros referentes de análise que são discutidos neste capítulo.

O capítulo II revela o percurso formativo realizado numa instituição de rede pública. Comum ao capítulo I, encontra-se uma descrição e caracterização da instituição, do grupo de crianças, da sala e rotina diária das crianças. Após uma reflexão sobre as dificuldades sentidas neste contexto, entre elas a participação e envolvimento do grupo de crianças, a flexibilidade da planificação, o educador reflexivo, a avaliação e ciclo interativo, o capítulo finaliza com a apresentação do trabalho de projeto “O que leva a nossa sopa?”, explicando todas as suas fases.

No final do relatório, apresenta-se a conclusão geral, as referências bibliográficas e os anexos.

PARTE I – UMA APRENDIZAGEM BASEADA EM DESAFIOS, CONQUISTAS E SORRISOS EM CONTEXTO DE CRECHE

O meu percurso formativo em contexto de creche decorreu numa IPSS e foi caracterizado por momentos de grandes aprendizagens e desafios. O capítulo I deste documento, irá conter uma reflexão sobre o processo de aprendizagem em contexto de creche.

Para além desta dimensão reflexiva, o capítulo II revela o estudo realizado neste contexto formativo.

CAPÍTULO I - DIMENSÃO REFLEXIVA EM CONTEXTO DE CRECHE

1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

A minha primeira experiência formativa no Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE), decorreu na valência de creche numa IPSS da região de Leiria que de seguida se apresenta.

1.1 A INSTITUIÇÃO EDUCATIVA

A instituição onde realizei a PP de setembro a janeiro (ano letivo 2018/2019), foi uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), situada na freguesia de Pousos, no concelho de Leiria. A instituição iniciou a sua atividade no ano 2001, no âmbito de um projeto de Luta Contra a Pobreza dinamizado pelo Rotary Club de Leiria. Em 2004, abriu uma creche com disponibilidade para acolher 30 crianças. Em 2013, encontrou outro espaço com capacidade de satisfazer as necessidades de 70 crianças, em valência de creche e jardim de infância.

Na freguesia de Pousos, até à data da realização desta PP, era possível encontrar diversos serviços do setor secundário e terciário, tais como um clube recreativo, um café, um cabeleireiro, um minimercado, uma papelaria, uma pastelaria, uma pastelaria/pizzaria, uma churrasqueira, uma lavandaria, uma instituição de tempos livres, um ringue, um pavilhão polivalente, uma biblioteca, uma escola de música, um lar e uma zona industrial.

A instituição procurava manter a proximidade com a comunidade envolvente, tendo estabelecido parcerias com a Comissão Social de Freguesias de Pousos, com a Comissão Social da Freguesia de Marrazes, com a Câmara Municipal de Leiria, com o Conselho Local de Acompanhamento e com a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Leiria.

Estão incorporadas nesta instituição algumas associações, nomeadamente a SAMP – Sociedade Artística e Musical dos Pousos, que trabalhava em parceria com uma instituição, denominada “Jardim das Artes”. O “Jardim das Artes” era um programa que envolvia música, teatro e dança.

Esta IPSS possuía um protocolo com a segurança social (para a creche) e o seu objetivo principal era oferecer um serviço de qualidade a todas as crianças. Segundo o Manual de Processo-Chave – Creche (2005), os primeiros 36 meses de vida da criança correspondem a uma das etapas fundamentais da infância, uma vez que é neste período que a criança se desenvolve ao nível físico, afetivo e intelectual. Até ao final da realização da minha PP, o horário de funcionamento desta instituição era das 07h45 até às 19h15, de segunda a sexta-feira. Os pais iam buscar os seus filhos, normalmente, entre as 16h00/19h15.

O ESPAÇO INTERIOR

O espaço interior da instituição era um espaço que transmita tranquilidade (Sacadura, Ferreira e Nascimento, 2010) e assegurava as condições adequadas de acesso e de rápida evacuação em caso de emergência, proporcionadas por corredores amplos. Este espaço contava ainda com uma enorme e vantajosa exposição solar e condições de ventilação adequadas. Gonzalez-Mena e Eyer (2014), defendem que para as crianças pequenas, um local com bastante iluminação é importante para o apelo visual. Os materiais que eram utilizados nos diversos espaços da instituição eram lisos, não inflamáveis, antiderrapantes e de fácil limpeza. As paredes estavam pintadas com cores claras. Conforme Gonzalez-Mena e Eyer (2014, p. 271), “as suas diferentes qualidades emocionais devem ser levadas em conta, pois podem ser um tipo de barulho visual”.

A mobília que cada espaço da instituição continha era estável, cómoda e segura, estando nas melhores condições e não relevando qualquer risco para a criança. O acesso à instituição era feito pela entrada principal, localizada na frente do edifício, sendo caracterizado por ter uma área envidraçada que permitia a visão para o interior. Uma vez

que este espaço remetia para a porta principal desta IPSS, a porta de segurança só abria com a utilização de código.

No interior era possível encontrar um átrio reservado ao momento de acolhimento, um espaço de entrada e saída principal do edifício. Era neste local, o átrio, que se encontrava uma área usada para colocar os pertences de maior volume (por exemplo, as cadeiras de transporte) das crianças que frequentavam a *Sala dos Miminhos*, o berçário. Para além disto, o espaço contava com a utilização de *dossiers*, nos quais se marcava o registo diário das entradas e saídas de cada criança, o responsável que entregou a criança e, por conseguinte, quem a veio buscar. No painel de entrada, era possível observar a ementa semanal da instituição.

O átrio dava acesso a uma sala destinada ao gabinete da diretora técnica, localizado junto da entrada do edifício e no qual era armazenada toda a documentação administrativa necessária para o funcionamento da instituição. Este espaço era, ainda, utilizado para o atendimento de famílias e crianças. As educadoras de infâncias que trabalhavam nesta IPSS, tinham um espaço dedicado a elas, no qual podiam realizar o atendimento às famílias, preparar as atividades, efetuar reuniões de educadoras e arrumar o material didático. Caso fosse necessário fazer o isolamento de uma criança, era neste gabinete dedicado às educadoras que era feito.

Esta IPSS tinha um total de 4 salas de atividades: *Sala dos Miminhos* (berçário), a *Sala das Surpresas* (1-2 anos), a *Sala da Amizade* (2-3 anos) e a *Sala da Criatividade* (3-6 anos) e uma sala polivalente.

A *Sala dos Miminhos* era destinada aos períodos de repouso e aprendizagem dos bebés (sala-parque para tempos ativos das crianças e uma copa de leite). Esta sala tinha a capacidade para acolher 8 crianças, com idades compreendidas entre os três meses até à aquisição de marcha. As divisões da sala contavam com portas e divisórias envidraçadas que permitiam que existisse uma comunicação entre os diferentes espaços (sala-parque e copa de leite), bem como uma observação permanente por parte dos adultos. Esta sala estava equipada com camas de grades e revestimentos nas janelas, evitando a entrada de luz solar. No chão deste espaço, era possível encontrar colchões e cadeiras de descanso apropriadas para as crianças e uma zona de arrumos para produtos de higiene. Para a preparação das refeições o berçário contava com uma copa de leite, estando equipada com

frigorífico, micro-ondas, lava-louça, móveis de apoio e cadeiras destinadas aos momentos de refeição.

A *Sala da Amizade* destinava-se a crianças entre os 24 e os 36 meses, tendo capacidade para acolher 16 crianças. Este espaço era caracterizado por ser amplo e devidamente equipado, disponibilizando diversos materiais/objetos para a dinamização de atividades e aquisição de novas aprendizagens, sendo composto por três portadas de acesso ao parque exterior.

A última sala de atividades, a *Sala da Criatividade*, acolhia crianças dos 3 anos até à sua entrada para o primeiro ciclo do Ensino Básico, possuindo uma capacidade para acolher 25 crianças. Nesta sala era possível encontrar uma porta de acesso ao exterior, janelas que permitiam a entrada de luz solar e o contacto visual e uma porta para a sala polivalente, onde se encontrava a casa de banho destinada a este grupo.

Esta IPSS contava com uma sala polivalente, caracterizada por ser um espaço amplo que servia para diferentes propósitos (acolhimento de todas as crianças da instituição, momento de repouso das crianças da *Sala da Amizade* e *Sala da Criatividade* e realização das atividades de expressão motora). A instituição contava ainda com um refeitório, instalações sanitárias para adultos, uma cave, uma lavandaria e um espaço de arrumos destinado à arrumação de material que não esteja a ser utilizado, localizado no rés-do-chão.

Ao nível dos recursos humanos, a instituição era constituída por 10 colaboradoras: uma diretora técnica, três educadoras de infância, cinco auxiliares de ação educativa e uma auxiliar de serviços gerais. À data encontravam-se na instituição mais duas colaboradoras que pertenciam a um programa do centro de emprego.

O ESPAÇO EXTERIOR

Esta IPSS estava situada numa zona tranquila, com possibilidade de um forte contacto com a natureza. Possuía um espaço exterior devidamente vedado, com chão apropriado a cada faixa etária e materiais/objetos adequados aos momentos de brincadeiras livres. Ao proporcionar este espaço com um grande diversidade de brinquedos e equipamentos adequados a cada faixa etária (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014), a instituição está a permitir à criança que se vá adquirindo capacidades de se relacionar e interagir com o mundo à

sua volta e, principalmente, proporcionar momentos lúdicos que vão tornar a criança feliz porque está a fazer algo que gosta (Gazal, 2007).

Este espaço exterior contava ainda com uma área verde, constituída por relva e árvores, ao qual se dava o nome de “bosque” e, ainda, com um pomar com diversas áreas de frutos. Privilegiando os espaços exteriores que a instituição disponibilizava, ao longo desta PP houve a preocupação em considerar este recurso nas planificações. Assim, sempre que as condições meteorológicas permitiram (por exemplo, ver planificação semanal (3 a 5 dezembro) no anexo I), recorreu-se à exploração destes espaços, permitindo que as crianças usufruíssem do contacto com a natureza. Conforme dados da 8ª reflexão semanal (PP – Creche/Anexo II):

“O exterior é visto como meio importante de exploração e brincadeira. É em espaços como estes que os bebés cheiram, ouvem sons diferentes como o dos pássaros ou do vento, veem e sentem as diferentes temperaturas e texturas. O exterior é também um espaço onde a criança pode explorar, recorrendo ao correr, trepar, cavar, atirar, gatinhas, entre outros. Como já conseguem andar, as crianças acabam por estar aptas para explorarem uma grande variedade de materiais do exterior, incluindo elementos naturais, mais concretamente, “(...) Árvores de sombras, vários tipos de relva (...) plantas (...) pequeno declive (...) convidam as crianças a passarem tempo a explorar a natureza (...)”. O espaço exterior é considerado um local muito rico em vivências e em experiências para qualquer criança, sendo, por isso, considerado um espaço cheio de oportunidade de exploração (Post e Hohmann, 2004, p. 161)”

Até ao final da experiência formativa neste contexto, a instituição teve sempre um pequeno espaço de terra, intitulado de “horta”, que se destinava às plantações das crianças da sala do jardim de infância.

O parque do espaço exterior estava dividido em duas partes, através de uma estrutura de madeira com cancela. Assim, um lado do parque era destinado à *Sala dos Mimos* e à *Sala das Surpresas*. O resto do parque exterior era dedicado às crianças da *Sala da Amizade* e *Sala da Criatividade*.

Para facilitar os acessos ao seu interior, a instituição contava ainda com duas zonas de estacionamento, uma na frente do edifício e outra na sua lateral, de modo a proporcionar um acesso rápido e cómodo a todos os colaboradores e pais.

1.2 A “SALA DAS SURPRESAS”

A *Sala das Surpresas* foi a sala onde realizei a minha PP. Esta sala destinava-se a criança entre os um e os dois anos de idade e acolhia 12 crianças, sendo que uma entrou no início do novo ano, em janeiro 2019. Uma das características desta sala era ser ampla, proporcionando um ambiente de descoberta e exploração às crianças desta faixa etária. Conforme dados da 5ª reflexão semanal (PP- Creche/Anexo III):

No que diz respeito ao espaço, este terá que ser decisivo. O facto de a criança estar inserida num espaço que lhe seja desafiador e que lhe promova atividade conjuntas com os seus parceiros, irá funcionar como um propulsor para esta construir novas e significativas aprendizagens. Os espaços devem proporcionar à criança a possibilidade de exploração por meio de todos os sentidos, bem como a manipulação entre objetos e a interação com os restantes pares, desenvolvendo e construindo assim a sua própria autonomia no que diz respeito à resolução das necessidades das crianças. (Horn, 2017)

O facto de não existir um espaço com áreas definidas permitia às crianças uma movimentação livre (dando resposta às crianças que estavam a adquirir/consolidar a marcha). Segundo Torrescasana (1989), é no primeiro ano de vida que a criança já começa a gatinhar sem dificuldade, aprende a estar de pé e inicia os seus primeiros passos (podendo apoiar-se nos móveis presentes no espaço ou amparar-se a alguém).

As crianças, na sala, tinham a possibilidade de explorar diversos materiais e realizar diferentes interações sociais. Segundo Neto e Lopes (2018), as crianças são indivíduos ativos que precisam de estar em constante movimento para libertar energia e, assim, terem a capacidade de experimentarem e adquirirem coisas novas para o desenvolvimento das suas capacidades. As crianças “necessitam de vivenciar o seu corpo em brincadeiras livre e espontâneas pelo espaço físico” (*Ibidem*, 2018, p. 54).

Os materiais encontravam-se guardados em vários móveis dispersos, sendo disponibilizados às crianças consoante a intencionalidade pedagógica da educadora de infância. Formosinho e Araújo (2013, p. 93) referem que o “material de uma creche deverá refletir a crença na competência participativa da criança e criar múltiplas oportunidades para o seu bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento.”

Existiam móveis destinados aos materiais das crianças e um destinado aos objetos dos adultos (por exemplo, guardar garrafas de águas e *dossiers* das crianças). Dentro da sala, havia uma mesa redonda com quatro cadeiras e um espelho. A sala era fortemente

iluminada através de uma porta de acesso ao espaço exterior, de onde provinha luz natural.

No espaço exterior contíguo à sala, encontrava-se um parque destinado a estas crianças e às crianças da sala do berçário. Neste espaço existiam diversos materiais de exploração motora (por exemplo, os triciclos) que eram disponibilizados consoante as necessidades de desenvolvimento das crianças. Como Gonzalez-Mena e Eyer (2014, p. 269) referem “brinquedos com rodinhas, para andar, empurrar e puxar e transportar coisas dentro” devem estar disponíveis para exploração e manipulação das crianças desta faixa etária.

Dentro da sala, existia, ainda, uma porta de correr com acesso à casa de banho e zona de mudas (esta dividia-se em dois espaços distintos, um para as crianças circularem na presença de um adulto e outro que estava vedado ao seu acesso). Dentro deste espaço, existiam duas sanitas e um lavatório adaptado às dimensões das crianças. Existia uma zona de higienização equipada com uma bancada com tampo almofadado e gavetas individuais e identificadas para guardar o material necessário às mudas de cada criança.

A sala continha placards afixados nas paredes, onde se podia encontrar a tabela de presenças e o mapa dos aniversários de cada uma das crianças. No exterior da sala, no corredor da instituição, encontrava-se outro placard destinado aos trabalhos realizados pelas crianças que podiam ser vistos por quem visitasse a instituição. A *Sala das Surpresas* era da responsabilidade de uma educadora de infância e de uma auxiliar de ação educativa que tinham a função de gerir o grupo de crianças, facilitando o seu desenvolvimento e proporcionando novas aprendizagens.

1.3 O GRUPO DE CRIANÇAS DA “SALA DAS SURPRESAS”

No início deste percurso formativo em valência de creche, uma das minhas grandes ansiedades era conhecer o grupo de crianças. Quando cheguei, o grupo era constituído por 11 crianças, 4 do sexo feminino e 7 do sexo masculino. Em setembro, início do ano letivo, nove crianças já tinham um ano de idade. A nível familiar, seis das onze crianças eram filhos únicos e as restantes cinco eram irmãos mais novos. Neste grupo, oito crianças já frequentavam a instituição e três estavam a integrar-se pela primeira vez.

Ao nível do desenvolvimento motor, mais concreto no que refere à aquisição de marcha, quatro crianças ainda não a tinham adquirido de forma autónoma. As outras sete crianças

já a tinham adquirido, não sendo necessário o apoio do adulto para a transição de um espaço para o outro. Sabendo que a aquisição de marcha varia de acordo com o ritmo de velocidade de desenvolvimento de cada criança, algumas crianças começaram por aprender a sentar-se primeiro, sem apoio. Outras crianças aprenderam logo a andar, sem passar pela fase do gatinhar e algumas acabaram por deslocar-se através do seu traseiro (mais frequente nos rapazes) antes de iniciar o movimento de marcha (Hull. 1985).

No que concerne aos momentos de alimentação, as crianças mais velhas já comiam autonomamente, enquanto as mais novas ainda necessitavam do apoio de um adulto no momento da refeição. Nesta faixa etária, as crianças ainda estão a adaptar-se aos novos alimentos, sendo que cada uma tem necessidades alimentares distintas.

É importante que, na hora da refeição, seja permitido que as crianças façam bagunça e que tenham o tempo necessário para comer. Assim, “Uma das tarefas do bebê é explorar o mundo, e a comida é o meio perfeito. (...) Comer com as mãos dá às crianças a chance de se alimentar sozinhas.” (Gonzalez-Mena, 2015, p. 244).

A relação com os seus pares estava ainda a ser construída e, no espaço, cada criança optava por explorar de forma autónoma e individual os materiais. Nesta fase, as crianças estavam a iniciar a construção de laços socioafetivos com os seus pares e com os adultos que as acompanhavam na sua rotina diária. Conforme dados da 5ª reflexão semanal (PP – Creche/Anexo III):

Atualmente são muitas as crianças que sofrem mudanças, ou sejam, estas acabam por entrar para um infantário ou uma instituição, onde na maior parte do tempo, a sua companhia são os seus colegas. Após um ano do seu nascimento, as crianças “exibem uma variedade de comportamentos sociais e participam em ações sucessivas com os seus pares.” (Spodek, 2002, p. 121).

Durante a minha PP, deparei-me com crianças que reagiam quando as chamava pelo seu nome e as que já demonstravam descontentamento quando lhes era retirado algum objeto ou alegria quando lhes era dado o objeto que pretendiam. Identificavam os adultos que estavam presentes na sala e, mais para o final da PP, já pronunciavam o nome das mestrandas, sendo que algumas já conseguiam identificar o nome de cada uma. Em momentos de brincadeira pela sala, quando se pedia à criança para dizer como se chamava o/a menino/a da fotografia, algumas crianças já identificavam os seus pares.

1.4 A ROTINA DAS CRIANÇAS DA “SALA DAS SURPRESAS”

A rotina semanal era pensada de forma consciente e flexível, de modo a respeitar a individualidade de cada criança. No entender de Post e Hohmann (2004), as rotinas e horários são importantes para as crianças mais novas, num contexto de aprendizagem. Deste modo, os horários e rotinas podem e devem ser flexíveis, na medida em que são redirecionados de acordo com os ritmos individuais de cada criança. Deste modo, os horários e rotinas devem conter uma repetição constante, permitindo que a criança explore e ganhe confiança nas competências do seu processo de desenvolvimento, embora deem a oportunidade à criança de realizar as explorações consoante o seu próprio ritmo.

Assim, a rotina das crianças da *Sala das Surpresas* iniciava-se às 07h45 (hora de abertura da instituição), momento em que lhes era dado o reforço alimentar com a presença de uma auxiliar de ação educativa. Entre as 07h45 e as 09h15, as crianças brincavam livremente. Às 09h15, o grupo de crianças ia para a sala de atividades e brincava livremente até às 09h30, hora de começar a arrumar os brinquedos. Entre as 09h30 e as 09h45, as crianças cantavam a canção do bom dia e marcavam as presenças.

Entre as 09h45 e as 10h00, as crianças desenvolviam a proposta educativa que tinha sido planificada. Ao longo desta PP, a extensão do tempo a desenvolver a proposta educativa foi sendo alargada, respeitando as características de desenvolvimento do grupo.

Para o final da minha PP, a proposta educativa decorria entre as 09h45 até às 10h15.

Das 10h15 até às 10h45, as crianças tinham a oportunidade de brincar livremente pelo espaço interior e, caso o tempo o permitisse, dirigiram-se até ao exterior, usufruindo da riqueza sensorial que este oferecia. Enquanto estavam em momento de brincadeira livre, os adultos colocavam os babetes às crianças.

A higiene pessoal do grupo de criança decorria entre as 10h45 e as 11h00 (as crianças lavavam as mãos, colocavam os soros - quando era pertinente - e iam à sanita). Uma vez que a higiene das crianças se estendia por mais tempo do que o estipulado, houve a necessidade de iniciá-la às 10h35 e finalizá-la às 10h50. Depois de finalizada a higiene, as crianças dirigiam-se para o refeitório, iniciando a refeição do almoço que decorria até às 11h20. Entre as 11h20 e as 11h45, as crianças, à medida que finalizavam a refeição, dirigiam-se, juntamente com um adulto, para a sala, onde faziam a higiene antes da sesta. Neste sentido, o momento da sesta decorria das 11h45 até às 14h30. Caso alguma criança acordasse antes da hora ficava com o adulto dentro da sala de atividades ou era colocada

na *Sala da Criatividade*, que era a sala destinada a todas as crianças que acabavam a sesta antes do tempo previsto, tendo lá a presença de um adulto.

Entre as 14h30 e as 14h45, com o apoio dos adultos, vestiam-se os bibes às crianças, calçavam-se os sapatos e colocavam-se os babetes para o momento do lanche.

Das 14h45 às 15h00, o grupo de crianças lanchava. À medida que iam acabando de lanchar, as crianças dirigiam-se com um adulto para a sala de atividades para fazer a higiene, decorrendo este momento até às 15:30h. Depois de um momento de brincadeira livre, as crianças iam usufruir do parque exterior (caso as condições meteorológicas o permitissem). Assim, quando era possível essa deslocação, a realização da proposta educativa decorria entre as 16h00 – 16h30. Caso não fosse possível, as crianças começavam o desenvolvimento da experiência educativa entre as 15h30 – 16h00.

Da hora final da proposta educativa até às 17h15, as crianças brincavam livremente pela sala até os seus familiares as irem buscar.

Às 17h15 era dado o reforço alimentar, nomeadamente a fruta. Após o final do reforço, as crianças voltavam a brincar livremente na sala até às 18h00. Depois dessa hora, iam até à sala polivalente, onde permaneciam até às 19h15 (hora de fecho da instituição).

2. O MEU PERCURSO EM CONTEXTO DE CRECHE: REFLETINDO SOBRE UM CAMINHO DE APRENDIZAGENS E DESAFIOS

O meu percurso formativo em contexto de creche foi a segunda experiência que tive nesta valência e foi marcado por um misto de sentimentos, uma vez que era o início de uma nova etapa na minha vida. Quando estamos em contacto com crianças e, principalmente, de faixa etária tão pequena, surgem alguns receios proporcionados pelo facto das crianças requerem da parte do adulto muita atenção e cuidados. Assim, o meu primeiro dia nesta IPSS foi marcado pelo entusiasmo. Conforme dados da reflexão final (PP – Creche/Anexo IV):

“O primeiro dia em que me dirigi para a instituição, juntamente com a minha colega de prática pedagógica, foi um momento marcado pelo nervosismo, mas também por entusiasmo. É de salientar o quão bem recebidas fomos por toda a instituição e por toda a equipa constituinte da “Sala das Surpresas”, a educadora e a auxiliar de ação educativa. Assim, rapidamente a educadora do grupo nos colocou à vontade, dando-nos a permissão para lhe questionarmos sobre qualquer

dúvida que sentíssemos, tanto e ela como à auxiliar da sala. Desde o início que os pais das crianças se mostraram sempre muito compreensivos e prestáveis para connosco, inclusive quando lhes era pedido que trouxessem algum objeto para o desenvolvimento de uma proposta educativa.”

Em relação ao grupo, rapidamente me apercebi que a base para uma ligação com as crianças prendia-se, essencialmente, com a minha participação nos momentos de brincadeira (um jogo de apanhada ou até mesmo de escondidas, por exemplo) e com a transmissão de “miminhos”, uma vez que as crianças eram muito propícias a dar e receber afetos. Segundo David (1983), a criança, enquanto é pequena, tem necessidade de ter contacto físico com o adulto. Assim, ações como o pegar ao colo, dar festas e mimos contribuem para criar uma ligação afetiva com a criança. Contudo, as relações afetivas também são fortalecidas através das brincadeiras, em que a criança sente a necessidade de ter um contacto íntimo com o adulto e, nesse sentido, a brincadeira exprime muito bem esta necessidade.

A criança N. (17 meses), por exemplo, encontrava-se constantemente a agarrar-se às minhas pernas, revelando querer interagir comigo. Face a este comportamento, um dia quando entrei na sala, antes de desenvolver a proposta educativa planificada para a parte da manhã, brinquei livremente com N. tendo recebido um abraço da sua parte. Este exemplo mostrará que, para reforçar a relação com a criança, o adulto deve transmitir segurança e confiança à criança.

Cordeiro (2008, p. 295) considera

o brincar como “uma das actividades mais elaboradas porque, para além de indispensável, desenvolve a criatividade, o imaginário, a imaginação, a alternância, o sentido figurativo e representativo, e a organização dos gestos, das falas e dos cenários. Não há outra atividade tão completa como o brincar”

Para corroborar as ideias, Gonzalez-Mena (2015, p. 89), defende

a brincadeira como uma habilidade de as crianças se relacionarem e saberem lidar com o mundo em um nível simbólico, encaixando-se, assim, no seu desenvolvimento intelectual. No entanto, é também através das brincadeiras que estas “adquirem diversas habilidades sociais e emocionais.”

Para além das brincadeiras e afetos serem um forte impulsionador na construção de laços, a observação que o adulto faz de cada criança como ser individual (ou do grupo como um todo), ajuda a compreender as características e necessidades de cada criança e, deste modo, responder às suas necessidades e interesses. Observar está, assim, presente em

todos os momentos da rotina diária do grupo de crianças, assumindo-se como um olhar para aprender.

No entender de Jablon, Dombro e Dichtelmiller (2009, p.23), quando se “observa, (...) Você olha e responde a quem a criança é e àquilo que a criança precisa. Observar ajuda a construir relacionamentos, revelando a singularidade de cada criança.”

Para corroborar as ideias acima apresentadas, Parente (2012) refere que observar em contexto de creche é essencial para conhecer o grupo de crianças e, posteriormente, adequar as propostas ao mesmo. A autora defende que o adulto deve procurar realizar observações intencionais e rigorosas, uma vez que, essas observações serão benéficas para ação do educador, não só com o grupo de crianças, como também com as famílias.

Todos os momentos da rotina diária das crianças (incluindo momentos de propostas educativas) revelaram-se momentos imprescindíveis para conhecer as características e interesses de cada criança e do grupo. Conforme dados da 2ª reflexão semanal (PP – Creche/Anexo V):

“Uma das propostas educativas que realizámos com o grupo de crianças tinha como objetivo explorar o sentido de tato e de audição. Esta consistiu em levar instrumentos musicais, dando às crianças a possibilidade de os ouvir, uma vez que estes eram muito variados e, como tal, o som que produziam também era diferente. Assim, as crianças puderam explorá-los de forma livre. Esta atividade permitiu-me observar que, apesar de alguns instrumentos fazerem um barulho mais intenso que outros, as crianças mostraram muito interesse na maneira como estavam a explorá-los, podendo verificar que, qualquer experiência que envolva o toque, torna-se enriquecedora para a criança e o grupo adere com bastante entusiasmo.”

Quando falamos em observação, este conceito remete-nos para um outro construto, a avaliação. Como Carvalho e Portugal (2017) defendem, ao trabalhar com crianças pequenas, a observação é identificada como a estratégia preferencial no processo de avaliação. Avaliar em creche foi um dos campos onde senti algumas dificuldades. Semana após semana, o grau de exigência formativa ia aumentando e a professora supervisora sugeriu que ingressássemos na planificação semanal a avaliação do grupo de crianças. No início ponderei escolher o grupo todo para avaliar, centrando-me num único momento. Contudo, este momento foi bastante complicado, uma vez que observar as onze crianças (número total de crianças do grupo) requeria uma maior atenção e concentração da minha parte. Deste modo, a professora supervisora deu-nos orientação para uma primeira estratégia, sugerindo que encontrássemos um critério de avaliação e realizar, assim, a

observação e avaliação semanal (ver anexo VI). Esta nova estratégia acabou por resultar, permitindo-me apenas realizar a observação de duas crianças e mantendo a seleção de um momento específico para avaliar.

No entender de Oliveira-Formosinho e Araújo (2013, p. 60), a creche conta com o poderoso benefício dos instrumentos de avaliação, algo que permite “monitorizar de forma contínua e fiável a qualidade do contexto e a aprendizagem das crianças”.

Gonzalez-Mena (2015), defende que ao avaliar uma criança, pretende-se compreender onde é que esta se situa quanto ao seu desenvolvimento e definir estratégias para promover aprendizagens que se adequem à criança e às suas necessidades.

Enquanto futura educadora de infância, acredito que se torne imprescindível conhecer o que os autores de referência defendem sobre as características de desenvolvimento e aprendizagens das crianças entre os 1-2 anos de idade. Assim, é importante que um educador de infância, ao realizar o processo de observação e avaliação, seja conhecedor da fundamentação teórica neste âmbito. Quando um educador assume um grupo de crianças, é essencial que conheça as características que são próprias de cada faixa etária, de forma a entender e dar respostas às necessidades que observa, bem como criar contextos proporcionadores de desenvolvimento e aquisição de novas aprendizagens. Um educador de infância, quando fala no desenvolvimento da criança, deve atender às suas necessidades em termos holísticos. Conforme Dias e Correia (2012), a criança desenvolve-se de forma integral, ao nível cognitivo, motor, linguístico e social.

Segundo Spodek (2002), uma criança até aos três anos de idade consegue reparar numa forma ou objeto que lhe é familiar consideravelmente rápido, apesar da quantidade de informação processada instantaneamente não ser muita. Nos primeiros anos de infância, é possível verificar a falta de esquecimento diários, no entanto verifica-se que neste período a existência de memórias a longo prazo. Neste sentido, existem estudos que comprovam que uma criança até aos três anos consegue recordar acontecimentos que se passaram há vários meses atrás.

A criança, nesta faixa etária, procura conhecer o mundo que a rodeia (observando e imitando, por exemplo), utilizando a interação com objetos e pessoas para esse fim e, neste sentido, o brincar proporciona essa descoberta. Na primeira infância, a criança aprende e desenvolve-se através da exploração e interação do espaço e objetos, das

interações com os pares e adultos e da construção e envolvimento em ambientes que se tornem propícios à aquisição de novas aprendizagens.

Nesta faixa etária, a criança inicia o contacto com o outro e estabelece as suas primeiras relações sociais com os adultos e com os seus pares. As interações entre pares são propícias à exploração rica e desafiadora. Conforme dados da 5ª reflexão semanal (PP – Creche/Anexo III):

“A exploração poderia ter sido mais enriquecedora pois através da utilização de folhas, muitas coisas poderiam ter sido ali abordadas, no entanto um dos objetivos desta atividade passaria pela interação com os colegas e isso foi algo que se sucedeu. O grupo de crianças acabou por interagir com os colegas bem como com as figuras adultas que estavam presentes na sala de atividades, ajudando assim a aprimorar a atividade. Contudo, o contacto que estas tiveram entre si foi muito enriquecedor pois permitiu que pudessem interagir com os colegas, proporcionando uma exploração mais rica.”

Segundo Spodek (2002, p.121), as crianças, nos primeiros anos de vida “exibem uma variedade de comportamentos sociais e participam em acções sucessivas com os seus pares”, acabando por imitar as ações não verbais dos seus pares e revelando algumas preferências por estes. Assim, neste período é possível encontrar dois géneros distintos de relações entre pares, “a amizade e a aceitação pelos pares” e a amizade como uma “relação diática”, em que a aceitação dos pares é concebidas através da simpatia.

Em contexto de creche, o educador de infância assume um papel predominante. Segundo Posto e Hohmann (2004), quando a criança está envolvida em alguma experiência educativa, é importante que o educador lhe transmita um apoio contínuo nessa interação, de maneira a incentivá-la na exploração e a despertar-lhe interesse. No entanto, caso a criança não se sinta segura em envolver-se, cabe ao profissional da infância respeitar a decisão da criança.

Segundo Portugal (1998, p. 207),

“O educador tem também um importante papel ao nível da estimulação da curiosidade da criança, de novas capacidades e impulsos de autonomia e independência, Através do uso da linguagem e gestos, o adulto também tem um papel mediador de aprendizagens. As conversas acompanham a muda de fralda, o jogo, etc (...)”.

O processo de observação é um dos mais importantes para a formação de um educador, é através dele que se constroem relacionamentos, chegando à singularidade de cada criança.

Para além disto, torna-se muito importante que um educador saiba que, para além das experiências que vai desenvolver com aquele grupo (possibilitando às crianças novas aprendizagens), deve existir uma coordenação de todos os momentos importantes da rotina diária.

No entender de Gonzalez-Mena e Eyer (2014), para implementar um currículo, o educador de infância deve atender à observação que realizou de modo a organizar um documento em que nele esteja explícito os planos para cada criança (individualmente ou em grupo), analisar o que é uma necessidade e planejar ambientes propícios à aquisição de novas aprendizagens.

Portugal (2017a, p. 57), fala sobre o trabalho do educador de infância, referindo que

“O educador desenvolve um trabalho essencial que envolve cuidar de forma atenta e adequada, proporcionando experiências de socialização positivas, aprendizagens significativas e desenvolvimento global. , cuidar significa estar atento às necessidades e particularidades de cada criança, perceber o que lhe interessa e o que ela procura comunicar, compreender as suas necessidades de movimento, de relação, de exploração e assegurar que a criança obtém respostas que lhe permitam desenvolver-se bem, física e psicologicamente.”

Em suma, ao longo desta primeira PP¹ fui encontrando estratégias que me iam permitindo ultrapassar as dificuldades e evoluir. Fui percebendo que o cuidar e o educar na creche são dois conceitos indissociáveis, uma vez que em creche se trabalha em prol do bem-estar e desenvolvimento da criança, procurando que esta se sinta bem consigo própria e com o mundo que está à sua volta. Cuidar e educar são fatores que apelam às interações criadas entre educador/criança, criança/espço, criança/crianças, num ambiente que transmita tranquilidade e conforto. Fazendo uso desse ambiente, o educador deve criar contextos para estimular os movimentos corporais e a descoberta/exploração do mundo ao seu redor. Deste modo, “Um outro princípio chave a atender em educação de infância, e muito em particular na creche, é o de que o desenvolvimento das crianças deve ser

¹Salientando que, durante o decorrer desta PP, realizei o estudo do relatório de PES. Após a sua realização, a professora supervisora sugeriu a participação e apresentação do estudo numa Conferência Internacional de Investigação, Práticas e Contextos em Educação (IPCE). Assim, em 2019, apresentei o meu estudo realizado na PP em creche.

compreendido como um todo, em que dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto” (Portugal, 2017^a, p. 59).

CAPÍTULO II - DIMENSÃO INVESTIGATIVA EM CONTEXTO DE CRECHE

1. INTRODUÇÃO

No presente capítulo vai ser apresentado o estudo realizado na valência de creche, numa IPSS, em contexto de PES, no ano letivo 2018/2019. Este estudo visou conhecer as interações que facilitam a separação de 3 crianças (com idades entre os 14 e os 20 meses) da sua figura de referência no momento de acolhimento. A organização deste capítulo encontra-se dividida em diferentes tópicos: introdução, enquadramento teórico no âmbito do acolhimento em creche, metodologia (contextualização/questão de investigação/objetivos; os participantes; os instrumentos de recolha e análise de dados e procedimentos). De seguida, apresentam-se e discutem-se os dados. O capítulo finaliza com as limitações do estudo e conclusão.

2. MOMENTO DE ACOLHIMENTO NA CRECHE

Portugal (1998) defende que a criança, no seu mundo social (familiar, creche ou jardim-de-infância) encontra experiências que facilitam o seu desenvolvimento. À família nuclear, contexto privilegiado de socialização da criança, associa-se a creche, campo de relações determinantes no processo de aprendizagem da criança (Vayer & Coelho, 1990).

Quando ingressa na creche, a separação e o reencontro da criança com os pais pode ser um momento difícil para ambos. Neste sentido, é necessário que os educadores apoiem as famílias nesse processo de separação/reencontro (Portugal, 1998), ajudando-os, por exemplo, no momento de acolhimento (Aguilar & Sabada, 2009).

Segundo Sebastiani (2009), quando se aborda o ingresso da criança na creche, é importante considerar que aquele momento será a primeira experiência de separação da criança com a família e a primeira experiência de convívio com pessoas desconhecidas. Neste sentido, compreende-se que a primeira emoção que a criança poderá sentir possa ser o medo, acompanhado pelo choro. Post e Hohmann (2004) e Sparrow e Brazelton (2009) defendem que quando um bebé é deixado pelos seus pais na creche (sendo esta um local que não lhe é familiar) pode sentir-se particularmente vulnerável, recorrendo ao choro para partilhar o que está a sentir.

No entender de Cordeiro (2008, p. 264), a separação ocorre “quando uma criança fica perturbada no momento em que se separa dos pais ou dos cuidadores mais chegados.” A ansiedade que a criança sente neste momento é considerada como uma força que ela encontra de continuar agarrada àquilo que considera seguro, ou seja, à figura de referência.

Bee e Boyd (2011) referem que, entre os doze e os dezasseis meses, o medo da separação atinge o seu auge. Várias são as razões que dificultam este momento angustioso para a criança, no entanto, a mudança na rotina diária incorpora uma das razões para a dificuldade dessa separação. De modo a acalmar o momento de acolhimento da criança na creche, os pais adquirem um papel importante, cabendo-lhes despedirem-se dos filhos. Assim, “a aceitação desses sentimentos, e não a fuga ou distração deles, permite que a criança possa contar com uma base segura para o seu desenvolvimento emocional” (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014, p. 99).

De modo a tornar esta separação (mais) fácil para a criança, sugere-se que o contacto diário com a educadora de infância seja progressivo (Parente, 2012). O educador de infância necessita compreender que não deve esperar que a dor da separação passe, pelo contrário, cabe-lhe apoiar a criança a ultrapassar este momento desconfortante para ela. A separação da criança-mãe/figura de referência “é, na verdade, parte do currículo, e os cuidadores precisam ser capazes de focá-la e planejá-la quando possível” (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014, p. 236).

Cairuga, Castro, Costa e Organizadores (2015), defendem que a criança, quando ingressa na creche, tem de enfrentar desafios que lhe causarão desconforto (nomeadamente estar algumas horas sem a presença da sua figura de referência). Terá que construir novos vínculos, principalmente com o educador e pares e necessitará de aprender a dividir os espaços e as atenções. Deste modo, “os profissionais das escolas para a primeira infância precisam ter sensibilidade para acolher os bebês e as mães e buscar aportes teóricos (...) para construir uma nova concepção de acolhimento (...) para essa faixa etária e tentar reduzir ou suavizar o estresse” (*Ibidem*, 2015, p. 75).

Para saber como viver o momento de acolhimento de forma ajustada a cada criança, o educador terá de compreender e atender às características e circunstâncias próprias de cada criança, pois cada uma tem a sua individualidade (Portugal, 1998). Procurando

avaliar o que terá levado a criança ao desconforto afetivo (ser um local novo, cansaço físico, indícios de doença...), o educador ajustará os comportamentos de acolhimento na melhor resposta adequada à situação (por exemplo, segurar, embalar, fazer festas, baloiçar ou agarrar ao colo).

É neste momento de acolhimento, espaço “(...) destinado à receção da criança bem como à partilha/troca de informação entre o encarregado de educação, ou outro familiar, e a equipa pedagógica.” (Oliveira, Miranda, Damas, Silva, Pereira, Bessa, Freita, Fernandes, Oliveira e Silva, 2016, p.137) que o educador dará as boas vindas de forma calorosa e descontraída ajudando a criança no momento de separação dos pais. Neste sentido, o espaço onde a criança vai ser recebida deve ser cómodo e transparecer um ambiente semelhante ao do seu lar (Formosinho & Araújo, 2013).

O educador, no momento de acolhimento, deve refletir sobre os sentimentos de autonomia e de segurança que quer construir com a criança (Vayer & Coelho, 1990). Um educador calmo e sereno será visto como um amigo, transmitindo à criança tranquilidade e confiança (não só para aquela criança em questão, mas também para todas as outras que já se separaram dos seus pais). As receções descontraídas e calorosas do educador tornam o processo de separação mais fácil para a criança (Post & Hohmann, 2004).

A família é vista como uma figura de referência para a criança e, segundo Cordeiro (2008), o educador também o deve ser. De forma a tornar este processo menos doloroso, a criança deve ser recebida sempre pela mesma pessoa, pois o seu reconhecimento tornará menos dolorosa a separação com a sua figura de referência. Quando acolhe a criança, o educador deve ter sensibilidade e um número alargado de recursos a utilizar de modo a tornar a situação mais fácil, tanto para a criança como família. Assim, caber-lhe-á atender e refletir sobre os/quais recursos a utilizar, uma vez que não deve privar a criança da sua presença nem demonstrar sentimento de abandono para as outras crianças que já se encontram no interior da sala (Alava & Palacios, 1993).

Gonzalez-Mena e Eyer (2014) defendem que por volta de um ano de idade, o processo de separação da criança com a sua figura de referência é a fase em que será mais dolorosa para a criança. Assim, de modo a tornar facilitador este processo, é importante que a criança comece a frequentar a creche antes de completar o primeiro ano de idade ou depois.

Brazelton (2007) e Post e Hohmann (2004) identificaram processos facilitadores do momento de separação entre a criança e a mãe/figura de referência como, por exemplo, levar a criança a agarrar-se a um objeto preferido ou a um objeto com o qual estabeleça a ligação com a sua casa. Conforme Post e Hohmann (2004, p.216) “(...) um cobertor especial, um boneco ou um animal de peluche, uma chucha, uma fotografia de um dos membros da família” pode ajudar a criança a lidar com este momento de separação uma vez que lhe permitirá sentir-se ligada à sua casa/mãe. Para Brazelton (2007), o brinquedo favorito da criança pode fazê-la relembrar do seu lar, acalmado-a. Conhecendo o significado e o poder destes objetos para a criança, o educador pode sugerir à criança que traga para a creche uma fotografia da sua família ou do seu animal de estimação (Post & Hohmann, 2004).

Portugal (1998, p.185) defende que “A única maneira de a criança lidar com esta situação de forma positiva reside na criação de uma aliança de confiança entre os 3 elementos do triângulo que são o bebé, a mãe e a educadora (...).”

De maneira a estimular a confiança da criança nos pais e na educadora, é importante que ela saiba quando os pais partem ou regressam. Neste sentido, os pais não devem sair da creche sem se despedir da criança pois o adeus ajuda a criança a situar-se no espaço e na relação com os outros intervenientes. Para Post e Hohmann (2004, p. 218), “As separações e os reencontros pais-filhos têm alguma relação com os infundáveis jogos de “cu-cu” e de escondidas que os educadores brincam com os bebés e as crianças que têm ao seu cuidado.”

À medida que a criança começa a entender que os momentos de separação são frequentes e que os pais/figura de referência vêm buscá-la, a criança começa a entender que as outras pessoas tomam conta dela e a tratam bem e, deste modo, o nível de ansiedade que a criança sente vai diminuindo ao longo dos dias (Cordeiro, 2008).

No momento de separação criança-mãe/figura de referência, Gonzalez-Mena e Eyer (2014) referem que nem todas as crianças necessitam do mesmo apoio para lidar com esta separação, ou seja, algumas crianças apenas irão querer uma aproximação com os outros intervenientes que se encontram no espaço, enquanto outras podem preferir um brinquedo, objeto ou outro material que lhe desperte o interesse.

Na creche, a interação criança/educadora e criança/crianças é fulcral e potencial facilitadora do processo de separação criança-mãe/figura de referência (Pereira, 2009). Conforme Spodek (2002, p.121), “(...) é na infância que surgem as primeiras formas rudimentares de sociabilidade entre pares.” Assim, nos primeiros anos de vida, as crianças estabelecem relações com os seus pares e começam a revelar preferência ou procurar por determinado par para a concretização de jogos.

Pereira (2009 p.257) afirma que as relações entre pares sofrem alterações ao longo do decorrer da infância e que a “A simples presença de um amigo pode promover a confiança da criança e incentivar a exploração de novos ambientes (...)”.

Quando as crianças “aprendem a lidar com os medos ligados à separação, elas reúnem sentimentos de superioridade, e a confiança se expande e permite que outros sejam incluídos nas relações sociais” (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014, p. 236). No entender de Hohmann e Weikart (2011, p. 574), a criação de relações que se estabelecem com os pares “são profundamente importantes, porque é a partir destas relações que as crianças (...) geram a sua compreensão do mundo social”.

As relações com os pares são, assim, vistas como uma mais valia para a criança se sentir incluída. As interações criança/crianças vão apoiá-la no processo de socialização e aprendizagem, não só com o outro, mas também sobre si e, deste modo, transmitir-lhe apoio para ajudá-la a ter uma melhor compreensão sobre o mundo em que está inserida (Matta, 2001).

Para Post e Hohmann (2004), as crianças, quando estão num momento de brincadeira livre na creche, envolvem-se em atividades solitárias, mas, ao mesmo tempo, observam, brincam (com objetos) ou imitam os seus pares. Sendo uma atividade inata da infância, o brincar permite à criança descobrir o mundo ao seu redor (sozinha, com os pares e/ou adultos, com objetos diversificados) e edificar uma forma de relacionamento com os materiais, os espaços e as pessoas (Sarmiento, Ferreira & Madeira, 2007; Sarazanas, 1973).

Para Gonzalez-Mena (2015), o momento de brincadeira na creche permite que a criança aprenda a interagir com os pares, criando situações de colaboração. O brincar fomenta habilidades (sociais, emocionais e físicas) que ajudam a criança no seu relacionamento com o mundo num nível simbólico, promovendo, assim, o seu desenvolvimento

intelectual. Brincar com objetos permite que a criança aprenda a brincar sozinha, que explore e descubra as potencialidades que aquele objeto lhe oferece. Porém, é necessário que o educador de infância lhe proporcione a exploração de brinquedos que a estimulem (Cordeiro, 2008).

As interações criança/objetos contribuem para uma aprendizagem ativa, sendo o uso de objetos visto como brincadeira que desperta na criança uma iniciativa inata de os explorar e manipular (Hohmann & Weikart, 2011). No campo das interações, a interação com o animal torna-se importante para o desenvolvimento da criança. Segundo Vallotton (1979, p. 27), quando a criança observa o animal e os seus movimentos, “enriquece a sua paleta de sensações.” Assim, o facto de o adulto se dirigir ao animal como um alguém, permite que a criança entenda que quando um adulto chega perto dela ou se dirige até ela, também ela se vê como um alguém!

Situando-se no contexto da creche, este estudo visa identificar interações que facilitarão a separação da criança da sua figura de referência no momento de acolhimento.

3. METODOLOGIA

O presente estudo, de índole qualitativa, fundamenta-se na realidade, está orientado para a descoberta, assumindo um cariz exploratório e descritivo (Carmo & Ferreira, 2008; Fortin, 1999; Hébert, Goyette & Boutin, 1990).

Numa investigação descritiva, os dados que são recolhidos recorrem à observação de uma situação real, sendo o principal objetivo estudar o contexto e fenómeno em causa (Carmo & Ferreira, 2008).

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO/QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO/OBJETIVOS

A presente investigação decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) da região de Leiria, nomeadamente com crianças da *Sala das Surpresas*, um espaço amplo, sem áreas definidas. Com acesso ao parque exterior (através de uma portada) e à casa de banho/fraldário (através de uma porta de correr), esta sala tinha materiais de brincar (como, por exemplo, legos ou livros) que estavam guardados nos móveis dispostos pela sala, com diferentes dimensões e funcionalidades. No cimo de um

desses móveis, estava o “Tá-Tá”, o peixe das crianças desta sala, que integrava a rotina das crianças, nomeadamente, no momento dos bons-dias.

Até à chegada da educadora de infância, as crianças em estudo eram acolhidas pela auxiliar de ação educativa da sala do berçário e, posteriormente, com a auxiliar da *Sala das Surpresas*. Pelas 9h30, o acolhimento era feito na sala e nessa altura a criança encontrava a educadora de infância.

Com o decorrer da PP, fui-me apercebendo que a hora de chegada dos participantes deste estudo era bastante variável. Assim, durante as semanas de recolha de dados, houve a necessidade de entrar mais cedo, de modo a conseguir registar o momento de chegada à instituição.

Querendo conhecer as interações que facilitam a separação da criança da sua figura de referência no momento de acolhimento, na creche, delinearam-se os seguintes objetivos

- 1) Estudar o processo de separação criança/figura de referência em contexto de creche;
- 2) Identificar as interações que contribuem para a promoção do bem-estar da criança no momento de separação e
- 3) Refletir sobre a importância das interações crianças/educadora no momento de acolhimento.

3.2 PARTICIPANTES

Participaram neste estudo 3 das 11 crianças do grupo da *Sala das Surpresas*, de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), no ano letivo 2018/2019. O critério de seleção destes participantes prendeu-se com a assiduidade destas 3 crianças à creche e com o seu usual horário de chegada à instituição.

Das três crianças que participaram no estudo, apenas uma ainda utilizava o gatinhar para explorar o espaço em que estava inserida, estando muito dependente da ajuda do adulto para a transição de qualquer momento da rotina diária da creche, inclusive o momento de separação da mãe (criança F.R. – 14 meses). As outras duas crianças já tinham algum controlo da aquisição de marcha, sendo independentes no momento de separação da figura de referência, nomeadamente na deslocação para o interior da sala de atividades (criança R – 17 meses e criança J – 20 meses).

Em relação ao contexto familiar dos participantes do estudo, duas das crianças viviam com os pais e irmã, enquanto a outra criança apenas vivia com os pais, não tendo nenhum

irmão. Relativamente às duas crianças que tinham irmãos, cada participante tinha uma irmã mais velha, em termos de idade cronológica. Uma das crianças que participou no estudo tinha a irmã a frequentar a mesma instituição, na sala dos 3 aos 6 anos, designada de *Sala da Criatividade*. Em relação à outra criança com irmã mais velha, esta frequentava o ensino básico.

Relativamente às características de desenvolvimento e aprendizagem, a criança F.A. (14 meses), apesar de na altura ainda não ter adquirido a marcha, demonstrava-se curiosa em descobrir e explorar o espaço em que estava inserida e, como tal, o gatinhar era o seu meio de deslocação. A criança era a mais nova da sala quanto à idade cronológica, no entanto, a mesma estabelecia diversas interações com os pares ao longo do dia. Demonstrava-se atenta e interessada em tudo o que era novidade, esboçando um sorriso ao observar os objetos que lhe eram mostrados.

A criança R (14 meses), era uma criança independente em alguns momentos da sua rotina diária. Na hora do acolhimento, a criança dirigia-se até aos pares, interagindo com eles nas brincadeiras que estavam a usufruir. Quando era o momento de refeição, a criança precisava de auxílio. Porém, nos restantes momentos do dia-a-dia, tinha um sentido exploratório muito independente e ativo. Quando em contacto com o espaço exterior, a criança explorava as potencialidades que este oferecia, incluindo a deslocação até ao “bosque” ou “pomar”. Tendo já adquirido a marcha, a criança pretendia atingir os seus objetivos, procurando deslocar-se até onde pretendia, fazendo a exploração de todos os objetos com que contactava e que lhe permitissem sentir a sua textura e forma e, deste modo, construir os seus próprios saberes.

Por fim, a criança J. (17 meses), era a criança mais velha do estudo e tinha um sentido de exploração bastante elevado. Através desta exploração, ia descobrindo o mundo que a rodeava. Em termos de vocabulário era uma criança que ainda não verbalizava muitas palavras, no entanto, compreendia aquilo que lhe era dito. A criança, em momento de brincadeira livre, alcançava, agarrava e largava os objetos de interesse para ela, sem necessidade do auxílio do adulto, permanecendo em pé, mesmo num chão desnivelado. Neste espaço exterior, a criança optava por brincar sozinha. No espaço interior da sala de atividades era possível verificar a interação que estabelecia com os pares.

3.3 INSTRUMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

Como instrumento de recolha de dados, recorreu-se à observação participante e ao registo videográfico. A observação participante pressupõe que o investigador participe na vida dos participantes, possibilitando-lhe um posicionamento privilegiado em relação à sua observação (Carmo & Ferreira, 2008). Assim, observar “é a chave do conhecimento e constitui o elemento central do processo de investigação” (Fortin, 1999, p. 36).

O registo videográfico permite fazer a recolha dos dados do estudo. Quando não é possível fazer o registo do estudo, é necessário recorrer a outros métodos que se adequem à situação. Assim, o registo videográfico permite o registo “de uma forma adequada, de modo a que depois do acontecimento a análise seja rápida e fácil” (Bell, 1997, p.144).

Os dados recolhidos através do registo videográfico foram, *a posteriori*, submetidos a uma análise de conteúdo, uma forma de organizar e classificar a informação recolhida, chegando ao “(...) interior para descobrir o conteúdo profundo, o significado verdadeiro” (Sousa, 2009, p.267).

3.4 PROCEDIMENTO

A realização deste estudo passou por várias etapas. Numa primeira etapa, realizou-se um enquadramento teórico sobre o papel das relações afetivas, no momento de acolhimento da criança na creche. Numa segunda etapa, definiu-se a metodologia, encontrando-se a questão de investigação, os objetivos e os participantes do estudo. Definidos os participantes, solicitou-se a autorização dos pais de cada criança (ver anexo VII), da educadora e da diretora da instituição para a realização dos registos videográficos. Com a anuência de todas, iniciou-se o processo de recolha dos dados, definindo-se datas e momentos de observação. Estipulou-se que cada criança seria observada nos 3 dias de Prática Pedagógica, nas semanas/momentos do dia previamente definidas (ver Quadro 1).

Quadro 1 - Calendarização inicial dos momentos de recolha de dados.²

² Para a recolha dos dados optou-se por colocar a câmara videográfica virada para a porta de entrada da sala de atividades (assumindo-se que seria esse o local em que aconteceria o acolhimento). Mas, uma vez que a câmara estava num lugar instável, acabou por se tombar, havendo a necessidade de a movimentar para outro sítio (móvel oposto ao inicial, do outro lado da sala), continuando-se a dar importância ao local onde a criança estava a ser acolhida pela educadora.

Semana/horário/ momento da recolha dos dados	Criança observada/Dia da semana
26 – 28 nov. (09:25 – 09:45) – Brincadeira livre	Criança F.A. – Segunda-feira
	Criança R. – Terça-feira
	Criança J. – Quarta-feira
3 – 5 dez. (09:25 – 09:45) – Brincadeira livre	Criança J. - Segunda-feira
	Criança F.A. – Terça-feira
	Criança R. – Quarta-feira
10 – 12 dez. (09:25 – 09:45) – Brincadeira livre	Criança R. – Segunda-feira
	Criança J. – Terça-feira
	Criança F.A. - Quarta-feira

Ao longo do processo de recolha de dados, houve a necessidade de alterar a calendarização inicial devido a constrangimentos vários (por exemplo, hora de chegada das crianças à creche). Deste modo, no dia 26/11/2018 foi observada a criança R. (em vez da criança F.A.); no dia 27/11/2018 observou-se a criança F.A. (em vez da criança R.); no dia 04/12/2018 recolheram-se dados da criança R. (em vez da criança F.A.); no dia 05/12/2018 foi observada a criança F.A. (em vez da criança R.); no dia 10/12/2018 observou-se a criança J. (em vez da criança R.) e no dia 11/12/2018 foi observada a criança R. (em vez da criança J.), conforme dados da Quadro 2.

Quadro 2 - Recolha de dados: dados finais

Nº do vídeo	Data/dia da semana/criança observada	Duração vídeo
Vídeo 1	26/11/2018 (segunda-feira) – Criança R.	2m e 51s
Vídeo 2	27/11/2018 (terça-feira) – Criança F.A.	2m e 42s
Vídeo 3	27/11/2018 (terça-feira) – Criança J.	1m e 22s
Vídeo 4	03/12/2018 (segunda-feira) – Criança J.	1m e 21s
Vídeo 5	03/12/2018 (segunda-feira) – Criança F.A.	1m e 20s
Vídeo 6	04/12/2018 (terça-feira) – Criança R.	42s
Vídeo 7	05/12/2018 (quarta-feira) – Criança F.A.	1m e 38s
Vídeo 8	10/12/2018 (segunda-feira) – Criança J.	34s
Vídeo 9	11/12/2018 (terça-feira) – Criança R.	40s

Realizada a recolha dos dados, procedeu-se à transcrição dos registos videográficos e posterior análise de dados. Para análise de dados, definiram-se as seguintes categorias/subcategorias de análise: interação social (educadora/criança e criança/crianças); interação com objetos (criança/brinquedos da sala e criança/chupeta) e interação com animal (criança/animal de estimação), sustentadas em Post e Hohmann

(2004), Spodek (2002), Sarmento, Ferreira e Madeira (2017) e Vallotton (1979), conforme Quadro 3.

Quadro 3 - Categoria/subcategoria de análise

Categorias	Subcategorias	Descrição
Interação social	Educadora/Criança	Considerou-se interação educadora/criança sempre que a educadora se dirigiu à criança, interagindo com ela ou agarrando-a. Conforme Post e Hohmann (2004), um cumprimento caloroso e descontraído do educador, ajuda a criança no momento de separação da figura de referência.
	Criança/Crianças	Considerou-se interação criança/crianças quando os pares interagiram com a criança (por exemplo, chamar pelo seu nome) ou quando esta se dirigiu até eles. Conforme Spodek (2002), as relações entre pares assumem uma componente emocional muito forte para as crianças até aos 3 anos de idades.
Interação com objetos	Criança/Brinquedos	Considerou-se interação criança/brinquedos sempre que a criança agarrou e explorou os brinquedos da sala de atividades que estavam ao seu redor. Conforme Sarmento, Ferreira e Madeira (2017), é através do brinquedo que a criança constrói relações de posse e de utilização com o objeto, tornando-se essencial para o processo de socialização da criança.
	Criança/Objeto pessoal (chupeta)	Considerou-se interação criança/chupeta sempre que a criança recebe a chupeta e se mantém com ela. Conforme Post e Hohmann (2004), quando a criança tem na mão um objeto de conforto pessoal (como uma chupeta) acaba por se sentir intimamente ligada ao seu lar.
Interação com animal	Criança/Animal de estimação	Considerou-se interação criança/animal sempre que a criança, ao colo da educadora, observou e apontou para o local onde estava o peixe, animal de estimação presente na sala. Conforme Vallotton (1979), o contacto diário da criança com o animal permite-lhe abrir-se e relacionar-se com os outros.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Os dados recolhidos compilaram-se em 9 vídeos (3 por criança/participante), com uma duração distinta (vídeo 8: 34s e vídeo 1: 2m e 51s). Para a análise dos dados, assumiu-se que a mesma transcrição poderia incluir dados relativos a mais que um tipo de interação em estudo.

De seguida apresenta-se a transcrição de um vídeo por criança (as restantes transcrições encontram-se no anexo VIII), referindo-se o recorte da informação de forma a centrar a atenção nos momentos com evidências relativas às categorias em análise.

Dados da criança F.A. (14 meses)

Vídeo nº5 (3 de dezembro de 2018) – Este registo foi realizado a três de dezembro de 2018, durante o momento de brincadeira livre do período da parte da manhã, na *Sala das Surpresas*, entre as 09:31:19 – 09:32:39 tendo a duração de 01m e 20s. Os intervenientes foram: a criança F.A. (14meses); o adulto 1: educadora; o adulto 2: mãe da criança e o adulto 3: mestranda F.

00:00:00 – 00:00:10 – A educadora entra com a criança ao colo na sala de atividades. F.A. estava posicionado virado para a frente com as costas apoiadas no peito da educadora. A educadora pretendia dirigir-se até ao peixe, no entanto, não foi possível naquele momento.

00:00:10 – 00:00:20 – A criança permanece ao colo da educadora enquanto a mesma fala com a mestranda F.

00:00:20 – 00:00:30 - A educadora abre a porta e pede à mãe da criança para retirar o aquário onde estava o peixe. Ao ver a mãe, a criança começa a chorar. A educadora caminha com a criança pela sala, dizendo “Vamos ver a rua”.

00:00:30 – 00:00:40 – A mestranda F dirige-se para a criança referindo “Olha a rua! Olha ali a rua!”, enquanto a mãe da criança retira o aquário da sala.

00:00:40 – 00:00:50 – Continua-se a ouvir o choro da criança, tornando-se mais intenso quando a mãe abre a porta para se despedir e, de seguida, fecha a porta.

00:00:50 – 00:01:00 – A criança continua a chorar compulsivamente e a educadora dirige-se até ao armário onde estão as chupetas, retirando a chupeta da criança.

00:01:00 – 00:01:03 – Ainda ao colo, a educadora dá a chupeta à criança, acalmando-a.

(00:01:03 – 00:01:12 – não se retira nada deste momento do vídeo pois a caixa que contém as garrafas de água das crianças estava à frente da câmara, não ouvindo nenhum som de fundo que demonstre alguma evidência.)

00:01:12 – 00:01:20 – Ouvem-se as mestrandas a falarem e aparece a educadora com a criança o colo, com a chupeta na boca e mais tranquila.

Estes dados revelam evidências interação criança/educadora e interação criança/objeto pessoal (chupeta): “A educadora entra com a criança ao colo na sala de atividades (...). A educadora dirige-se até ao armário onde estão as chupetas (...) Ainda ao colo, a educadora dá a chupeta à criança, acalmando-a” (Vídeo 5).

Considerando os dados das transcrições dos outros dois vídeos relativos a F.A. (ver anexo VIII), a título de exemplo, ficam exemplos de evidências de i) interação criança/educadora, “A educadora chama a criança para o seu colo. A criança vai para o colo da educadora” (Vídeo 2); ii) interação criança/educadora e criança/brinquedos, “(...) A educadora agarrou na criança para os seus braços. A criança vai para o chão, dirigindo-se, a gatinhar, para uns legos de brincar que se encontravam ao seu redor” (Vídeo 7).

Considerando os resultados advindos dos 3 vídeos F.A. interagiu 5 vezes, sendo 3 relativas a interações sociais (criança/educadora) e 2 referentes a interações com os objetos (criança/brinquedos e interação criança/chupeta). Nestes momentos de recolha de dados, não se verificou nenhuma interação de F.A. com o animal de estimação da sala ou com os pares.

Dados da criança R. (17 meses)

Vídeo nº6 (4 de dezembro de 2018) – Este registo foi realizado a quatro de dezembro de 2018, durante o momento de brincadeira livre do período da parte da manhã, na *Sala das Surpresas*, entre as 09:30:10 – 09:30:52 tendo a duração de 00m e 42s. Os intervenientes deste vídeo foram: a criança R. (17meses) e a criança V. (24meses); o adulto 1: educadora e o adulto 2: mãe da criança.

00:00:00 – 00:00:10 – A porta da sala de atividades foi aberta pela mãe da criança. A criança entra sozinha para dentro da sala, dirigindo-se até aos seus colegas. Ao entrar, tanto a educadora como a criança V. (24meses), dizem um “olá” à criança. A mãe da criança R retribui o “olá” da criança V.

00:00:10 – 00:00:30 – (Uma vez que o vídeo estava direcionado para a entrada da porta, não captou o momento em que a criança se juntou aos restantes amigos.) A mãe da criança continuava no lado de fora da porta, a observar para dentro da sala.

00:00:30 – 00:00:42 - A mãe da criança diz para a criança V “xau” e nesse momento, a criança R. dirige-se até um móvel que se encontrava ao lado de uma parede, fazendo ligação com a porta. Neste momento, a educadora chama a criança para junto dela onde diz “Olha aqui para ti”. A criança olha e dirige-se até à educadora. Posteriormente, a mãe da criança fecha a porta e vai embora.

Esta transcrição revela evidências de interação criança/crianças e criança/educadora, “A criança entra sozinha para dentro da sala, dirigindo-se até aos seus colegas. Ao entrar, tanto a educadora como a criança V. (24meses), dizem um “olá” à criança.” (Vídeo 6).

Analisando os outros dois vídeos relativos a esta criança (ver anexo VIII), encontraram-se evidências de: i) interação criança/animal, “A criança começa a chorar. A mestranda baixa-se e diz para a criança “Onde está o tátá? Vamos ver onde está o tátá?”. A criança, ao ouvir isto, foi para os braços da mestranda (...).” (Vídeo 1) e ii) interação criança/educadora, “A educadora entra com a criança ao colo para dentro da sala” (Vídeo 9).

Os resultados dos 3 registos de R., revelam um total de 4 interações: i) 3 evidências de interação social (2 evidências na interação criança/educadora e 1 na interação criança/crianças) e 1 evidência de interação com o animal de estimação. Na categoria interações com os objetos (criança/brinquedos e criança/chupeta) não se verificou nenhuma evidência.

Dados da criança J. (20 meses)

Vídeo nº4 (3 de dezembro de 2018) – Este registo foi realizado a três de dezembro de 2018, durante o momento de brincadeira livre do período da parte da manhã, na *Sala das Surpresas*, entre as 09:42:55 – 09:44:16, tendo a duração de 01m e 21s. Os intervenientes deste vídeo foram: a criança J.(17meses); o adulto 1: mestranda F, o adulto 2: mestranda R, o adulto 3: Educadora e o adulto 4: mãe da criança.

00:00:00 – 00:00:10 – A porta da sala é aberta pela mãe da criança. A criança entra pela sala e ouvem-se algumas crianças a chamarem pelo seu nome. A mestranda F dirige-se até à criança, baixando-se e ficando ao nível da criança.

00:00:10 – 00:00:20 – Ouve-se a mãe da criança a chamar pelos pares que se encontram na sala, e num momento posterior, a educadora dirige-se até à criança, dando-lhe o bom dia.

00:00:20 – 00:00:40 - A educadora baixa-se de modo a ficar ao nível da criança, conversando com a criança e com a mãe. (Este momento não dá para ver o que a criança está a fazer, pois a câmara não captou o momento.)

00:00:40 – 00:00:50 – A mãe da criança continua a falar com as restantes crianças que estão na sala de atividade. Posto isto, a educadora agarra na criança J. ao colo, que começa a chorar.

00:00:50 – 00:01:00 – A mãe da criança vai embora e fecha a porta. A educadora dirige-se para a janela que se encontrava paralela à porta. A criança continua a chorar e a olhar para a porta, dizendo “Mamã”. A educadora responde dizendo que a “mama” já vem busca-lo.

00:01:00 – 00:01:10 – A mestranda F começa a arrumar os brinquedos com as restantes crianças, enquanto se ouve a criança J. a chorar. A educadora agarra na criança ao colo quando este recomeça a chorar. A criança chora e a educadora vai buscar a sua chupeta, dirigindo-se até ao armário onde estão guardadas as chupetas e os catres das crianças, retirando a chupeta da criança J.

00:01:10 – 00:01:21 – A criança, ainda ao colo da educadora, acalma-se e, já com a sua chupeta, fica a olhar para a porta de entrada. Num momento seguinte e, ainda aos braços da educadora, a criança dirige o seu olhar para os pares que estavam a arrumar os brinquedos.

Esta transcrição revela evidências de interação criança/crianças, criança/educadora e criança/chupeta, “A criança entra pela sala e ouvem-se algumas crianças a chamarem pelo seu nome (...) A educadora agarra na criança ao colo quando este começa a chorar. A criança chora e a educadora vai buscar a sua chupeta” (Vídeo 4).

Analisando os outros vídeos relativos a esta criança (ver anexo VIII), encontraram-se evidências de: i) interação criança/animal, “A mestranda chama a criança para os seus braços, perguntando-lhe: “Onde está o tátá?”. A criança, instável, vai para os seus braços. A mestranda dirige-se com a criança para o local onde está o peixe.” (Vídeo 3); ii) interação criança/crianças, - “A mestranda R leva a criança, pela mão, para junto das restantes crianças” (Vídeo 8).

Os resultados dos 3 registos de J. revelam um total de 5 evidências: 3 evidências na categoria das interações sociais (1 na interação criança/educadora e 2 na interação criança/crianças); 1 evidência na interação com os objetos (interação criança/chupeta) e 1 evidência na interação com o animal de estimação.

Compilando a quantidade de interações por criança (ver Quadro 4) verifica-se um total de 14 interações, sendo que a categoria em que se revelam mais evidências é interação

social (9 evidências), seguida da categoria interação com objetos (3 evidências) e da categoria interação com animal (2 evidências). Olhando para os resultados na ótica de cada participante, o número de evidências de interação é o mesmo para F.A. e J. (5 evidências).

Quadro 4 - Quantidade de interações por criança

Categoria	Subcategoria	Criança F.A.	Criança R.	Criança J.	Total
Interação social	Criança/Educadora	3	2	1	6
	Criança/Crianças	-	1	2	3
Interação com objetos	Criança/Brinquedos	1	-	-	1
	Criança/Chupeta	1	-	1	2
Interação com animal	Criança/Animal de estimação	0	1	1	2
Total		5	4	5	14

Os resultados encontrados, ainda que sejam em pouca quantidade, permitem-nos inferir o papel da educadora e dos pares no momento de brincadeira livre que acompanha o momento de acolhimento na creche. Para Post e Hohmann (2004), as boas vindas calorosas da educadora facilitam a separação da mãe, transmitindo segurança e conforto à criança. Formosinho e Araújo (2013, p. 19) defendem a construção de laços afetivos como uma tarefa central do educador de infância: “(...) a criação de laços privilegiados entre a criança e adultos responsivos é reconhecida como basilar para que a criança se sinta segura e aberta a explorar acerca da diversidade que este novo mundo lhe apresenta.”

Hohmann e Weikart (2011), afirmam que as relações que são estabelecidas entre a criança e a educadora de infância contribuem para o desenvolvimento e bem-estar da criança, facilitando o processo de separação da figura de referência. Aguilar e Sabada (2009), referem que é necessário que a recepção do educador de infância à criança seja individual, devendo ser um momento em que o adulto transmite carinho e demonstra felicidade ao ver a criança. Para Alava e Palacios (1993), é importante que seja sempre a mesma pessoa quem vai receber as crianças diariamente, de manhã. Ao ser sempre recebida pela mesma figura, “a criança vai desenvolvendo lentamente a capacidade de transferir para a educadora a imagem afectuosa da sua mãe, aceitando-a com mais naturalidade” (Avô, 1988, p. 56).

David (1981, p. 93), defende o papel dos pares neste momento, argumentando que “A criança de 1-2 anos pode ser muito sociável (...) aproveita-se das relações de jogo que estabelece (...) e pode até brincar com eles [outras pessoas] durante horas na ausência da mãe.”

No entender de Pereira (2009), as relações entre pares são importantes para o processo de desenvolvimento da criança. Estas relações podem ser vistas como um fator moderador, na medida em que permitem facilitar o processo de separação da criança de um contexto familiar conhecido para um novo, a creche. As interações criança/crianças, segundo Hohmann e Weikart (2011), contribuem para o bem-estar da criança. Para facilitar processos que possam ser dolorosos para a criança, é importante que quando esta chega à creche no momento de manhã, seja recebida pelos mesmos adultos e que encontre os pares que está habituada a ver naquele local.

O espaço onde a criança é recebida, com toda a sua luz, dimensão, objetos físicos e materiais diversos, também contribuirá para que a criança viva de forma tranquila esta transição da casa para a creche. Conforme Hohmann, Banet e Weikart (1992, p. 51), “O arranjo deste espaço é importante, porque afecta tudo o que a criança faz. (...) Afecta as suas relações (...)”. Ao proporcionar o brincar com objetos e com os pares (Post e Hohmann, 2004), este ambiente espacial facilitará a aprendizagem do contato com o outro e promoverá o desenvolvimento da criança. Torna-se, assim, importante que o espaço onde a criança se vai movimentar seja amplo e livre, permitindo que a mesma estabeleça relação com os objetos que estão disponíveis na sala (Aguilar & Sabada, 2009).

Considerando-se o brincar como uma fonte segura para a criança, há que dar tempo e espaço para a criança fruir dos objetos e dos espaços. Hohmann e Weikart (2011) valorizam o tempo que deve ser dado à criança para brincar, referindo que deve ser respeitado o ritmo de cada uma. O brincar dá à criança a oportunidade de se descobrir a ela própria, ao mundo, às coisas e às pessoas que a rodeiam, aumentando a sua integração com as outras crianças e adultos. Assim, é através do brinquedo e do brincar que a criança constrói relações e, conseqüentemente, aumenta o seu campo de interação, pois é no brincar que esta explora o mundo ao seu redor, aprende a respeitar os seus pares e desenvolve a sua imaginação (Sarmiento, Ferreira & Madeira, 2017). Assim, segundo Neto e Lopes (2018, p. 29), ao brincar a criança desenvolve “os processos de socialização e de identidades entre pares.”

Deste modo, Valério (2005), refere que, através da brincadeira, as crianças tornam-se seres capazes de encararem os seus medos, agressividades e angústias, possibilitando à criança aprender a comunicar, cooperar, partilhar e relacionar-se com os pares. Neste sentido, brincar pode constituir-se como uma estratégia facilitadora de gerir a angústia de separação da figura de referência.

A interação da criança com um objeto pessoal também poderá facilitar o momento de separação da criança da sua mãe/figura de referência. Conforme Post e Hohmann (2004), quando a criança agarra ou tem na sua mão um objeto que lhe é pessoal (como um cobertor, uma chupeta, um brinquedo), esta segura-se a ele, lembrando-lhe a casa ou a sua mãe. Formosinho e Araújo (2013) mencionam a presença de objetos pessoais (objetos de conforto ou fotografias da família) como instrumentos facilitadores no processo de separação. Avô (1988) refere que até aos dois anos de idade, a criança pode necessitar da presença de objetos de consolo para a tranquilizar, como fraldas, bonecos e almofadas. A existência destes objetos na sala de atividades, oferece suporte afetivo à criança. Para tornar o momento de acolhimento mais fácil, “agarrar num simples objeto interessante, observar com interesse outras crianças” (Post & Hohmann, 2004, p. 211), poderão constituir-se como ferramentas facilitadoras da separação da criança com a figura de referência/mãe, no momento de acolhimento.

Para Vallotton (1979), a interação criança/animal de estimação de forma diária permite à criança ver o animal como um ser que vive (com nome, casa, movimentos e necessidades próprias). A interação que a criança estabelece com os animais é vista, segundo Vasconcelos (1997), como um suporte para o seu desenvolvimento. Assim, através desta interação estabelecida com o animal, a criança entende e compreende os comportamentos de empatia (o cuidar de outros seres vivos de que gosta). Hohmann, Banet e Weikart (1992), referem exemplos de espécies de animais que uma sala de atividades pode conter (por exemplo, o peixe-vermelho), mencionando a facilidade que existe em cuidar dele.

5. LIMITAÇÕES DO ESTUDO E CONCLUSÃO

Uma das maiores limitações deste estudo prendeu-se com o processo de recolha de dados. A inexperiência enquanto estudante/investigadora não permitiu antecipar situações do quotidiano da creche (como, por exemplo, a flexibilidade de horário de entrada das crianças na instituição). Outra dificuldade sentida prendeu-se com o processo da análise dos dados. Feitas as transcrições, revelou-se uma tarefa complicada identificar categorias

de análise e, após definidas essas categorias, integrar as evidências recolhidas em cada categoria.

Em síntese, este estudo, situado em contexto de creche, procurou conhecer as interações que facilitam a separação da criança da sua figura de referência no momento de acolhimento, na creche. Realizado com 3 crianças (com idades compreendidas entre os 14 e os 20 meses), os resultados revelaram interações sociais (interação criança/educadora e interação criança/crianças), interações com objetos e com o animal como evidências de processos facilitadores da separação e promoção do bem-estar das crianças em estudo.

PARTE II – UMA APRENDIZAGEM BASEADA EM VIVÊNCIAS, DESCOBERTAS E IMAGINAÇÃO EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

O percurso formativo em jardim de infância realizou-se em duas instituições distintas. A primeira experiência decorreu na mesma IPSS em que tinha realizado a PP em creche e pautou-se por momentos de grandes vivências e descobertas. A segunda experiência decorreu numa instituição da rede pública, situada na Barreira.

Deste modo, a parte II do relatório de PES irá apresentar as aprendizagens mais significativas vividas em contexto de JI.

CAPÍTULO I - DIMENSÃO REFLEXIVA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA I

1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

Após ter realizado a PP numa IPSS da região de Leiria, no 2º semestre do ano 2018/2019, na mesma instituição, realizei a PP em JI I. Assim, neste capítulo serão reveladas as aprendizagens realizadas na *Sala da Criatividade*.

1.1 A INSTITUIÇÃO EDUCATIVA E A “SALA DA CRIATIVIDADE”

A instituição onde realizei a minha PES em contexto de JI I, foi a mesma em que realizei a minha PP em valência de creche. Assim, a informação que diz respeito à instituição encontra-se na parte I – capítulo I (tópico 1.1).

A instituição localizava-se num meio rural, onde existiam diversas habitações ao seu redor e espaços verdes de cultivo. A maioria dessas habitações, localizadas na rua da instituição, pertenciam aos familiares de uma das crianças do grupo, pelo que a educadora aproveita este recurso para proporcionar diversas experiências às crianças. Desta forma, o meio rural que envolvia a instituição, permitia um contacto privilegiado com diversos animais e com a natureza.

A *Sala da Criatividade* foi a sala onde realizei a minha PES, em contexto JI I. A sala tinha capacidade para acolher um grupo de 25 crianças, dos três aos seis anos de idade. Uma das características mais visíveis desta sala prendia-se com a divisão e organização do espaço, uma vez que estava dividida em várias áreas organizadas de acordo com os interesses e necessidades das crianças do grupo, numa lógica de trabalho autónomo.

No entender da Direção Geral da Educação (2012), a criação de um ambiente educativo que desenvolva diversas relações e interações e, simultaneamente, potencie diversas aprendizagens, é uma das primeiras formas de intervenção de um educador. Assim, um dos objetivos deste é criar um ambiente físico e psicológico seguro, que seja promotor de bem-estar em todas as crianças. Para além disto, o espaço da sala de atividades deve oferecer uma grande diversidade de aprendizagens para o grupo, englobando todas as áreas e domínios curriculares, a cada criança individual e ao grupo todo. (Direção Geral da Educação, 2012).

Segundo Folque (2014), a organização do espaço da sala de atividades nos jardins de infância encontra-se dividido por diferentes áreas promotoras de uma maior oportunidade de experimentação e exploração dos diferentes espaços, tendo em consideração os interesses e necessidades do grupo de crianças. A divisão do espaço por áreas é, assim, facilitadora de múltiplas interações, fomentando “diversos discursos epistemológicos relacionados com as principais áreas de conhecimento” (Folque, 2014, p. 157).

A *Sala da Criatividade* encontrava-se organizada em oito áreas distintas: 1) Área da Biblioteca; 2) Área da Escrita; 3) Área da Plástica; 4) Área dos Jogos; 5) Área da Matemática; 6) Área das Ciências; 7) Áreas do Faz-de-Conta e 8) Área das Construções.

A Área da Biblioteca, destinada à leitura de livros/revistas, estava organizada por livros de histórias e por livros para aprender coisas novas. Este espaço encontrava-se junto de uma portada, numa zona calma e distante das restantes áreas que podiam provocar mais barulho. Numa lógica racional, situava-se perto da área da escrita.

Por sua vez, a Área da Escrita tinha diversos cartões de imagens reais com o respetivo nome escrito, dois jogos de dominó, diversos jogos relativos ao abecedário e às sílabas, livros e cadernos.

A Área da Plástica tinha um suporte para fazer pinturas (que também pertencia à Área da Escrita), dois aventais, uma grande diversidade de tintas e pincéis, um lava-louça, um

dispensador de papel e algumas toalhas e esponjas, um armário que continha no seu interior uma grande diversidade de materiais de desgaste característicos da plástica.

Na Área dos Jogos era possível encontrar diversos puzzles e livros para pintar.

A Área da Matemática tinha um relógio, a representação gráfica dos números até vinte pintados pelas crianças, diversos sólidos geométricos em madeira, o jogo do “abaco” e três jogos, dois relacionados com o somar e subtrair e um com o encaixar.

Na Área das Ciências encontrávamos duas plantas naturais, um móvel, composto por três prateleiras, uma caixa observatório (que servia para guardar os insetos que as crianças encontravam), um globo terrestre, uma lupa, um aquário, um cesto com diversos animais de borracha rija, dois puzzles (um deles relacionado com o mapa de Portugal e um jogo de animais), um cesto com diversas conchas, uma gaveta para arrumação de objetos e uma pasta de micas. Junto a esta área existia uma chinchila chamada de “Fluffy”, o animal de estimação das crianças da sala. Desta forma, a última prateleira do móvel destinava-se a guardar todos os objetos e materiais necessários para cuidar do animal, como a comida, areia, entre outros.

A Área do Faz-de-Conta localizava-se perto de uma portada. Este espaço disponibilizava às crianças um espelho, um cabide com diversas roupas e adereços (de modo a que as crianças que estivessem nesta área tivessem a oportunidade de explorar diferentes personagens e profissões), móveis que representavam uma cozinha (nomeadamente um lava-loiça e um fogão e respetivos utensílios), uma mesa com quatro bancos, uma caixa registadora, quatro bonecos, três computadores, um telemóvel, uma banheira de bebés e um carro de compras.

A Área das Construções continha uma grande diversidade de carros de brincar, rolos de papel, caixas de ovos e uma grande quantidade de paus/placas de madeira.

Cada área encontrava-se equipada com o devido material necessário para a sua exploração e, em cada uma, estava exposto o número de crianças que a podiam frequentar.

Numa metodologia de Movimento da Escola Moderna (MEM), a sala de atividades deve estar organizada tendo em conta o trabalho diferenciado em cada uma das áreas de trabalho definidas, com materiais adequados e ao alcance das crianças, onde se assume a sua participação nos diversos momentos e tarefas semanais (Guedes, 2011).

A sala contava com bastante luz natural, uma vez que nela podíamos encontrar três portadas e todas com acesso ao parque exterior. A Área das Ciências localizava-se próxima de duas portadas, aproveitando, assim, a luz solar proveniente do exterior. A sala tinha uma porta de acesso ao à sala polivalente, uma vez que a casa de banho do grupo se localizava nessa divisão.

Na *Sala da Criatividade* encontravam-se diversos dispositivos pedagógicos que permitiam que ficássemos a conhecer melhor cada criança: o mapa de aniversários, a tabela de “Quantos anos temos?”, o mapa de atividades (que, para além de ter o objetivo de incentivar a criança a explorar outros espaços, ajudava-nos a observar qual a área que a criança frequentava mais vezes), o gráfico de barras referente aos membros da família de cada criança, uma tabela para o conto da história, o jornal criativo mensal, o mapa das tarefas, o mapa da data, o mapa das presenças, o mapa do tempo e os projetos que a educadora desenvolvia com as crianças, intitulado de “Os nossos projetos”.

O mapa das tarefas, o mapa da data e o mapa do tempo ajudavam a criança a desenvolver a sua autonomia e responsabilidade, uma vez que a cada semana uma criança tinha de realizar a tarefa que lhe competia.

Segundo Folque (2014), o quadro de distribuição das tarefas atribui responsabilidades à criança, na medida que esta terá de ser responsável pela tarefa que lhe é indicada. Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p. 25) referem que a criança deve de tomar consciência dos seus deveres e direitos, e isto torna-se visível “através de oportunidades de decisão em comum, de regras coletivas indispensáveis à vida social e à distribuição de tarefas necessárias à organização do grupo. No entender dos mesmos autores, torna-se pertinente que a criança compreenda quais são as normas que decorrem num grupo, nomeadamente saber esperar pela sua vez ou arrumar aquilo que desarrumou.”

No espaço exterior a que a sala dava acesso encontrávamos uma grande diversidade de equipamentos, especificamente dois baloiços, um escorrega, diversos triciclos, uma casa de brincar, tratores, trotinetes e bolas. Gonzalez-Mena (2015) refere que a organização do espaço exterior deve ser segura e oferecer materiais e equipamentos estimulantes e diversos. A exploração livre requer espaço e tempo, possibilitando às crianças uma experiência enriquecedora. Um ambiente que não seja grande o suficiente para permitir à criança a sua exploração, requer, da parte do educador, um maior direcionamento e orientação, diminuindo as possibilidades de exploração livre da criança.

Para além do parque exterior, podíamos encontrar ainda um “bosque”, um pomar e uma horta construída pelas crianças da *Sala da Criatividade*, dando a possibilidade de usufruir do contacto com a natureza, uma vez que eram espaços com árvores, frutos e flores. O mesmo espaço exterior era comum às crianças da *Sala da Amizade*.

1.2 AS CRIANÇAS DA “SALA DA CRIATIVIDADE”

O grupo de crianças era constituído por 25 crianças, sendo que 14 eram do sexo masculino e 11 do sexo feminino. Em fevereiro de 2019, o grupo era heterogéneo em relação à idade cronológica (entre os 3 e os 5 anos). Todas eram de nacionalidade portuguesa. Conforme dados da 13ª reflexão semanal (PP – Jardim de Infância I/Anexo IX):

Seguindo o modelo curricular que a educadora cooperante acompanhava, o Movimento da Escola Moderna (MEM), e tendo como suporte Oliveira-Formosinho, Lino e Niza (2013), estes afirmam que a constituição dos grupos de crianças não deve ser feita por níveis etários, mas sim englobando diferentes idades. O facto de existir esta heterogeneidade em relação às idades cronológicas permite a garantia do respeito pelas diferenças individuais de cada criança “no exercício de interajuda e colaboração formativas que pressupõe este projeto de enriquecimento cognitivo e sociocultural” (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2013, p. 149).

No que diz respeito à frequência no jardim de infância, duas crianças estavam pela primeira vez na instituição, uma tinha frequentado outra instituição e a outra ficava com a mãe em casa. As restantes crianças do grupo já frequentavam a instituição.

Das 25 crianças, 10 eram filhos únicos (uma vivia com o pai, em consequência do recente falecimento da mãe e duas tinham os pais separados), 5 crianças eram filhos mais velhos (duas ainda não conheciam o irmão porque não tinha nascido) e uma tinha os pais separados. Do grupo de crianças, 3 tinham um irmão mais novo a frequentar a instituição e 9 eram irmãos mais novos, sendo que apenas existia uma criança que era filha do meio, tendo dois irmãos mais velhos e um mais novo. Em síntese, 10 crianças eram filhos únicos, 15 tinham irmãos e 3 tinham pais separados.

No que concerne aos apoios externos, referenciados pela educadora, uma das crianças era acompanhada por um psicólogo, terapeuta ocupacional e um terapeuta do sono e outra recebia acompanhamento de um terapeuta da fala. Relativamente à alimentação, as crianças do grupo revelavam algumas necessidades, nomeadamente 6 crianças não bebiam leite de vaca ao lanche, sendo que três comiam iogurte sólido, uma bebia leite de

soja, uma bebida leite vegetal e outra bebia ou leite sem lactose ou comia iogurte natural sólido.

Ao almoço algumas crianças que necessitavam do apoio do adulto, para comer legumes ou vegetais e/ou da sopa triturada. As crianças eram incentivadas pelos adultos a experimentar os alimentos novos bem como aqueles que diziam que não gostavam.

No que diz respeito às brincadeiras livres, principalmente no espaço exterior, era possível identificar as preferências quanto aos jogos e materiais, bem como observar quais os pequenos grupos que se formavam nesse momento. Deste modo, estes momentos eram privilegiados para as crianças interagirem com os seus pares, adultos, espaços e materiais. Para além disto, este espaço dava a possibilidade à educadora de infância de ficar a conhecer melhor cada criança e o grupo. Conforme dados da 11ª reflexão semanal (PP – Jardim de Infância I/Anexo X):

O momento de brincadeira também é um elemento integrador do currículo em educação de infância. Neste sentido, o VII Encontro Nacional da APEI (Associação de Profissionais de Educação de Infância) referem que é “através da brincadeira das crianças e do sentido lúdico que devem caracterizar as acções dos adultos (...), as intencionalidades para com as aprendizagens e o desenvolvimento infantil se vão concretizando de uma forma prazenteira, mas igualmente responsável.” (Oliveira, 2002, 127).

As características de desenvolvimento e aprendizagem das crianças do grupo eram muito dispare, o que originou a aceitação de vários desafios: gestão do tempo, da rotina e do grupo. Face a estes desafios que foram surgindo, tentei encontrar estratégias que me apoiassem a responder aos mesmos. Assim, conforme dados da 11ª reflexão semanal (PP – Jardim de Infância I/Anexo X):

Assim, senti a necessidade de encontrar rapidamente algumas estratégias para os acalmar e ficarem em silêncio. Tentei algumas, mas foram em vão. Como vi que não estavam a funcionar, optei por uma nova estratégia que nunca tinha utilizado, contagem decrescente (...). Após este momento, expliquei ao grupo que o tempo que estou a pedir para eles se acalmarem, é menos tempo que podemos conversar entre nós (...) No fim de lhes explicar como me sentia (...) optei por utilizar uma estratégia diferente, perguntando-lhes se queriam conversar sobre algum assunto. Pude observar que o facto de terem sido eles a puxarem o assunto que queriam abordar, resultou muito bem.

Como referido, a gestão do tempo suscitou alguns desafios neste contexto, conforme dados da 6ª reflexão semanal (PP – Jardim de Infância I/Anexo XI):

Um dos aspetos que contribuiu para dificuldade de gerir o tempo, relacionou-se com a entrada faseada das crianças, pois uma vez que ainda faltavam muitas crianças, senti a necessidade de “empatar” tempo até aguardar que chegassem mais. (...) Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) abordam a organização do tempo e referem que o tempo educativo deve ser flexível e estruturado. Deste modo, a gestão do tempo deve estar estruturada de acordo com os ritmos e tipos de atividades diversificados, em grande ou pequeno grupo ou até mesmo individualmente, possibilitando novas aprendizagens.”

1.3 A ROTINA DIÁRIA DAS CRIANÇAS DA “SALA DA CRIATIVIDADE”

A rotina diária do grupo de crianças da *Sala da Criatividade* era constituída por vários momentos específicos, sendo que entre as 7h45 (hora de abertura da instituição) e as 9h15 as crianças eram acolhidas na sala polivalente onde lhes era dado o reforço alimentar.

Entre as 9h15 e as 9h30, as crianças que estavam na sala polivalente, dirigiam-se para a sala de atividades para o acolhimento, onde se sentavam no tapete, respeitando a ordem “menino/menina”. Posto isto, as crianças, juntamente com os adultos, cantavam a canção do olá e realizavam algumas tarefas diárias (tais como a identificação do dia da semana e do tempo). As crianças que assumiam a liderança nesse dia (ser presidente) faziam a contagem do número de crianças presentes, a atribuição das tarefas a cada criança (caso fosse segunda-feira) e uma partilha de ideias.

Entre as 9h30 e as 10h20, as crianças desenvolviam as propostas educativas que estavam planeadas, podendo estas ser realizadas no espaço interior ou no exterior.

Após o momento de proposta educativa, as crianças tinham um momento de brincadeira livre, que ocorria entre as 10h20 e as 11h00. Uma vez que o momento de higiene se prolongava mais do que previsto, houve a necessidade de chamar as crianças para o momento de higiene às 10h50, em vez de as 11h00 (hora destinada para iniciar este momento). As crianças sentavam-se no tapete e recebiam as águas dos responsáveis por essa tarefa. Após essa distribuição, as crianças iam à casa de banho três a três (no local estava a auxiliar de ação educativa a orientar as crianças na sua higiene). A educadora ficava com as crianças na sala e estes momentos tornavam-se muito ricos em partilha.

Segundo Post e Hohmann (2004), a equipa dos educadores de infância procuram encontrar uma programação diária que seja organizada e consciente para as crianças, no entanto estão cientes da flexibilidade que pode existir de modo a ir ao encontro das necessidades de cada criança.

Após terem almoçado, entre as 11h30 e as 12h00, as crianças dividiam-se em dois grupos (dependendo de quem tinha completado a refeição), indo, depois, para a casa de banho realizar a higiene. Posto isto, o grupo dirigia-se para a sala polivalente onde estavam organizados os catres das crianças da *Sala da Criatividade* e da *Sala da Amizade*. Cada criança tirava os seus sapatos, arrumava-os junto aos catres e deitava-se.

Segundo Brazelton e Sparrow (2004), apesar de as crianças nesta faixa etária já serem mais crescidas, continuam a precisar de um tempo de repouso devido ao seu ritmo diário. Assim, depois da hora do almoço torna-se importante que as crianças descansem, num ambiente sossegado, explicando-lhes, se necessário, que é um período de descanso para elas recarregarem forças para os momentos da tarde. Seguindo a mesma linha, Gonzalez-Mena (2015) refere que o momento de repouso ocorre no final da hora do almoço, em que as crianças entendem que apesar de não conseguirem dormir o tempo todo, podem ficar nos catres a descansar até que chegue a hora de voltarem a levantar-se. O momento de repouso deve ser, assim, visto como um momento de tranquilidade.

Das 12h00 às 14h45, as crianças realizavam a sesta e, quando acordavam iam fazer a higiene pessoal, acompanhadas por um adulto. No final, aguardavam na sala de atividades, acompanhadas por um adulto até a educadora chegar e as restantes crianças acordarem.

Após este momento, ocorria o conto da história entre as 14h45 e as 15h15. As crianças sentavam-se no tapete e iam escutar uma história escolhida por uma das crianças do grupo ou adulto que se havia inscrito no respetivo mapa mensal no início de cada mês.

Das 15h15 às 16h15, as crianças deslocavam-se em fila para o refeitório para lancharem. À medida que as crianças terminavam o seu lanche, dirigiam-se para a casa de banho para realizar a sua higiene pessoal, ficando a aguardar na sala polivalente pelos restantes colegas.

Entre as 16h15 e as 17h15, as crianças desenvolviam as propostas educativas que estavam planificadas, podendo ser em espaço interior ou exterior.

Das 17h15 às 18h00, as crianças brincavam de forma livre no espaço exterior (caso as condições meteorológicas assim o permitissem) ou ficavam a brincar no interior da sala de atividades. Neste momento, as crianças ficavam acompanhadas pela auxiliar de ação educativa.

A comunicação que existe entre os elementos presentes da equipa da sala torna-se muito importante para as aprendizagens das crianças pois “permite que haja articulação e coerência entre práticas no processo educativo” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p. 19)

Às 18h00, as crianças recebiam o reforço alimentar e até às 19h15 brincavam de forma livre na sala polivalente onde eram entregues às respetivas famílias. Às 19h15, a instituição encerrava.

2. O MEU PERCURSO EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA I: REFLETINDO SOBRE UM CAMINHO DE VIVÊNCIAS E DESCOBERTAS

A valência Jardim de Infância era novidade para mim, pois nunca tinha estado neste contexto e, apesar de já estar familiarizada com a instituição e funcionários (uma vez que o meu percurso em creche decorreu na mesma instituição), continuava ansiosa por iniciar mais uma etapa no meu percurso formativo. O facto de estar num contexto completamente novo, também me despertou um grande entusiasmo. Assim, um dos pontos que recorri para melhor compreender o grupo, centrou-se no processo de observação. Conforme dados da 1ª reflexão semanal (PP – Jardim de Infância I/Anexo XII):

“Ao longo destes cinco dias de observação, procurei recolher informação que me ajudasse a caracterizar cada criança, de maneira a conhecer um pouco da individualidade de cada um, nomeadamente as suas rotinas, hábitos e interesses. Face às minhas futuras intervenções individuais, tentava observar e compreender como é que a educadora organizava as crianças e as propostas educativas que iria desenvolver com elas, uma vez que este grupo é caracterizado por ser heterogéneo.”

Tal como aconteceu em contexto de creche, o meu primeiro foco centrava-se em estabelecer relações com o grupo de crianças, atendendo às brincadeiras delas e observando as necessidades e interesses do grupo. Outro foco de atenção, novo para mim,

foi perceber o Movimento da Escola Moderna (MEM), abordagem pedagógica da educadora.

Folque (2014, p. 53), defende o MEM na educação pré-escolar, referindo que o mesmo

Pressupõe três condições essenciais, sendo estas a organização dos grupos, o clima de expressão livre e o tempo proporcionado às crianças. Atendendo a estas três condições, este modelo prevê a existência de um trabalho com crianças de diferentes idades e capacidades, acreditando-se que esta diversidade proporciona contextos ricos de aprendizagem. Quanto ao clima de expressão, este baseia-se nos contextos, experiências e opiniões das crianças, em que deve partir da vida das crianças para alargar “as competências de comunicação e aprendizagens”. Por fim, o tempo dedicado às crianças deve ser lúdico e apoiar a exploração e descobertas, promovendo o sentimento de surpresa para que estas se sintam motivadas em descobrir o que as rodeia.

Conforme dados da 1ª reflexão semanal (PP – Jardim de Infância I/Anexo XII):

“De maneira a promover a autonomia de cada criança, a “Sala da Criatividade” possui um quadro com a divisão de tarefas, englobando todas as crianças na diversidade de tarefas que existem. Assim, cada tarefa fica ao encargo de duas crianças diferentes. Estratégias como estas são muito proveitosas para as crianças pois irá torná-las mais autónomas, fará com que cada criança se dedique à sua respetiva tarefa e que perceba que existem responsabilidades que não pode falhar.”

De modo a sustentar o que foi referenciado acima, Oliveira-Formosinho, Lino e Niza (2013) defendem o quadro de distribuição de tarefas como um apoio às rotinas diárias do grupo de crianças, em que cada tarefa fica à responsabilidade da respetiva criança. Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p. 36) referem que “A construção da autonomia envolve uma partilha de poder entre o/a educador/educadora e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente responsabilidades.”

No entender de Folque (2014), as crianças dedicam-se a atividades que têm como finalidade aprofundar os seus interesses, seja em grande ou pequeno grupo. Neste sentido, as propostas educativas devem ir ao encontro dos interesses das crianças, conforme mencionada na contextualização da planificação de 23 e 24 de abril (PP – Jardim de Infância I/Anexo XIII):

“Na semana de oito a dez de abril, as crianças, após terem realizado a experiência educativa planificada, dirigiram-se para o parque exterior para desfrutarem do momento de brincadeira livre. Enquanto estavam a brincar, a educadora foi buscar dois paus de giz à Área da Plástica para desenhar no chão do parque o jogo tradicional

da macaca. Após o ter desenhado, a criança A.F. (4 anos) pediu à educadora se podia brincar com o giz. Ao presenciar este momento e indo de acordo com o interesse da criança, a experiência educativa da semana correspondente de vinte e três e vinte e quatro de abril terá como material de exploração o giz. A realização da proposta educativa vai decorrer no espaço exterior, caso o tempo assim o permita.”

Nesta linha de raciocínio, a construção da planificação foi um novo desafio uma vez que na sua elaboração deveria considerar as Orientações Curriculares para a Educação de Infância (OCEPE). Ambas as mestrandas, em conjunto, tentaram encontrar uma estrutura que tivesse sentido e significado para elas, construindo, assim, uma planificação com intencionalidades educativas e competências a avaliar, tendo como suporte um documento orientador para o educador de infância (ver anexo XIV).

O MEM valoriza a metodologia de trabalho de projeto. Assim, em conversa com a educadora cooperante e professora supervisora, a minha colega de prática pedagógica e eu decidimos, em conjunto com os adultos e crianças da *Sala da Criatividade*, iniciar um projeto. Sendo a primeira vez que iríamos realizar um trabalho de projeto, diversas foram as dúvidas que surgiram no início e ao logo do decurso do mesmo. No início deste projeto, tive dificuldade em ajustar a planificação de propostas educativas uma vez que já existia o planeamento prévio das propostas a desenvolver. Contudo, a educadora cooperante referiu e reforçou a importância de uma planificação flexível, em que a mesma vá ao encontro dos interesses das crianças. Outros desafios fizeram parte desta experiência, conforme dados da 7ª reflexão semanal (PP – Jardim de Infância I/Anexo XV):

“Outra preocupação relacionada com este projeto, centrava-se com a ideia de iniciar um projeto, ou seja, quando a minha colega falou com as crianças sobre essa possibilidade estava receosa, pois não sabia como o grupo costuma reagir perante o conhecimento de um novo projeto ou até mesmo se estavam interessados em envolverem-se neste. O momento de diálogo com o grupo correu bem e, face a isso, decidiu-se então iniciar o projeto.”

Numa metodologia de trabalho de projeto é importante valorizar a contribuição que este tem para que as aprendizagens das crianças tenham significado e que sejam “portadoras de sentido, envolvendo as crianças (...) na resolução de problemas reais ou na busca de respostas desconhecidas” (Vasconcelos, 2011, p. 9).

Outro desafio foi a construção de um portfólio individual. O portfólio era uma ferramenta que a educadora de infância utilizava para avaliar cada criança individualmente e, uma vez que a mesma trabalhava com esta ferramenta, a professora supervisora deu a sugestão

de construirmos um portfólio, contando com o apoio da educadora cooperante para nos auxiliar.

Gonzalez-Mena (2015, p. 301) faz uma descrição do que são os portfólios, referindo que

“são coleções de amostras de trabalhos das crianças; eles avaliam tanto o processo quanto o produto e podem ser usados como ferramentas de avaliação contínuas, assim como formas de documentar o melhor trabalho das crianças, servindo como registro final de suas realizações.”

A construção deste portfólio exigiu que antes de iniciar a recolha de evidências, fosse pedida autorização à criança selecionada e enviado um pedido de autorização ao seu encarregado de educação. Uma primeira dificuldade prendeu-se com a recolha de evidências, uma vez que tinha dúvidas em entender o que poderia ser considerado evidência ou não. Um dos pontos essenciais sobre a qual a construção do portfólio não fez referência, prendeu-se com a voz da criança, ou seja, existir um espaço no portfólio em que a criança tenha a possibilidade de dar a sua perspectiva. Sendo um instrumento que avalia a criança em todas as áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e uma vez que é sobre si mesma, é importante que exista um local destinado à participação da criança. Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p. 9), defendem que a criança deve ser considerada como “principal agente da sua aprendizagem, dando-lhe oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo.”

Sendo o portfólio visto como uma ferramenta de avaliação, cabe ao educador de infância estar ciente de quais as características de desenvolvimento e aprendizagem correspondentes a estas idades (3 - 6 anos). Assim, antes de iniciar o processo de avaliação é importante que o profissional de infância adquira, de forma completa e aprofundada, sustentação teórica neste âmbito. Ao obter a fundamentação teórica necessária para uma melhor compreensão, o educador de infância entende quais as necessidades evidenciadas pelo grupo e, deste modo, proporcionará a criação de contextos que sejam promotores do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Gonzalez-Mena (2015) refere que nestas idades, o ambiente no qual a criança se insere é extremamente importante para o seu processo de aprendizagem. A criança explora e descobre acerca do contexto onde está, através da experimentação e do contacto direto, construindo novas aprendizagens. Vayer e Trudelle (1999) falam de aprendizagem

espontânea, algo que ocorre através da interação que a criança estabelece com o mundo que a rodeia, numa ação de tentativa e erro que lhe vai permitindo construir diversas aprendizagens.

Quando iniciei as minhas intervenções neste contexto, apercebi-me da dificuldade que sentia na comunicação. Os momentos em grande grupo eram, essencialmente, construídos por uma comunicação entre a educadora de infância e as crianças. Do observado, fui percebendo que a educadora não utilizava um vocabulário simplificado, apesar da diversidade de idades que existia. Conforme dados da 1ª reflexão semanal (PP – Jardim de Infância I/Anexo XII):

“Assim, um dos aspetos que me despertou imediatamente a atenção debruçou-se sobre o vocabulário da educadora. Uma vez que o grupo é muito diversificado em termos de faixa etária, achei que o vocabulário da educadora acabava por ser simplificado, de maneira a que todas as crianças conseguissem compreender o que lhes era dito, incluindo as mais pequenas (com 3 anos de idade). No entanto, este aspeto surpreendeu-me bastante, pois a educadora, seja com uma criança de 3 anos ou uma de 5, não simplificava o seu vocabulário para falar com elas. Ao longo de todos os momentos da rotina diária do grupo de crianças, o vocabulário da educadora permanecia sempre constante.”

Consciente desta dificuldade, percebi que a comunicação e linguagem utilizada com as crianças era um aspeto a melhorar. Ao longo das minhas semanas de intervenção, foi existindo uma facilidade progressiva em comunicar com as crianças. Neste processo de aprendizagem fui percebendo que

as trocas conversacionais são determinantes no processo de desenvolvimento da linguagem. As conversas que existem entre o educador e as crianças são vistas como potenciais facilitadores do desenvolvimento da linguagem. O educador, é assim visto, como um modelo, uma vez que muitas das palavras que este transmite para as crianças são escutadas pela primeira vez (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008, p.27)

Tal como na creche, também no jardim de infância o papel do educador de infância é imprescindível para o desenvolvimento e bem-estar da criança. Assim, em jardim de infância, o educador de infância deve ser capaz de atender, respeitar e compreender a individualidade de cada criança, bem como ajudá-las a ultrapassar os receios e angústias que sente. É importante que o educador valorize as conquistas das crianças, as encoraje a ultrapassar os desafios, proporcione um ambiente rico em aprendizagens, crie condições de interação entre si e as envolva num espaço de segurança e tranquilidade.

Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), defendem que o educador deve oferecer à criança um ambiente educativo, repleto de materiais diversificados que estimulem os interesses e curiosidades de cada criança. Quando proporciona a brincadeira, deve dar oportunidade à criança de escolher como e com quem quer brincar, possibilitando que a criança desenvolva os seus interesses, tome as suas próprias decisões e consiga resolver os seus conflitos de forma cada vez mais autónoma. Neste sentido, a observação e o registo são muito importantes para um educador pois “permitem recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas (nomeadamente a gestão das rotinas, a organização do espaço e matérias, a qualidade das relações estabelecidas), sendo ainda essenciais para conhecer cada criança e a evolução dos progressos do seu desenvolvimento e aprendizagem” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 11).

Para corroborar as ideias acima apresentadas, Borràs (2002, p. 158) refere que

O educador de infância deve ter em conta os quatro pilares básicos da educação, sendo eles o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser. O papel desempenhado pelo educador, para além de se centrar em responsabilidades e funções, também deve ser flexível e aberto. Ou seja, deve ter flexibilidade para se adaptar a novas situações que possam surgir com o decorrer do tempo. Para além disto, este “também aprende na própria instituição; adquire conhecimentos significativos de cada um dos componentes do espaço educadito e/ou de assistência a isso repercute-se directamente na sua intervenção diária”

O educador de infância deve ser flexível para se adaptar a novas situações que possam surgir sem estarem planeadas, assunto discutido numa das reuniões de supervisão com a professora supervisora (ver anexo XVI). Perante uma situação que não está programada, o educador de infância deve ter capacidade de se adaptar a ela, colocando-lhe intencionalidade e aproveitando o momento para proporcionar às crianças um ambiente propício à aquisição de novas aprendizagens.

Deste modo, a minha experiência em jardim de infância, com o grupo da *Sala da Criatividade* foi marcante, na medida em que tive a oportunidade de interagir com um grupo heterogéneo (em termos de idades cronológicas) e conhecer os momentos que constituem a sua rotina diária. Para além disto, sinto que evolui enquanto profissional uma vez que fui sendo capaz de me tornar numa pessoa (mais) reflexiva - face a uma proposta que não tenha corrido como planeado, fui capaz de criar um momento de

reflexão sobre ela, conforme dados da 8ª reflexão semanal (PP – Jardim de Infância I/Anexo XVII):

“Apesar do desenvolvimento da proposta educativa ter corrido bem e o grupo ter aderido com bastante entusiasmo, outros aspetos não correram tão bem. Se voltasse a realizar a mesma experiência educativa, teria pensado em estratégias para iniciar a proposta e, posteriormente, para quem a concluísse pois nem todas as crianças tinham o mesmo ritmo e era de ter em consideração que algumas poderiam finalizá-la mais cedo que as restantes. Futuramente, antes de iniciar a dita proposta educativa, teria pedido ao grupo de crianças para três a três, começando numa ponta, se irem posicionar no lugar onde queriam. Relativamente a estratégias para quando tivessem terminado e, visto que quando acabaram algumas crianças ficaram sem saber o que fazer, teria optado por, antes de iniciar a proposta, explicar-lhes que quando tivessem acabado para se deslocarem até ao mapa de presenças e, posteriormente, até às áreas para usufruírem do momento de brincadeira livre.”

O facto de ter conhecido cada criança individualmente bem como as características que as tornam únicas, diferentes e especiais, possibilitaram-me, a cada dia, aumentar o elo de ligação que criei com elas, conquistando-as progressivamente. Tal como Folque (2014) defende, a interação educador-criança pode ser considerada como determinante para que exista uma aprendizagem profunda, significativa e sustentada.

Assim, entendi que a ligação que se cria deve ser trabalhada e aprofundada todos os dias, pois algo que é considerado gratificante, é um elo que se cria. Deste modo, o “desenvolvimento de relações afetivas estáveis, em que a criança é acolhida e respeitada, promove um sentimento de bem-estar e a vontade de interagir com os outros e com o mundo” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 9).

3. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

A Metodologia de Trabalho por Projeto posiciona a criança como sendo o centro da ação, dando-lhe possibilidade de assumir um papel ativo e participativo na construção das suas aprendizagens (Katz & Chard, 2009).

Esta metodologia surge, assim, como uma necessidade de trabalho transdisciplinar, podendo ser utilizada em qualquer nível de ensino. Procura “antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento.” (Vasconcelos, Rocha, Loureiro, Castro, Menau, Sousa, . . . Alves, 2012, p. 8).

O desenvolvimento desta metodologia com as crianças, permite-lhes que sejam confrontadas com questões que lhe despertem a curiosidade e interesse, sobre as quais vão encontrando respostas, construindo, assim, novas aprendizagens. Deste modo, cada projeto é visto como uma investigação que as crianças levam a cabo, podendo ser um grupo ou uma parte do grupo a procurar as respostas às questões que colocaram inicialmente. A duração do projeto pode prolongar-se por dias, semanas ou meses, dependendo da idade cronológica das crianças e do seu interesse (Katz & Chard, 2009).

Esta metodologia tem como principal objetivo permitir que as crianças participem de forma ativa no “planeamento, desenvolvimento e avaliação do seu próprio trabalho” (Katz, & Chard, 2009, p.5), uma vez que são incentivadas a tomar iniciativa e a serem responsáveis pelo trabalho que desenvolvem.

A Metodologia de Trabalho por Projeto possibilita à criança tomar consciência de si enquanto sujeito aprendente, uma vez que participa ativamente no seu processo de aprendizagem e reconhece os seus progressos. Assim, tornar-se-á persistente, autoconfiante e adquirirá gosto e satisfação por aprender (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Vasconcelos et.al. (2012), referem que quando se trabalha com esta metodologia, os projetos desenvolvem-se em quatro fases, todas elas fundamentais para a construção de aprendizagens e para a coerência do trabalho a desenvolver. O educador deve servir de mediador, garantindo o sucesso do desenvolvimento do projeto.

3.1 PROJETO – “BICHOS DA SEDA”

O projeto “Bichos da Seda” teve como indutor os bichos da seda trazidos para a sala por uma das crianças do grupo da *Sala da Criatividade*. Os animais foram colocados dentro de uma caixa, disponibilizada pela educadora, juntamente com diversas folhas de amoreiras. Os bichos, encontravam-se na fase da lagarta e, por isso, necessitavam de alimento para crescer. Com o apoio da educadora e das crianças, os bichos da seda foram retirados da caixa, juntamente com as folhas já desfeitas para voltar a colocar-lhes folhas novas. A responsabilidade de tratar destes animais ficava ao encargo de duas crianças que tinham como tarefa alimentá-los e mudar-lhes as folhas de amoreira.

A presença destes seres vivos na sala despertou a curiosidade e interesse do grupo de crianças e, assim, iniciou-se o projeto relacionado com os bichos da seda, em conjunto com todos os adultos e crianças da *Sala da Criatividade*.

3.2 FASES DE METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

Tal como é apresentado por Vasconcelos et al. (2012), quando se trabalha segundo esta metodologia desenvolvem-se projetos que devem passar por diversas fases, de forma a garantir uma maior coerência do trabalho desenvolvido.

Desta forma, cada projeto deve ser desenvolvido em quatro fases: **Fase I - definição do problema; Fase II - planificação e desenvolvimento do trabalho; Fase III - execução e Fase IV - divulgação/avaliação.**

Numa **primeira fase** do projeto, tendo em vista a formulação do problema ou questões que se vão investigar, “as crianças desenham, esquematizam, escrevem com o apoio do adulto” (Vasconcelos et.al., 2012, p. 14)., construindo-se uma “teia inicial” dos conhecimentos das crianças

Na fase de planificação e desenvolvimento do trabalho, a **segunda fase** pela qual o projeto deve passar, estrutura-se aquilo que vai ser realizado e constrói-se uma lógica de trabalho que não é estanque, mas antes flexível e sujeita a alterações (*ibidem*, 2012).

Na **terceira fase**, a execução, as crianças partem para o processo de pesquisa, organizando-se a forma como irá ser recolhida a informação necessária e pertinente, satisfazendo as dúvidas e curiosidades. Os contributos da comunidade e família são imprescindíveis, não só ao longo de todo o projeto (*ibidem*, 2012).

Por último, na **quarta fase** - divulgação e avaliação do trabalho desenvolvido, as crianças têm oportunidade de divulgar aquilo que descobriram e aprenderam, ao mesmo tempo que avaliam o trabalho (*ibidem*, 2012). Para isso, a documentação pedagógica é essencial, não só ao longo de todo o processo, como também nesta fase em particular.

FASE I – DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

No dia 8 de abril de 2019 (segunda-feira), reunimo-nos (a minha colega de prática pedagógica, eu e as crianças) no tapete para alimentarmos os bichos da seda. (ver anexo XVIII - fotografia 1). Nesse momento, falámos com as crianças sobre a possibilidade de se desenvolver um projeto relacionado com os bichos da seda. Face ao entusiasmo,

perguntámos que nome queriam dar ao projeto, ao que algumas crianças disseram “Bichos-da-Seda”.

FASE II – PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

No dia 8 de abril, a minha colega de prática pedagógica, no momento da tarde, reuniu-se com as crianças no tapete para avaliar o que as crianças sabiam sobre estes animais e o que queriam saber. Para tal, usou uma pequena bola em que só a criança que tivesse a bola é que poderia falar e, posteriormente, passá-la a outro colega.

Ao longe deste diálogo, a mestranda a intervir recorreu a uma folha A3 para escrever “O que sabemos”, “O que vamos descobrir” e “como vamos descobrir” (ver anexo XVIII - fotografia 2).

As crianças revelaram saber (ver anexo XVIII – fotografia 2): “os bichinhos da seda vão transformar-se em borboletas” – criança S. C. (5 anos), “os bichinhos vão formar o casulo” – criança G. (4 anos), “os bichos da seda comem folhas de amoreira” – criança M (4 anos) e criança I. (5 anos), “alguns bichos da seda têm riscas e outros não (...) porque são meninos” – criança Gu. (5 anos) e criança M. O. (4 anos) e “eles estão no casulo e depois eclode” – criança Gu. (5 anos).

As crianças mostraram querer descobrir (ver anexo XVIII – fotografia 2): “queremos saber onde eles andam” – criança J. (5 anos), “para onde vão as borboletas”- criança S. M. (5 anos), “o que bebem os bichos da seda” – criança X. (4 anos), “quero saber se eles fazem comichão” – criança I. (5 anos), “como é que as borboletas saem do casulo” – adulto C. , “o que são aquelas coisinhas brancas que apareceram na caixa” – criança A. F. (4 anos) e “como é que as lagartas fazem o casulo”- adulto R. Disseram “vamos pesquisar na internet” – criança G. (5 anos), “convidar pessoas que saibam coisas sobre os bichos da seda” – criança L.S. (5 anos) e “procurar nos livros da biblioteca” – criança J. (5 anos).

FASE III - EXECUÇÃO

A terceira fase do projeto “Bichos da Seda” teve início a 9 abril de 2019 e terminou a 27 de maio de 2019. Assim, ao longo das semanas as crianças foram desenvolvendo

atividades, tendo em conta os seus interesses. O Quadro 5 mostra as propostas educativas que foram desenvolvidas com as crianças, no âmbito do projeto bichos da seda.

Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), a ação do educador de infância é caracterizada pela necessidade de existir uma intencionalidade educativa. O trabalho deste profissional implica uma reflexão diária sobre o que foi realizado, entendendo quais as finalidades e sentidos da sua prática. No entender de Alarcão (1996, p.3) “ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido.”

Quadro 5 - Propostas educativas desenvolvidas no âmbito do projeto “Bichos-da-Seda”

Data das propostas educativas	Propostas educativas – período de manhã	Propostas educativas – período de tarde
9 de abril de 2019	Visualização de um vídeo sobre os bichos-da-seda e realização de um jogo de verdadeiro ou falso sobre o mesmo (ver anexo XVIII - fotografia 3)	Momento de diálogo em grande grupo sobre o vídeo.
10 de abril de 2019	Exploração e agrupamento das características físicas dos bichos-da-seda (ver anexo XVIII - fotografia 4)	Organização das crianças em três grupos pelas mesas da sala para a realização de um desenho com um bicho-da-seda real.
30 de abril de 2019	Conversa com as crianças sobre a vinda de um convidado à sala e realização da carta para o mesmo (ver anexo XVIII – fotografia 5)	
14 de maio de 2019	Preparação para a visita do professor convidado e organização da entrevista para colocar ao convidado	
15 de maio de 2019		Receção do convidado, um professor (ver anexo XVIII - fotografia 6)
20 de maio de 2019	Realização de um trabalho, em três grupos, sobre o ciclo de vida dos bichos-da-seda (ver anexo XVIII - fotografia 7)	Partilhas de ideias e materiais respetivos entre os grupos sobre o ciclo correspondente a cada um, juntamente com os adultos
21 de maio de 2019	Continuação do trabalho sobre o ciclo de vida dos bichos-da-seda.	Finalização do trabalho sobre o ciclo de vida dos bichos-da-seda.
27 de maio de 2019	Finalização do trabalho sobre o ciclo de vida dos bichos-da-seda (para quem não tivesse terminado).	Conversa sobre a construção de umas quadras relacionadas com os bichos-da-seda e finalização da mesma.

Todas as crianças do grupo participaram e envolveram-se ativamente na realização das propostas educativas relacionadas com os bichos da seda.

FASE IV – DIVULGAÇÃO/AVALIAÇÃO

No dia 20 de maio de 2019, minha parceira de prática pedagógica e eu, fizemos a avaliação do que as crianças tinham aprendido, reunindo-nos em grande grupo e colocando-lhe questões.

No dia 3 de junho, foi a construção da nossa exposição relacionada com as fases do ciclo de vida dos bichos da seda. Primeiramente, foi pedido a cada grupo de trabalho que esclarecesse os procedimentos/materiais que usaram para construir a fase do ciclo que trabalharam, dizendo, por ordem, o procedimento/planeamento. Assim, cada criança teve a oportunidade de observar como cada grupo planeou, construiu e finalizou o seu trabalho. No final de todos grupos terem apresentado a sua construção bem como os materiais que utilizaram, deslocaram-se até ao corredor para colocarem as suas construções na exposição (ver anexo XVIII - fotografia 8).

No período da parte da tarde, o grupo deslocou-se para a sala de atividades para fazer a preparação da música. Paulatinamente, o grupo foi-se dirigindo para as outras salas da instituição para cantar a música, começando pela *Sala do Berçário* (ver anexo XVIII - fotografia 9), passando para a *Sala das Surpresas* e, por último, para a *Sala da Amizade*.

Em síntese, ao longo deste projeto as crianças realizaram diversas aprendizagens, visíveis em momentos diferentes. Por exemplo, quando as famílias vinham buscar as crianças no final do dia e elas falavam do ciclo de vida dos bichos-da-seda ou quando o convidado se deslocou à instituição para partilhar os seus saberes sobre os bichos-da-seda.

CAPÍTULO II - DIMENSÃO REFLEXIVA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA II

1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

A última PP deste mestrado decorreu num jardim de infância da rede pública. Assim, esta última parte do relatório de PES (parte II – capítulo I), irá debruçar-se sobre o percurso formativo no JI da Barreira.

1.1 A INSTITUIÇÃO

O Jardim de Infância de Barreira, pertencente ao Agrupamento de Escolas Domingos Sequeira, foi o contexto da última PP do MEPE. Era um jardim de infância de lugar único que funcionava nas instalações de uma antiga Escola de 1.º Ciclo do Ensino Básico, que depois de sofrer alterações teve as condições necessárias para receber um grupo de crianças em idade Pré-Escolar.

O Agrupamento de Escolas Domingos Sequeira abrangia diversas instituições, resultando num total de 14 estabelecimentos de ensino, sendo que 7 eram jardins de infância, 1 escola de 1.º Ciclo do Ensino Básico com jardim de infância, 4 escolas de 1.º Ciclo do Ensino Básico, 1 escola de 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e 1 escola de Ensino Secundário.

O Agrupamento de Escolas Domingos Sequeira era, até à data, frequentado por 2921 alunos em regime diurno, sendo o corpo docente constituído por 274 professores e o corpo não docente por 76 funcionários (assistentes técnicos e operacionais e técnicos especializados). O agrupamento contava, ainda, com a colaboração de 2 terapeutas da fala, 1 terapeuta ocupacional e 2 psicólogos. Do total de discentes, 301 eram crianças dos estabelecimentos de Educação Pré-Escolar acompanhados por 15 docentes em 14 grupos/turmas.

Nos documentos orientadores que regem e regulam o funcionamento do Agrupamento de Escolas Domingos Sequeira estava prevista a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, revelando-se a preocupação em proporcionar a continuidade educativa.

O Jardim de Infância de Barreira estava situado em meio rural, próximo de diversas habitações, sendo algumas de familiares das crianças do grupo. Para além das habitações, existiam espaços verdes, nomeadamente o Jardim do Visconde, local visitado

regularmente no contexto da ação educativa da educadora e bastante apreciado pelas crianças.

O Jardim de Infância de Barreira contava com uma educadora de infância, uma assistente operacional e duas colaboradoras que trabalhavam nas Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF). Estas duas colaboradoras, contratadas pela Juventude Desportiva do Lis (JUVE), a empresa gestora das AAAF, eram responsáveis pelas crianças que usufruíam do serviço de refeição e de prolongamento. Era também esta empresa que assegurava o transporte de uma das crianças do grupo, que não permanecia no prolongamento. Relativamente às refeições diárias das crianças, estas eram confeccionadas e transportadas do Centro Escolar da Barreira.

A assistente operacional permanecia na sala de atividades durante o período da componente educativa e recebia as crianças de manhã, auxiliando a educadora de infância ao longo dos vários momentos do dia. Esta colaboradora era contratada pela Câmara Municipal de Leiria, sendo, por isso, funcionária desta entidade. Conforme dados da 4ª reflexão semanal (PP – Jardim de Infância II/ Anexo XIX), ao longo do processo formativo senti necessidade de refletir sobre o papel da assistente operacional em contexto de educação pré-escolar:

"Nesta semana, irei refletir de forma mais aprofundada sobre a importância da assistente operacional, considerando a sua função de extrema importância, uma vez que contribui positivamente para a ação do educador, proporcionando-lhe, assim, um trabalho mais rico em experiências e aprendizagens para as crianças. Deste modo, a cooperação que existe entre todos os adultos presentes na sala de atividades torna-se fundamental, uma vez que este trabalho em parceria tem sempre em consideração o desenvolvimento de cada criança. (...) Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p.16) defendem a participação e avaliação do grupo de crianças, através de outros intervenientes, referindo como sendo “um dos meios de garantir a coerência do currículo e de ter outros “olhares” sobre a aprendizagem das crianças.”

O ESPAÇO EXTERIOR

Relativamente ao espaço exterior, este caracterizava-se pelas suas dimensões amplas, que proporcionavam uma vasta área de exploração livre às crianças. Neste espaço era possível encontrar diversos materiais: um escorrega, envolto por um piso *tartan*, uma casinha de madeira, uma caixa de areia, uma área com piso de cimento e com duas balizas, dois espaços relvados, corredores de cimento que davam acesso às diferentes áreas do exterior,

um telheiro e uma zona de horta. Gonzalez-Mena (2015, p. 192) defende que “todos os programas de educação infantil devem ter espaços para movimentos motores amplos, onde as crianças podem usar os seus corpos de muitas maneiras diferentes.”

O telheiro tinha como finalidade guardar material diverso (desde triciclos a bolas de futebol), servindo também para quando as condições meteorológicas impedissem as crianças de permanecer nos restantes locais do exterior. A horta, situada junto ao telheiro, permitia que as crianças realizassem e observassem as suas plantações. O espaço onde se encontravam os alimentos plantados estava vedado por troncos grossos de madeira, que armazenavam a terra própria para semear.

O ESPAÇO INTERIOR

Em relação ao espaço interior, o Jardim de Infância de Barreira tinha um espaço facilitador de situações de aprendizagem e descoberta. Assim, na instituição era possível encontrar uma sala polivalente (que servia para as crianças interagirem com as colaboradoras da AAAF, por exemplo) e uma sala de atividades, local destinado para a componente educativa.

Na sala polivalente, era possível encontrar uma zona de jogos com um tapete de chão e uma mesa de apoio e outra zona onde se encontravam bonecos e um fantocheiro. Para além da mesa suprarreferida, existiam outras onze mesas com vinte e quatro cadeiras, organizadas em dois grupos, que eram utilizadas nos momentos de refeição. Neste espaço encontrava-se uma casa de banho, cabines utilizados pelas crianças que usufruíam do prolongamento, um móvel de apoio às crianças, uma copa, uma porta de acesso ao exterior e um móvel com uma televisão e um telefone.

1.2 A SALA DE ATIVIDADES

A sala de atividades do Jardim de Infância de Barreira destinava-se a crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos e tinha capacidade para acolher um grupo de vinte e cinco crianças. Conforme dados da 3ª reflexão semanal (PP – Jardim de Infância II/Anexo XX):

“Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) referem que “a decisão da composição etária deve, porém, corresponder a uma opção pedagógica, tendo em conta que a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem.” Deste modo, o facto de existir esta heterogeneidade em termos de idades cronológicas,

promove a diversidade e as interações com os pares, promovendo, assim, aprendizagens ricas, desafiantes e significativas.”

Este espaço estava organizado em 9 áreas, indo ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, proporcionando-lhes, situações diversificadas de aprendizagem: 1) Área da Biblioteca; 2) Área da Casinha; 3) Área da Plástica; 4) Área dos Jogos de Mesa (que se divide em três espaços); 5) Área do Computador; 6) Área da conversa e das construções (Área polivalente); 7) Área do Recorte; 8) Área do quadro de giz e 9) Área de trabalho em grande grupo. Cada área estava equipada com o material necessário à sua exploração e continha o número total de crianças que podiam permanecer em cada uma, em simultâneo.

Na Área da Biblioteca era possível encontrar um banco forrado, um móvel que continha diversos livros a serem consultados pelas crianças e um cesto com vários fantoches. Até ao final da PP, foi sempre disponibilizado às crianças um baú com diversos livros fornecidos pela Biblioteca da Barreira.

Junto a esta área, encontrava-se a Área da Casinha, que disponibilizada às crianças uma grande variedade de adereços e materiais que representavam um quarto e uma cozinha (equipada com respetivos utensílios), bem como móveis, uma mesa redonda e quatro bancos.

A Área da Plástica contava com o apoio de duas mesas, quatro cadeiras e um lavatório. Este espaço disponibilizava diversos materiais (plasticina, material de pintura, por exemplo). Neste espaço existia um móvel que servia para armazenar diversos materiais (dossiers de documentos; microscópio; retroprojeter; diversas histórias; dicionário; CD's; livros; tangrans e puzzles).

A Área dos Jogos de Mesas continha uma mesa para a pista e para o castelo; um jogo de lógica colocado na parede e um móvel com os jogos de mesa.

Na Área do Computador era possível encontrar, tal como o nome indica, um computador fixo que permitia a realização de diversos jogos.

Destinada a dois momentos da rotina diária das crianças, a Área Polivalente servia de apoio aos jogos de chão (que se encontravam num móvel) e era utilizada para os momentos de reunião em grande grupo, onde se utilizavam almofadões para as crianças se sentarem.

A Área dos Recortes situava-se junto da Área da Plástica. Era composta por uma mesa e uma caixa com uma grande diversidade de revistas. Neste espaço, as crianças faziam experiências de recortes e colagens.

Situada junto à área dos recortes, a Área do Quadro de Giz era utilizada diariamente para registar o dia da semana, mês e ano respetivo, no momento de conversa em grande grupo, no período de acolhimento.

Por fim, a Área de trabalho em grande grupo continha uma mesa grande e servia para a realização de trabalhos e pintura de desenhos que as crianças pediam à educadora para fazer.

Para além das áreas que caracterizavam a sala de atividades, neste espaço era possível encontrar uma casa de banho onde as crianças faziam a higiene, constituída por três sanitas (todas elas com divisórias) e dois lavatórios. Os cabides com os nomes de cada criança, uma casa de banho para adultos, um espaço para guardar materiais e uma porta de acesso ao espaço exterior também faziam parte deste espaço.

Na sala de atividades era possível encontrar um espaço dedicado e utilizado pela educadora, no qual a educadora reunia a documentação mais importante e alguns recursos de que necessitava diariamente. Para além deste espaço, existia outro espaço ocupado por móveis de arrumação, onde se encontravam os dossiês e as caixas para arrumação de trabalhos de cada criança. Até ao final da minha PP, foi possível ir tendo contato com diversos dispositivos pedagógicos visíveis na sala: mapa do chefe; mapa do ajudante; mapa das presenças; mapa do tempo; dois mapas da data e a tabela dos aniversários das crianças.

1.3 O GRUPO DE CRIANÇAS

O grupo de crianças era constituído por 25 crianças, 16 do sexo feminino e 9 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e 6 anos (até ao final da PP), sendo assim considerado um grupo heterógeno em termos de idades cronológicas. A Direção Geral de Educação (2012) afirma que um grupo de idades pré-escolar, deve ser constituído por um mínimo de vinte crianças e máximo de vinte e cinco, referindo, ainda, que a constituição ao nível das idades cronológicas, depende da opção pedagógica do educador, sendo que a este cabe a decisão de compreender quais os benefícios em ter um grupo de crianças com idades diversas ou próximas.

A mancha do grupo (11 crianças) era composta pelos 4 anos de idade. Contudo, existiam 7 crianças com 3 anos, 3 crianças com 5 anos e 4 crianças com 6 anos de idade.

Quanto à frequência das crianças neste jardim de infância, existiam 8 crianças que estavam a frequentar este contexto pela primeira vez, sendo que para 5 crianças a entrada nesta instituição era a primeira opção e para 3 a segunda opção. Destaca-se, ainda, a existência de 2 crianças do grupo que estavam em regime de escolaridade obrigatória, uma vez que possuíam idade necessária para ingressar no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Em relação à nacionalidade, apenas 1 criança tinha nacionalidade estrangeira, sendo que a sua vinda para o jardim de infância decorreu mais tarde do que a das restantes crianças. Todas as outras crianças possuíam nacionalidade portuguesa, contando que uma das crianças provinha de um país do continente africano e duas outras, irmãos, que viviam apenas com a figura paterna. As restantes 21 crianças viviam com as figuras paternas e maternas.

Quanto ao número de irmãos, existiam 4 crianças que eram filhos únicos, 17 crianças que tinham um irmão, sendo que apenas 1 criança possuía um irmão mais novo e as restantes crianças tinham irmãos mais velhos. Das 25 crianças, 3 delas possuíam dois irmãos, sendo que duas crianças eram irmãos gémeos e possuíam outro irmão mais velho.

Na AAAF, existiam 23 crianças que usufruíam do serviço de almoço (2 crianças iam almoçar a casa). Quanto ao serviço de prolongamento, das 25 crianças apenas 17 usufruíam do mesmo. Neste grupo existiam 3 crianças que beneficiavam do acompanhamento de um terapeuta da fala, serviço que usufruíam em unidades externas ao agrupamento.

No que diz respeito à higiene, todas as crianças do grupo controlavam os esfíncteres e eram autónomas em todas as ações que este momento implicava. No entanto, algumas crianças que entraram pela primeira vez no Jardim de Infância, necessitavam de um momento de repouso.

Brazelton e Sparrow (2007), defendem que a higiene, e tudo aquilo que nela está implícito, é uma dimensão do desenvolvimento da criança que interfere substancialmente na sua autoestima.

Ao nível das brincadeiras livres, as crianças usufruíam do espaço exterior várias vezes ao longo do dia, sendo aí notório as interações criadas entre os pares. Aí era possível observar que não existiam situações de conflito entre as crianças.

Nos momentos de brincadeira livre ou orientada na sala de atividades, o grupo distribuía-se pelas várias áreas da sala, explorando os materiais disponíveis. Nesse momento, era possível distinguir as crianças que já frequentava a instituição há mais tempo e as que o frequentavam pela primeira vez. As crianças que já frequentavam há mais tempo, interagiam entre pares, enquanto que as outras apenas interagiam com os objetos que o espaço oferecia.

Nos momentos de proposta orientada, as crianças revelavam-se muito envolvidas e participativas, uma vez que colaboravam com a educadora de infância e com a assistente operacional, interagindo com as mesmas de forma positiva e dando contributos nos momentos de diálogo em grande grupo.

1.4A ROTINA DIÁRIA DO GRUPO DE CRIANÇAS

A organização da rotina diária do grupo de crianças envolve a sucessão de cada período do dia (manhã e tarde), sendo que cada momento era caracterizado por ter um ritmo e, neste sentido, era uma rotina pedagógica (uma vez que era intencionalmente pensado e planeado pela educadora de infância). Ao existir esta rotina, as crianças ficavam cientes da sua sucessão e do que iriam realizar num momento seguinte. De salientar que “Nem todos os dias são iguais, as propostas do/a educador/a ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p. 27).

A rotina diária de crianças do Jardim de Infância de Barreira estava organizada de acordo com a legislação que prevê 5 horas diárias da componente educativa, com a educadora de infância. No restante tempo as crianças permaneciam na instituição com as duas colaboradoras responsáveis pelas AAAF. Conforme dados da 1ª e 2ª reflexão semanal (PP – Jardim de Infância II/Anexo XXI):

“No que concerne ao funcionamento, os Jardins de Infância desta rede asseguram um horário flexível, onde consta as 5 horas diárias da componente educativa, da responsabilidade do educador de infância (...), bem como as horas dedicadas às atividades de animais e de apoio à família. Estes estabelecimentos mantêm-se obrigatoriamente aberto até às 17h e 30m e por um período mínimo de 8h diárias”. (Direção-Geral da Educação, 2012)”

Assim, das 8h00 às 9h00 as crianças eram acolhidas na sala polivalente pela assistente operacional. Aí podiam brincar livremente com os materiais daquele espaço. Das 9h00 às 9h30, as crianças passavam a ser acolhidas na sala de atividades e era neste espaço que iniciavam o momento de acolhimento, no qual as crianças se sentavam nos almofadões e cantavam a canção do “Bom dia”. Depois deste momento, era escolhido o “chefe” e “ajudante” (caso fosse segunda-feira), com a ajuda de dois dados lançados pela educadora. Porém, se fosse outro dia da semana, antes de escolher os novos responsáveis para o dia, as crianças que haviam sido “chefe” e “ajudante” no dia anterior, teriam de partilhar o que fizeram relativamente a esse dia. No final, as crianças marcavam a data e o tempo. De seguida, ocorria o momento do conto da história. Aqui, habitualmente, a educadora de infância narrava uma história à sua escolha, utilizando estratégias diversificadas em cada dia. Partindo da história como indutor, ou de outra situação (por exemplo, sugestões provenientes das crianças), desenvolviam-se as propostas educativas relacionadas com o assunto da história.

Entre as 9h30 e as 10h00, as crianças desenvolviam propostas educativas que estavam planeadas, podendo ser realizadas no espaço exterior ou interior.

Das 10h00 às 11h00, as crianças iam fazer a higiene na sala de atividades e, de seguida, dirigiam-se para a sala polivalente para lancharem. Entre as 11h00 e as 11h30, as crianças, conforme iam acabando o lanche, dirigiam-se para o espaço exterior para um momento de brincadeira livre (caso as condições meteorológicas o permitissem). Se o tempo não estivesse favorável, as crianças deslocavam-se para o espaço do telheiro.

Das 11h30 às 12h00, as crianças desenvolviam propostas educativas que estavam planeadas, podendo ocorrer no espaço exterior ou na sala de atividades, até à hora de almoço. Entre as 11h50 e as 12h00, as crianças faziam a higiene e marcavam a sua comparência no mapa de presenças.

Entre as 12h00 e as 13h30, as crianças que almoçavam na instituição deslocavam-se para a sala polivalente para o período de refeição, contando com o apoio das duas colaboradas da AAAF para este momento.

Das 13h30 às 15h30, o grupo voltava para a sala de atividades, depois do período de almoço, em que existia um momento de reunião em grande grupo no tapete. Neste momento, as crianças começavam por cantar a “canção de boa tarde”, seguindo-se um diálogo em grande grupo sobre o que cada uma tinha almoçado nesse dia. Posteriormente,

as crianças desenvolviam uma proposta educativa, realizavam trabalhos pendentes ou brincavam de forma autónoma pelas áreas.

Alguns minutos antes da hora do lanche (entre as 15h20 e as 15h30), as crianças arrumavam a sala de atividades e voltavam a reunir-se no tapete, sentadas nos almofadões, para que se pudesse fazer uma reflexão daquilo que foi desenvolvido nesse dia e cantar a “canção do adeus”.

Das 16h00 às 19h00, as crianças que usufruíam do prolongamento, deslocavam-se para a sala polivalente para lanchar. As crianças que não usufruíam do prolongamento, iam para casa com os respetivos familiares.

Apesar de a educadora permanecer 5 horas diárias com o grupo, era responsável por assegurar o bem-estar das crianças ao longo de todo o período que permanecessem na instituição. Desta forma, procurava que existisse um trabalho de cooperação e articulação com as duas colaboradoras responsáveis pelas AAAF, gerindo e apoiando aquilo que estas desenvolviam com as crianças.

2. O MEU PERCURSO EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA II: REFLETINDO SOBRE UM CAMINHO DE EXPERIÊNCIAS E CURIOSIDADES

Tendo esta última experiência formativa decorrido numa instituição de rede pública, verifiquei mudanças relativamente à experiência vivida na IPSS. A principal diferença prendeu-se com as horas diárias da componente educativa (5 horas na rede pública vs 8 horas na IPSS). Após as primeiras semanas em período de observação, deparei-me com o impacto que as 5 horas letivas tiveram na criação de relações com o grupo de crianças. Conforme dados da 1ª e 2ª reflexão semanal (PP – Jardim de Infância II/Anexo XXI):

“Deste modo, um dos receios com a qual me deparei inicialmente centrava-se na ligação com o grupo de crianças. Ou seja, ao conhecer a rotina diária deles apercebi-me que não iria estar presente no momento da refeição, acabando por isso me deixar mais receosa, visto que uma das estratégias que utilizo para criar ligações com eles, centra-se nos momentos de refeição ou em pequeno grupo. Após saber que não iria presenciar este momento, no decorrer dos dias fui encontrando estratégias diferentes para interagir, tendo já criado uma ligação inicial com algumas crianças do grupo, sabendo que esta deve ser fortalecida dia após dia.”

De modo a encontrar estratégias que me apoiassem na construção de relações utilizava, essencialmente, o momento de brincadeira livre e de higiene pessoal para fortalecer a ligação com o grupo de crianças.

Debruçando-me sobre os desafios que este percurso me proporcionou, um deles remete para a adaptação ao jardim de infância. Ou seja, apesar de já ter experienciado esta valência noutro contexto, acabei por não vivenciar o processo de adaptação das crianças, uma vez que o início do ano decorreu em agosto e a minha PP teve início em fevereiro. Deste modo, estar na rede pública no início do ano académico deu-me a possibilidade de acompanhar o processo de adaptação de algumas crianças, nomeadamente as que entraram pela primeira vez para esta instituição. Para além disto, o grupo de crianças recebeu uma criança nova, proveniente de outro país e, como tal, também esta necessitou de ter um período destinado à sua adaptação, respeitando o seu ritmo. Conforme dados da 3ª reflexão semanal (PP – Jardim de Infância II/Anexo XX):

“O Jardim de Infância da Barreira, até quarta-feira, era constituído por vinte e quatro crianças. Contudo, nesse dia a instituição recebeu uma criança de nacionalidade estrangeira, contemplando, assim, o número máximo de crianças a frequentar a instituição, vinte e cinco.”

Segundo Marques (2012), quanto mais cedo e nova a criança ingressar no Jardim de Infância, melhor será a sua adaptação, dando ênfase ao papel da educadora (a empatia que a educadora transmite é um fator facilitador da adaptação). A autora refere ainda a importância do papel dos pares nesta situação, mencionando as amizades que vão ser estabelecidas neste primeiro contacto. Para além do papel dos pares e da educadora, o papel dos pais também é valorizado nesta adaptação, uma vez que estes devem transmitir descontração e alegria no momento de separação.

Com a receção desta criança, houve a necessidade de alterar a planificação. Assim, tendo em atenção o surgimento de situações imprevistas, uma das características da planificação prendeu-se com a sua flexibilidade, em que a mesma se pode alterar consoante os contratempos que vão surgindo. Conforme dados da 3ª reflexão semanal (PP – Jardim de Infância II/Anexo XX):

“O momento de conto da história, na quarta-feira, também não foi concretizado, pois quando a mestrandia ia começar a contar, a menina nova chegou à instituição. Tendo em conta as circunstâncias, sentimos que não faria sentido contar a história, mas sim dar oportunidade de a criança conhecer os seus amigos, a sala de atividades, os docentes e também de as outras crianças e adultos a conhecerem a

ela. Assim, a planificação acabou por ser alterada, contudo a educadora referiu que esta pode sofrer alterações, desde que seja adequadamente explicada a sua razão.”

Com a existência desta necessidade de alteração da planificação, torna-se importante que o educador de infância faça uma justificação adequada e explicativa do porquê de a ter realizado. Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p. 15), afirmam que “Planear não é, assim, prever um conjunto de proposta a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagens.”

Para além do surgimento de situações que solicitaram a capacidade de adaptação a situações imprevistas, a flexibilidade do exercício de planificação também foi visível em outras situações (por exemplo, a participação do grupo). Conforme dados da 3ª reflexão semanal (PP – Jardim de Infância II/Anexo XX):

“Em termos de participação, o grupo, no geral, tem muita voz ativa para estes momentos. Quando questionamos as crianças, muitas acabaram por levantar o braço para partilharem as suas ideias e, quando intervi, senti que neste momento tive algumas dificuldades, não só em lhes dar respostas ao que eles partilhavam (por exemplo, as novidades do fim de semana), como também em questioná-las sobre o que iríamos fazer e não ser eu a mencionar a resposta. (...)”

Devido à participação bastante ativa do grupo de crianças nos momentos em grande grupo, foi necessário corresponder ao que era carecido pelas crianças e, deste modo, alterar o que estava planificado, caso fizesse sentido a alteração. Com estas experiências, percebi que o educador de infância deve questionar a criança de maneira a incentivar uma melhor compreensão das suas ideias, ajudando-as no seu processo de desenvolvimento e a consciencializarem-se sobre os seus progressos (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016).

No decorrer desta experiência formativa senti que, após o desenrolar das propostas educativas, era capaz de refletir sobre o que correu bem ou mal e o que poderia ter sido realizado de maneira diferente. Enquanto futura profissional na área de educação, acredito que esta capacidade de reflexão é essencial nesta profissão, defendendo que o educador deve ter capacidade de refletir sobre a sua própria ação e entender o que poderia ter sido realizado de maneira diferente. De acordo com Alarcão (1996), cada um deveria ser capaz de entender a importância de ser-se reflexivo, de fazer um autoquestionamento e uma

reflexão da ação desenvolvida, ideia que está patente na 11ª reflexão semanal (PP – Jardim de Infância II/Anexo XXII):

“Para além disto, a organização do grupo em relação à proposta educativa referente ao dia de segunda-feira, também suscitou alguma confusão, principalmente no momento da manhã. Acabei, assim, por refletir que quando as experiências envolvem o contacto com tinta ou a realização de diversas etapas até obter o produto final, a organização das crianças deve ser pensada devidamente, ponderando a hipótese de realizar a proposta em grande ou pequeno grupo, de maneira a que o desenvolvimento da mesma decorra de forma harmoniosa e sem confusões.”

Assim, o educador reflexivo deve questionar-se sobre a sua própria ação (deve entender quais os possíveis aspetos que necessitam de ser melhorados em prol do desenvolvimento holístico da criança) e deve ser capaz de se adaptar aos contextos e às características e necessidades do seu grupo de crianças.

Continuando a enaltecer o papel da reflexão, surge o ciclo interativo como um parâmetro de análise ao longo das quinze semanas em PP. Ou seja, até ao final da minha PP, o “ciclo interativo – observar, planear, agir, avaliar – apoiado em diferentes formas de registo e de documentação, que permitem ao/à educador/a tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 5) foi um vetor da ação educativa que se revelou complexo e desafiante.

Em conversa com a professora supervisora, a minha colega de prática pedagógica referiu a complexidade deste ciclo interativo, tendo a professora sugerido um novo exercício formativo. Uma vez que sentia o mesmo, desenvolvi esse mesmo exercício formativo. Assim, foi realizada uma observação e registo de uma situação emergente, com o intuito de aprender sobre o papel da observação e da avaliação (ver anexo XXIII) e, face a isso, refletir e planificar propostas que fossem ao encontro do que foi observado. No entanto e uma vez que o desafio da planificação estava centrado no grande grupo, era importante que a observação e avaliação de situação emergente fosse uma emergência para todo o grupo.

Em comum com o ciclo interativo, a avaliação foi um dos grandes desafios neste contexto. Atualmente, acredito que a avaliação vai ser um trabalho de bastante complexidade no futuro profissional. Apesar deste meu percurso em MEPE (PP e seminários da PP) ter

ajudado a entender melhor o processo de avaliação, entendo que a avaliação é uma tarefa bastante complexa para os educadores de infância.

O exercício formativo da avaliação em jardim de infância sofreu alterações no decorrer do percurso em PP. Uma vez que estava perante um contexto em que poderia utilizar diferentes estratégias de avaliação e criar condições para evoluir os meus saberes sobre a avaliação, optei por repensar o exercício de avaliação. Assim, em vez de escolher um momento para avaliar (como no contexto de creche e jardim de infância I), optei por selecionar uma intencionalidade educativa/competência a avaliar e realizar a observação e avaliação semanal (ver anexo XXIV).

No entanto, os critérios de seleção das crianças a observar ainda perduraram neste contexto, sendo que avaliava duas crianças por semana e não o grupo no seu todo.

Portugal e Laevers (2018, p. 154) mencionam

A avaliação como um processo contínuo, democrático e participativo, na medida em as crianças devem ser ouvidas e envolvidas nesse processo, uma vez que “têm perceções sobre as suas capacidades, o que gostam de fazer, o que conseguem fazer sozinhas, e com alguma ajuda, e o que poderão fazer no futuro”

Segundo Gonzalez-Mena (2015), a avaliação debruça-se sobre múltiplas finalidades, sendo que uma dela consiste em abordar, com profundidade, os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, em grande grupo ou recorrendo a um apoio mais individualizado.

Atualmente, sinto que realizar uma avaliação para o grande grupo, vai ser um desafio com o qual me vou deparar quando ingressar na profissão. Não obstante, acredito que a experiência e as vivências que um educador de infância se depara ao longo dos anos de trabalho, será uma mais valia para aprimorar a sua ação futura.

Comum ao jardim de infância I, neste contexto também desenvolvi um projeto com as crianças e construí um portfólio com uma das crianças do grupo. Ter tido a possibilidade de realizar novamente estes dois exercícios formativos permitiu-me refletir sobre aspetos que em II – I não fui capaz de ter em consideração e aprimorar outros. Assim, em relação ao portfólio e atendendo ao *feedback* dado da professora supervisora face ao primeiro, tentei ir ao encontro do que ela referiu, mas também daquilo que fazia sentido para mim (por exemplo, a organização). Antes de iniciar a construção do mesmo, conversei com a

criança sobre a sua permissão e enviei um pedido de autorização ao encarregado de educação.

Relativamente ao trabalho de projeto³, nesta segunda experiência existiu uma valorização da comunidade no desenrolar do mesmo. Procurando ir ao encontro dos interesses das crianças, a minha colega e eu, proporcionámos momentos de interação com o espaço exterior e com a comunidade. Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), a colaboração que existe entre a escola - comunidade permite o alargamento e enriquecimento das aprendizagens das crianças. De acordo com Lei Quadro nº 4/97, a educação pré-escolar deve “estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.” (p. 672), defendendo-se que o estabelecimento educativo pode contar com os recursos que existem na comunidade próxima para fins educativos, desde autarquias e serviços de saúde a instituição do ensino superior.

As propostas educativas no âmbito do projeto foram ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, procurando-se que o planeamento mantivesse o que estava previsto no Plano Anual de Atividades.

De acordo com o Decreto – Lei n.º 75/2008 (Diário da República Eletrónico), o Plano Anual de Atividades é um documento que serve de planeamento para o decorrer do ano letivo. Integra o projeto educativo, objetivos, organização, programação das atividades e recursos a serem utilizados durante o ano. Neste sentido, a realização das atividades previstas para estas datas comemorativas concretizou-se, como é o caso do Dia Mundial do Pijama (ver planificação 18 a 20 de novembro - anexo XXV).

Por último, um outro assunto sobre a qual sinto a necessidade de refletir visto que se transformou numa experiência gratificante para mim, centra-se com o convite da educadora cooperante para participar numa reunião com os encarregados de educação. O desafio era apresentar e envolver as famílias no projeto a desenvolver com as crianças, tal como refiro na 11ª reflexão semanal (PP – Jardim de Infância II/Anexo XXII):

“Na terça-feira, a educadora cooperante deu-nos a oportunidade de assistir a uma reunião dos encarregados de educação das crianças. Nesta foram abordados alguns assuntos relacionados com o Plano Anual de Atividades das crianças, bem como

³ Comum com a apresentação do estudo no ICPE 2019, o relato sobre trabalho de projeto foi construído e elaborado por mim e pela minha colega de prática pedagógica para ser apresentado no IPCE 2020.

a apresentação do trabalho por projeto desenvolvido ao longo das várias semanas. Neste seguimento, a educadora de infância dedicou um curto período de tempo para que as mestrandas pudessem apresentar as experiências realizadas com as crianças ao longo destas semanas e colocar uma proposta aos pais sobre o encerramento deste trabalho por projeto, tendo como objetivo o envolvimento e participação dos mesmos nesta última fase de uma metodologia de trabalho de projeto.”

Uma vez que o meu percurso em PP estava a terminar, senti que a participação nesta reunião me permitiu entender a importância da articulação entre a educadora de infância e a família.

Concluindo, sinto que ao longo desta PP realizei aprendizagens (aprendizagens novas e aprendizagens consolidadas), ousando sair da minha zona de conforto. O facto de existir flexibilidade na planificação permitiu-me agir no momento em detrimento do estipulado. Para além disto, senti que esta experiência facilitou o meu desenvolvimento, não só enquanto ser humano, como também como futura profissional na área da educação de infância.

3. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

Uma vez que a sustentação teórica sobre Metodologia de Trabalho de Projeto se encontra na parte II - capítulo I (ponto 3), neste ponto irei apresentar o projeto desenvolvido com as crianças do JI da rede pública de acordo com as fases revistas na parte II - capítulo I (ponto 3.2) do presente relatório.

3.1 PROJETO - “O QUE LEVA A NOSSA SOPA?”

O projeto “O que leva a nossa sopa?” teve como indutor as necessidades e interesses do grupo de crianças que emergiram de uma data comemorativa que estava estipulada no Plano Anual de Atividades⁴. A planificação desenvolvida para a semana de 14 a 16 de outubro de 2019 foi ao encontro desta data comemorativa, desenvolvendo-se propostas educativas que se enquadrassem no Dia Mundial da Alimentação.

⁴ Plano Anual de Atividades: documento onde está planeado o que desenvolver durante o ano (Decreto - Lei, nº75/2088).

Uma vez que existia um momento na rotina diária das crianças destinado à partilha do que tinham almoçado e uma vez que se tinha abordado a existência de diversos tipos de sopa no Dia Mundial da Alimentação, as crianças foram revelando dúvidas e curiosidades relativamente à constituição dos alimentos da sopa. Considerando este interesse das crianças, o projeto “O que leva a nossa sopa?” procurou explorar com as crianças os ingredientes que estavam presentes nas suas sopas e abordar questões relacionadas com uma alimentação saudável. Assim, ao longo de sete semanas, desenvolveram-se experiências educativas com a finalidade de aprofundar os conhecimentos das crianças e permitir a construção de novas aprendizagens.

3.2 FASES DE METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

Fase I – Definição do problema

Na semana de 21 a 23 de outubro de 2019, as crianças exploraram diversas propostas educativas relacionadas com os alimentos, dando, assim, continuidade à semana do Dia Mundial da Alimentação (ver anexo XXVI - fotografia 10). Deste modo, e após o desenvolvimento de diversas experiências neste âmbito, as crianças, juntamente com os adultos, sentaram-se na Área Polivalente para um momento de diálogo. Após ser visível o interesse das crianças em explorar os diversos alimentos e com a necessidade de estas reconhecerem quais os alimentos que constituíam a sua sopa, definiu-se o problema, dando início à primeira fase de metodologia de trabalho de projeto.

Fase II – Planificação e Desenvolvimento do trabalho

No dia 23 de outubro de 2019, no momento da tarde, a minha colega de prática pedagógica e eu conversámos com o grupo de crianças sobre o surgimento de um projeto no âmbito da sopa. Com as crianças explorou-se o que seria um projeto. Deste modo, o diálogo, em grande grupo, no tapete da Área Polivalente, começou por fazer referência ao que as crianças sabiam relativamente aos alimentos que uma sopa leva. Em conjunto, definiu-se o título para o projeto: “O que leva a nossa sopa?”.

As crianças revelaram saber (ver anexo XXVI - fotografia 11): “Leva cenoura” – criança M. M. (5 anos); “Leva espinafres” – criança E. (5 anos); “Leva cebola” – criança D. (4 anos); “Leva batata” – criança S. P. (5 anos); “Leva cogumelos – criança A. (4 anos) (...) Não, não!” – criança V. (6 anos); “Couves” – criança T. (4 anos); “Brócolos” – criança

F. (4 anos); “Leva couve-flor” – criança X. (4 anos); “Leva água, o V. disse” – criança S. R. (6 anos); “Eu sei o que se põe para fazer água, água e um bocadinho de abóbora e azeite”; “Azeite?” – criança S. R. (6 anos); “A sopa é saborosa” – adulto F.; “A sopa também grão” – criança M. M. (5 anos); “A sopa pode levar peixe, fica muito saborosa” – adulto A.; “Também leva arroz, já comi” – criança S. P. (5 anos) e “A sopa faz muito bem à saúde” – adulto B.

As crianças mostrarem querer descobrir (ver anexo XXVI - fotografia 11): “Se a sopa leva cogumelos” – criança S. R. (6 anos); “As sopas são todas boas” – criança X. (4 anos); “Existe sopa da pedra?” – criança T. (4 anos); “É preciso fogão para fazer sopa?” – criança S. (6 anos); “Os legumes são todos cortados?” – adulto B.; “Como é que se faz o puré da sopa?” – adulto F.; “A sopa leva sal?” – criança M. M. (5 anos); “A sopa leva azeite?” – criança T. (4 anos) e “Quero saber se a sopa leva água” – crianças D e L (4 anos).

As crianças descobriram (ver anexo XXVI- fotografia 11): “Podemos ver um vídeo sobre como se faz a sopa e o que leva no computador” – criança S. R. (6 anos); “Também podemos perguntar à mãe” – criança S. R. (6 anos); “Podemos pesquisar no computador” – criança M. M. (5 anos) e “Também podemos perguntar à avó” – criança V. (6 anos).

Fase III – Execução

A terceira fase do projeto “O que leva a nossa sopa?” teve início no dia 28 de outubro 2019 e terminou a 4 de dezembro de 2019. Ao longo destas seis semanas as crianças realizaram diversas propostas educativas, procurando-se responder às suas curiosidades (ver Quadro 6).

De modo a corroborar as ideias apresentadas anteriormente, Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p. 24), referem que ao longo dos dias, a relação estabelecida entre o educador de infância e as crianças envolve diversas formas que devem ser “intencionalmente pensadas e adaptadas às situações [...] Estar atento/a e escutar as crianças, ao longo dos vários momentos do dia, permite ao/à educador/a perceber os seus interesses e ter em conta as suas propostas para negociar com elas o que será possível fazer, ou para se decidir em conjunto o que é de continuar ou o que está terminado, para se passar a uma nova proposta”.

Quadro 6 - Propostas educativas desenvolvidas no âmbito do projeto “O que leva a nossa sopa?”

Data das propostas educativas	Propostas educativas – período de manhã	Propostas educativas – período de tarde
28 de outubro de 2019	Decoração de um placard alusivo à alimentação (ver anexo XXVI - fotografia 12)	
5 de novembro de 2019	Realização de um caça ao tesouro com diversas imagens de alimentos	Jogos de adição através de grupos de legumes e verduras.
6 de novembro de 2019	Confeção de uma sopa (ver anexo XXVI - fotografia 13) e registo da confeção (ver anexo XXVI - fotografia 14).	
13 de novembro de 2019		Realização de um convite para uma nutricionista (ver anexo XXVI - fotografia 15).
18 de novembro de 2019	Representação de uma história através do uso de um fantocheiro e dramatização livre das crianças utilizando as personagens da história.	Jogo do verdadeiro (V) ou falso (F) sobre alimentação saudável, dando destaque à sopa (ver anexo XXVI - fotografia 16).
25 de novembro de 2019	Construção de uma ementa para a sopa, selecionando imagens reais de diversos alimentos no computador (ver anexo XXVI - fotografia 17).	
26 de novembro de 2019		Receção dos utentes da Associação de Desenvolvimento e Bem-Estar Social da Freguesia da Barreira (ADESBA) e realização de jogos alusivos no âmbito do projeto (ver anexo XXVI - fotografia 18).
2 de dezembro de 2019	Receção de duas nutricionistas sobre alimentação saudável (ver anexo XXVI - fotografia 19).	

Todas as crianças do grupo participaram e envolveram-se ativamente na realização das propostas educativas relacionadas com os alimentos constituintes da sopa.

Fase IV – Divulgação/Avaliação

Dando ênfase à importância da avaliação e divulgação do trabalho, no dia 26 de novembro 2019, procedeu-se à última fase da metodologia de trabalho de projeto. A minha colega de prática pedagógica e eu fizemos uma avaliação dos conhecimentos que as crianças adquiriram e aprofundaram relativamente à constituição de uma sopa. Assim, a avaliação do que as crianças tinham aprendido foi complementada e finalizada com a presença de duas nutricionistas, com quem as crianças partilharam o que tinham aprendido e esclareceram algumas curiosidades que ainda possuíam (ver anexo XXVI - fotografia 20).

A divulgação do projeto “O que leva a nossa sopa?”, foi realizada juntamente com a festa de natal da instituição. Uma vez que a festa se concretizou ao final da tarde, foi possível degustar três sopas diferentes, uma delas confeccionada pelas crianças (as outras duas foram confeccionadas pelas famílias de duas crianças que se disponibilizaram, na reunião de pais, para realizarem uma sopa - ver anexo XXVI - fotografia 21). Assim, a divulgação do projeto decorreu de forma integrada neste dia de festividade (17 de dezembro de 2019) tendo as crianças revelado as propostas educativas realizadas ao longo das seis semanas (ver anexo XXVI - fotografia 22) com as famílias presentes.

Com a realização deste projeto, percebemos a importância de criar um ambiente educativo que seja propício à aquisição de novas aprendizagens, enriquecendo os saberes já adquirido. O educador tem um papel ativo “na construção dos seus [das crianças] saberes, num processo de aprendizagem contextualizada”, tendo a criança como protagonista da sua ação (Jesus & França, 2014, p.43). Neste projeto, o trabalho de cooperação entre os vários intervenientes educativos (mestrandas, educadora cooperante, assistente operacional, crianças, famílias e comunidade), permitiu a co construção de conhecimentos e a aquisição de aprendizagens significativas para as crianças.

As crianças, para além de construírem aprendizagens sobre o âmbito do projeto, contaram com a participação e envolvimento de elementos da comunidade, que facilitaram o entendimento do que estava a ser discutido e nos confirmaram (mestrandas) o papel da tríade escola-família-comunidade na melhoria e aprofundamento das aprendizagens das crianças (Pedro, Villas-Boas & Fonseca, 2000).

Um outro desafio identificado durante este projeto, foi o questionamento do adulto, algo que foi trabalhado pelas mestrandas a intervir. Ao longo do projeto foi sendo evidente a importância de colocar as questões certas às crianças (em todas as fases do projeto), de

forma a incentivá-las a querer descobrir e aprender mais, sem interferir com a sua curiosidade natural.

Em síntese, o envolvimento de todos os intervenientes educativos neste projeto permitiu que as crianças adquirissem novas aprendizagens e complementassem aprendizagens já adquiridas (por exemplo, no momento de referir o que foi o almoço, as crianças em vez de dizerem só sopa - como antigamente - já referiam os alimentos). O facto de a divulgação do projeto ter ocorrido na festa de natal, permitiu que alguns familiares das crianças se dirigissem a nós (mestrandas), dando-nos um *feedback* positivo sobre o desenvolvimento do projeto.

CONCLUSÃO GERAL

A realização deste relatório de Prática de Ensino Supervisionada no Mestrado em Educação Pré-Escolar, permitiu-me refletir sobre o meu percurso e as aprendizagens vividas nestas três práticas pedagógicas: Creche, Jardim de Infância I e Jardim de Infância II. Apesar de as unidades curriculares em licenciatura possibilitarem a aquisição de conhecimento teórico no âmbito da educação de infância, o percurso formativo em MEPE permitiu-me aprofundar conhecimentos já possuídos e construir novas aprendizagens e experiências. O contacto com duas valências distintas (creche e jardim de infância), permitiu-me compreender e entender as características de desenvolvimento e aprendizagem de cada faixa etária, valorizando o bem-estar e desenvolvimento holístico e harmonioso de cada criança e do grupo.

A minha vivência em creche foi marcada pela ligação estabelecida com cada criança e intervenientes educativos, não só na sala de atividades como na instituição. Ao longo das semanas era visível a ligação que construí com as crianças e a qual a tentava fortalecer diariamente. Lembro-me que, no início da PP, quando realizei uma experiência com o grupo de criança fiquei receosa, acabando por refletir-se nas crianças. Neste momento, foi importante o apoio da educadora cooperante, professora supervisora e colega de prática pedagógica, que me incentivaram e sugeriram novas estratégias educativas. A tranquilidade e alegria proveniente das crianças transmitiam-me segurança e conforto nas intervenções que tinha com elas semanalmente. Todos os momentos que tive a oportunidade de vivenciar pela primeira vez (por exemplo, a aquisição de marcha de uma criança) tornaram a minha experiência (mais) significativa e especial, considerando que terminei este percurso em creche com aprendizagens, experiências e vivências únicas que irão fazer parte da minha bagagem profissional.

O estudo realizado com este grupo de crianças da creche fez-se sentir (mais) completa como futura educadora de infância. Entendi, que o papel da educadora de infância como investigadora deve ser valorizado uma vez que o ter realizado o estudo sobre o acolhimento na creche, permitiu-me encontrar recursos e estratégias que me irão dar apoio num momento futuro de separação da criança-figura de referência.

Em relação às minhas vivências em Jardim de Infância, este foi um contexto completamente novo que me surpreendeu bastante. Realizei inúmeras aprendizagens com

dois grupos distintos (com crianças e adultos únicos), em contextos diferentes (IPSS e rede pública) e nos quais tive o privilégio de contar com o apoio incondicional das educadoras cooperantes e das auxiliares de ação educativa/assistente operacional. Devido ao apoio destes intervenientes educativos, da professora supervisora e da minha colega de prática pedagógica o meu percurso nesta valência ganhou uma dimensão (mais) rica, prazerosa e sabedora. Uma nova experiência vivida em Jardim de Infância, prendeu-se com a realização de um portefólio individual, documento que antes nunca tinha realizado ou visualizado a sua composição. Assim, o facto de ter realizado este exercício formativo, permitiu-me compreender um dos processos de avaliação na educação de infância. Para além disto, destaco a experiência que tive em realizar projeto(s), algo que nunca tinha contactado antes e que me transmitiu diversas aprendizagens. Nos dois contextos (JI-I e JI – II), ambas as educadoras se disponibilizaram para nos apoiar e, acima de tudo, para nos incentivar a sair da nossa zona de conforto e experimentar. Assim, tivemos a oportunidade de perceber o papel do envolvimento com a família e com a comunidade, aprendizagens valiosas neste percurso formativo.

Hoje, sinto-me mais bem preparada quando comparada com o que sabia quando iniciei este percurso, há dois anos. Acredito que as crianças terão aprendido comigo assim como tenho a certeza que eu muito aprendi com elas. A observação inicial que realizei de cada criança (e do grupo todo) em todos os contextos, permitiram-me atender aos seus medos, alegrias, interesses e necessidades. Permitiu-me compreender e entender que cada criança deve ser vista como um ser individual, possuidora de características que a tornam única, especial e diferente. Entendi, também, que acima de qualquer necessidade de aprendizagem da criança, deve existir respeito pelo seu próprio ritmo. Cada criança deve ter o seu tempo e espaço para realizar as suas aprendizagens, cabendo ao educador de infância respeitar o caminho da criança.

Concluindo, estes dois anos tiveram o mesmo nível de intensidade que de deslumbramento. Todas as experiências novas, todas as brincadeiras transformadas em aprendizagens, todas as lágrimas convertidas em sorrisos, tornaram-me uma melhor profissional na profissão que escolhi para o meu futuro, ser educadora de infância.

BIBLIOGRAFIA

- Aguilar, G. M. & Sabada, A. S. (2009). *Projecto Creche – Educação para a 1ª infância*. Sintra: Rafa Editora.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alava, M. J. & Palacios, P. (1993). *Será feliz uma criança no infantário?* Porto: Porto Editora.
- Avô, A. B. (1988). *O desenvolvimento da criança*. Lisboa: Texto Editora.
- Bee, H. & Boyd, D. (2011). *A criança em desenvolvimento* (12ª Edição). Porto Alegre: Artmed.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação?* Lisboa: Gradiva.
- Brazelton, T. B. (2007), *O grande livro da criança – o desenvolvimento emocional e comportamental durante os primeiros anos* (10ª edição). Lisboa: Editorial Presença.
- Brazelton, T. B. & Sparrow, J. D. (2004). *A criança e o sono* (2ª edição). Lisboa: Editorial Presença.
- Borràs, L. (2002). *Manual da Educação Infantil*. Setúbal: Parramón Ediciones, S.A.
- Cairuga, R. R., Castro, M. C., Costa, M. R. & Organizadores. (2015). *Bebês na escola – Observação, Sensibilidade e experiências essenciais* (2ª edição). Porto Alegre: Editora Mediação.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-aprendizagem* (2ª edição). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, C.M. & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche – CRECHendo com qualidade* (1.ªEd.). Porto: Porto Editora.
- Cordeiro, M. (2008). *O grande livro do bebé – O primeiro ano de vida* (3ª edição). Lisboa: A esfera dos livros.
- David, M. (1983). *A criança dos 0 aos 6 anos – vida afetiva, problemas familiares*. (8ª edição). Lisboa: Moraes Editores.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Acedido a 18 março de 2020, retirado em: <https://dre.pt/legislacao-consolidada/-/lc/55047675/201707180154/55537887/diploma/indice>.

Diário da República (1997). Lei n.º 4/1997 de 10 de fevereiro: *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*. Retirado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei-quadro_educacao_pre-escolar.pdf.

Dias, I. S. & Correia, S. (2012). *Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo*. Revista Iberoamericana de Educación, n.º 60/1.

Direção-Geral de Educação (2012). *Organização*. Acedido a 9 de abril de 2020, retirado em: <https://www.dge.mec.pt/>.

Folque, M. A. (2014). *O aprender a aprender no Pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2.ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Formosinho, J. O. & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

Fortin, M. F. (1999). *O processo de investigação – da concepção à realização*. Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.

Gazal, C. (2007). *A criança feliz – Do nascimento aos três anos. Um guia para pais*. Lisboa: Editorial Presença.

Gonzalez-Mena, J. (2015). *Fundamentos da educação infantil* (6ª edição). Porto Alegre: AMGH Editora Ltda.

Gonzalez-Mena, J. & Eyer, D. W. (2014). *O cuidado com bebês e crianças pequenas em creche – um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas* (9ª edição). Porto Alegre: AMGH Editora Ltda.

Guedes, M. (2011). *Trabalho em Projetos no Pré-Escola*. *Escola Moderna*, n.º 40, 5-12.

Hébert, M. L., Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Rolo & Filhos – Artes Gráficas, Lda.

Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. P. (1992). *A criança em acção* (3ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, M. G. S. (2017). *Brincar e interagir nos espaços da escola infantil*. Paulo Araújo de Oliveira.
- Hull, D. (1985). *Guia da Saúde do Bebê da Criança e do Adolescente*. Portugal: Publicações Europa-América, Lda.
- Instituto de Segurança Social (Ed.) (2005). *Manual de Processo-Chave – Creche* (2ª Edição). Lisboa: ISS, I.P.
- Jablon, J. R., Dombro, A. L. & Dichtelmiller, M. L. (2009). *O Poder da Observação – do nascimento aos 8 anos* (2.ª Ed.). São Paulo: Artmed Editora S.A.
- Jesus, M, S & França, A. M. (2014). *Que avaliação na educação de infância?* RevistaJornal. Interações. NO. 32, PP.40-53.
- Katz, L., & Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projetos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marques, T. P. (2012). *Adaptação à creche/jardim de infância*. Acedido a 18 de março de 2020, retirado em: https://www.portoeditora.pt/espacoprofessor/assets/especiais/ed_preescolar/imagens/outubro_2012.pdf.
- Mozzato, A. R. & Grzybovski, D. (2011). *Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios*. Acedido a 5 de abril de 2020, retirado em: <http://www.scielo.br/pdf/rac/v15n4/a10v15n4.pdf>.
- Neto, C. & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. Cascais: Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI).
- Oliveira, A. D., Miranda, C., Damas, D., Silva, D., Pereira, I., Bessa, P., Freita, M., Fernandes, M., Oliveira, M. & Silva, S. (2016). *Juntos... pela criança na creche!* (1ª edição). Braga: A divisão da cor, Lda.

- Oliveira-Formosinho, J. (org.), Lino, D. & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S.B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, Z. (2002). Pensar o Currículo em Educação de Infância, In. Actas do VII Encontro Nacional da APEI. *Diversidade Pedagógica*. Lisboa: APEI, pp 19-21.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Pedro, M. E. S., Fonseca, M. P. & Villas-Boas, M. A. (2000). *Uma visão prospectiva da relação escola/família/comunidade*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pereira, A. I. (2009). *Crescer em relação: Estilos parentais educativos, apoio social e ajustamento*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches – Uma abordagem ecológica de adaptação à creche*. Portugal: Porto Editora.
- Portugal, G. (2017a). *O currículo em creche - que cidadão do século XXI, aos 3 anos de idade? Revista Humanidades e Inovação*, Volume 4 (1), 56-65
- Portugal, G. & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças* (2ª edição). Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2004). *Educação de bebés em infantários – Cuidados e primeiras aprendizagens* (2ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Torrescasana, D. J. (1989). *Os Nossos Filhos – Guia dos pais para um educação integral das crianças..* Barcelona: Ediciones Nauta S.A.
- Sacadura, H., Ferreira, R. & Nascimento, S. (2010). *Vale a pena crescer em segurança – Evitar os acidentes do 1 aos 3 anos*. Lisboa: Veia Criativa, Lda.
- Sarazanas, R. & Bandet, J. (1973). *A criança e os brinquedos*. São Paulo: Editorial Estampa, LDA.
- Sarmiento, T., Ferreira, F. I. & Madeira, R. (2017). *Brincar e Aprender na Infância* (1ª edição). Porto: Porto Editora

- Sebastiani, M. T. (2009). *Fundamentos Teóricos e Metodológicos Da Educação Infantil* (2ª edição). Brasil: IESDE Brasil S.A.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação* (2ª edição). Lisboa: Livros Horizonte, LDA.
- Sparrow, D. J. & Brazelton, T. B. (2009). *A criança e o choro* (4ª edição). Lisboa: Editorial Presença.
- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valério, J. (2005). *A importância do brincar no desenvolvimento da criança*. Acedido a 4 de março de 2020. Retirado em: https://www.psicologia.pt/artigos/ver_opiniao.php?a-importancia-do-brincar-no-desenvolvimento-da-crianca&codigo=AOP0394.
- Vallontton, M. (1979). *A criança e o animal na educação*. Minho: Coleção Ponte.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., . . . Alves, S. (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência; Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Acedido a 10 de janeiro de 2020, retirado em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf.
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho de Projecto como “Pedagogia de Fronteira”*. Da *Investigação às Práticas*, I (3). Pp. 8-20. Acedido a 11 de abril de 2019. Retirado em: http://www.pereirinha.com.pt/SESSAO_01/SES_01_DOC_A001C1d.pdf.
- Vasconcelos, T. M. S. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande*. Porto: Porto Editora.

Vayer, P. & Coelho, M. H. (1990). *A observação da criança*. São Paulo: Editora Manola LTDA.

Vayer, P. & Trudelle, D. (1999). *Como aprende a criança*. Lisboa: Instituto Piaget.

ANEXOS

ANEXO I – PLANIFICAÇÃO SEMANAL CRECHE: 3 A 7 DEZEMBRO

Mestrado em Educação Pré-Escolar – Prática Supervisionada em Creche

Plano de Atividades

Semana de 3 a 5 dezembro

Tempo Previsto	Rotina
07:45	As crianças são acolhidas na sala polivalente e recebem um reforço alimentar
09:15	As crianças brincam de forma livre
09:45	As crianças experienciam uma proposta educativa (1)
10:30	As crianças brincam de forma livre
10:45	As crianças fazem a sua higiene pessoal, almoçam e voltam a fazer a sua higiene pessoal
11:45	As crianças dormem a sesta
14:45	As crianças fazem a sua higiene pessoal, lancham e voltam a fazer a sua higiene pessoal
15:45	As crianças brincam de forma livre

16:15	As crianças experienciam uma proposta educativa (2)
17:00	As crianças brincam de forma livre
17:20	As crianças relaxam
18:00	Reforço alimentar fornecido às crianças na sala polivalente
18:30 às 19:15	As crianças permanecem na Sala Polivalente até às 19:15

Segunda-feira (3 de Dezembro)

Proposta Educativa (1):

Descrição da proposta educativa na ótica da criança	Descrição da proposta educativa na ótica do adulto	Intencionalidade educativa
Construção da árvore de natal		

Proposta Educativa (2):

Descrição da proposta educativa na ótica da criança	Descrição da proposta educativa na ótica do adulto	Intencionalidade educativa
Quando voltarmos para a sala, depois do lanche, vestimos os casacos e vamos brincar de forma livre para o parque exterior, enquanto cada criança, de forma individual, vai fazer a sua higiene pessoal à casa de banho, com o auxílio de um adulto. Quando	Quando as crianças voltarem para a sala, depois do lanche, irão vestir os casacos para irem brincar livremente para a rua, enquanto a colega a auxiliar realiza a higiene pessoal de cada criança e, a colega a intervir fica com o	Com esta proposta educativa, pretende-se que a criança, para além de sentir o frio, entenda que os acessórios que está a usar servem para as aquecer. Pretende-se

acabarmos a higiene, vamos vestir os casacos e iremos para o bosque, brincar livremente, usando os acessórios característicos da época.	restante grupo no parque exterior. No fim de todas as crianças irem à casa de banho, estas vão vestir os casacos onde irão se deslocar até ao bosque, com os seus acessórios característicos da época;	também que a criança mostre curiosidade em explorar novos espaços.
---	--	--

Proposta Educativa (1):

Terça-feira (4 de dezembro)

Descrição da proposta educativa na ótica da criança	Descrição da proposta educativa na ótica do adulto	Intencionalidade educativa
Quando chegarmos à sala vamos estar a brincar livremente com os brinquedos que o adulto nos disponibilizar. De seguida, quando ouvirmos a canção do “ninanô”, arrumamo-los e sentamo-nos para ouvir a canção dos bons-dias, marcarmos as presenças e um de nós dá comida ao peixe da sala. Depois disto, iremos estar sentados e explorar os diversos acessórios característicos da época que nos irão mostrar, como as luvas, gorros e cachecóis;	As crianças brincam livremente com uma caixa de brinquedos que o adulto presente na sala disponibilizar até as 9h45. Depois, canta-se a canção do “ninanô” para que as crianças arrumem a sala e se sentem, para cantar a canção dos bons-dias, ajudar a marcar as presenças e alimentar o peixe. Após dar comida ao peixe, as crianças irão estar sentadas nas almofadas e irão ser apresentados alguns acessórios característicos desta época, como as luvas, gorro e os cachecóis.	Com esta experiência, pretende-se que as crianças, consigam associar os acessórios as respetivas partes do corpo humano. Para além disso, pretende-se que estas consigam entender que só usamos estes acessórios quando está muito frio.

Proposta Educativa (2):

Descrição da proposta educativa na ótica da criança	Descrição da proposta educativa na ótica do adulto	Intencionalidade educativa
Quando voltarmos para a sala, depois do lanche, vestimos os casacos e vamos brincar de forma livre para o parque exterior, enquanto cada criança, de forma individual, vai fazer a sua higiene pessoal à casa de banho, com o auxílio de um adulto. Quando acabarmos a higiene, vamos vestir os casacos e iremos	Quando as crianças voltarem para a sala, depois do lanche, irão vestir os casacos para irem brincar livremente para a rua, enquanto a colega a auxiliar realiza a higiene pessoal de cada criança e, a colega a intervir fica com o restante grupo no parque exterior. No fim de todas as crianças irem à casa de banho, estas	Com esta proposta educativa, pretende-se que a criança, para além de sentir o frio, entenda que os acessórios que está a usar servem para as aquecer. Pretende-se também que a criança mostre curiosidade em explorar novos espaços.

para o bosque, brincar livremente, usando os nossos acessórios característicos da época.	vão vestir os casacos onde irão se deslocar até ao bosque, com os seus acessórios característicos da época;	
--	---	--

Quarta-feira (5 de dezembro)

Proposta Educativa (1):

Descrição da proposta educativa na ótica da criança	Descrição da proposta educativa na ótica do adulto	Intencionalidade educativa
Quando chegarmos à sala vamos estar a brincar livremente com os brinquedos que o adulto nos disponibilizar. De seguida, quando ouvirmos a canção do “ninanô”, arrumamo-los e sentamo-nos para ouvir a canção dos bons-dias, marcamos as presenças e um de nós dá comida ao peixe da sala. Após darmos comida ao “ta-ta” vamos pintar, com uma esponja, um gorro.	As crianças brincam livremente com uma caixa de brinquedos que o adulto presente na sala disponibilizar até as 9h45. Depois, canta-se a canção do “ninanô” para que as crianças arrumem a sala e se sentem, para cantar a canção dos bons-dias, ajudar a marcar as presenças e alimentar o peixe. De seguida, as crianças irão pintar um gorro, utilizando uma esponja.	Com esta experiência pretende-se que a criança desenvolva a “pinça-digital” ao agarrar na esponja. Para além disto, tenciona-se que esta, consiga sozinha, tomar a iniciativa de pintar o papel de cartolina branca, que irá estar à sua frente.

Proposta Educativa (2):

Descrição da proposta educativa na ótica da criança	Descrição da proposta educativa na ótica do adulto	Intencionalidade educativa
Quando voltarmos para a sala, depois do lanche, vestimos os casacos e vamos brincar de forma livre para o parque exterior, enquanto cada criança de forma individual vai fazer a sua higiene pessoal à casa de banho, com o auxílio de um adulto. No final de fazermos a higiene, iremos sentarmo-nos onde irá ser mostrado um alimento característico da época.	Quando as crianças voltarem para a sala, depois do lanche, irão vestir os casacos para irem brincar livremente para a rua, enquanto a colega a auxiliar realiza a higiene pessoal de cada criança e, a colega a intervir fica com o restante grupo no parque exterior. Após estar completa a higiene de todas as crianças, estas irão estar sentadas nas devidas almofadas e irá ser explorado com o grupo um alimento característico desta época.	Com esta experiência pretende-se que a criança explore um alimento característico desta época. Para além disso, espera-se que esta possa contactar com novas texturas e desenvolver o seu sentido do tato bem como do paladar.

Avaliação semanal

Critérios de seleção de crianças a avaliar:

Como critério de seleção de crianças a avaliar irá ser seguida uma ordem crescente, ou seja, irão ser avaliadas, semanalmente, duas crianças, a começar pela mais nova, de onze meses, até à mais velha, de vinte e um meses. O momento a avaliar será escolhido pela estagiária a intervir, sendo que este se irá alterar semanalmente.

Assim, a ordem será:

- Semana de 29 a 31 de outubro: F.A. (11 meses) e Af. (12 meses)
- Semana de 5 a 7 de novembro: R. (14 meses) e Al. (14 meses)
- Semana de 12 a 14 de novembro: F.R. (15 meses) e N. (16 meses)
- Semana de 19 a 21 de novembro: J. (17 meses) e L. (18 meses)
- Semana de 26 a 28 de novembro: e M. (20 meses) e C. (20 meses)
- Semana de 3 a 5 de dezembro: V. (21 meses)

Avaliação - semana de 12 a 14 de novembro

Crianças a avaliar: V. (21 meses) e F.A. (11 meses)

Momento a avaliar: Proposta educativa de terça-feira da parte da tarde. (16:15 – 16:40)

Proposta educativa de quarta-feira da parte da tarde (16:15 – 16:40)

Questões orientadoras:

- Até chegar ao bosque, como se comporta a criança?
- Durante a exploração, a criança interage com os amigos?
- Em relação à sua exploração livre, como desenvolve essa exploração?
- Como se comporta a criança com a exploração do alimento?
- Na hora de o provar, a criança reage com curiosidade? Se sim, permanece calma até à sua vez?

Algumas considerações: Por cada semana de intervenção temos duas crianças a avaliar, esta semana e, seguindo a ordem, as crianças a serem avaliadas será a criança V. (21 meses) – terça-feira e, uma vez que já completámos todas as crianças do nosso critério de avaliação, este irá ser recommçado, e seguindo a sua ordem, a segunda criança será a criança F.A. (11 meses) – quarta-feira.

ANEXO II – 8ª REFLEXÃO SEMANAL CRECHE: 12 A 14 DE NOVEMBRO DE 2018

Referentes:

- A criança e a sua psicomotricidade;
- A creche e o espaço exterior.

Nesta oitava semana de intervenção fiquei encarregue de apoiar a minha colega durante a realização das suas propostas educativas bem como nos momentos mais importantes da rotina diária do grupo de crianças. Relativamente a esses momentos, esta semana, uma vez que as crianças começaram a ir ao bacio, senti um controlo menor em relação ao grupo. Numa próxima semana em que esteja a apoiar novamente a minha colega, irei tentar planejar como fazer a higiene da criança de modo a que esta seja mais eficaz, tranquila e com maior controlo. Para além disto, a nível de propostas educativas, é de extrema importância precaver todas as possíveis situações que podem surgir face a qualquer tipo de atividade proporcionada.

Assim, relativamente as propostas educativas planificadas, um dos meus referentes abrange a expressão motora que é algo considerado muito enriquecedor para as crianças. Na terça-feira da parte da tarde, o grupo de crianças realizou a proposta educativa onde se deslocaram até ao bosque, tendo como intencionalidade educativa a exploração de bolas, como o agarrar e mandar, através de vários obstáculos que se encontravam presentes naquele espaço. Posto isto, um dos meus referentes baseia-se na criança e a sua psicomotricidade. Face a este assunto, entendemos que a psicomotricidade é a ciência que estuda o ser humano em relação ao seu corpo, mais especificamente, explora os seus movimentos e a relação com o mundo, tanto interior como exterior. Assim, esta é vista como um desenvolvimento motor da criança, estudando a sua lateralidade, a orientação espaço-temporal e as relações com o desenvolvimento intelectual de cada criança. Face à noção de esquema corporal, está incorporada a personalidade de cada criança. Este, por sua vez, acaba por resultar de vários esquemas existenciais e vivenciais, sendo eles os posturais que dão à criança a informação sobre a sua situação, reação gravítica, bem como a deslocação e direção de movimento; Os periféricos ou corporais que remete a informação sobre a localização da sensibilidade corporal e os temporais que informam e garantem à criança a memorização dos estímulos já recebidos anteriormente.

No que se refere à relação entre a criança e o meio, esta acaba por precisar de “(...) projetar-se, necessita de uma grande margem afectiva e corporal de segurança no seu espaço gestual para melhor expressão dos seus reflexos, quer de dinamismo motor, quer de defesa.” (Onofre, 2004, p. 45).

Relativamente à identificação ou sensibilidade corporal no que diz respeito ao desenvolvimento da criança, um dos princípios baseia-se na sua estrutura corporal, ou seja, acabamos por ser produtores e consumidores de energia e emissores e recetores de informação. A criança é uma pessoa com relação corporal e, esta só acaba por construir o seu desenvolvimento à medida que vai tomando consciência de si própria. Isto pode ser proporcionado através do funcionamento postural ou até mesmo da influência das pessoas que estão ao seu redor.

Conforme Gonzalez-Mena (2015) independentemente do clima ou organização da sala, “(...) todos os programas de educação infantil devem de ter espaços para movimentos motores amplos, onde as crianças podem usar os seus corpos de muitas maneiras diferentes.” (Gonzalez-Mena, 2015, p. 192).

Uma vez que esta semana o tempo estava bastante agradável, as crianças passaram muito tempo em contacto com o meio ambiente. Durante os três dias, o grupo acabou por estar em interação com o parque exterior, tanto da parte da manhã como da parte da tarde. Para além do parque exterior, o grupo de crianças também usufruiu da exploração do bosque e do pomar, visto que era ali a realização das propostas educativas planificadas.

Assim, segundo Post e Hohmann (2004) o exterior é visto como meio importante de exploração e brincadeira. É em espaços como estes que os bebés cheiram, ouvem sons diferentes como o dos pássaros ou do vento, vêem e sentem as diferentes temperaturas e texturas. O exterior é também um espaço onde a criança pode explorar, recorrendo ao correr, trepar, cavar, atirar, gatinhas, entre outros. Como já conseguem andar, as crianças acabam por estar aptas para explorarem uma grande variedade de materiais do exterior, incluindo elementos naturais, mais concretamente, “(...) Árvores de sombras, vários tipos de relva (...) plantas (...) pequeno declive (...) convidam as crianças a passarem tempo a explorar a natureza (...)”. (Hohmann, 2004, p. 164/165).

A exploração livre requer espaço e tempo, permitindo assim às crianças uma experiência mais enriquecedora. O facto de a criança explorar por conta própria, é um valor que acaba por estar relacionado com a proximidade que a esta já tem da natureza.

Segundo Janet Gonzalez-Mena (2015) um ambiente que não seja grande o suficiente para permitir à criança a sua exploração, requer, da parte do educador, um maior direcionamento e orientação, diminuindo as possibilidades de exploração livre da criança.

O espaço exterior é considerado um local muito rico em vivências e em experiências para qualquer criança, sendo, por isso, considerado um espaço cheio de oportunidade de exploração e “(...) alarga em muito o repertório das experiências sensorio-motoras das crianças.” (Hohmann, 2004, p. 161).

Bibliografia

Gonzalez, J. M. (2015). *Fundamentos da educação infantil (6ª edição)*. Porto Alegre: AMGH Editora, Ltda.

Hohmann, J. P. (2004). *Educação de bebês em Infantários (3ª edição)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Onofre, P. S. (2004). *A Criança... e a sua Psicomotricidade*. Lisboa: Trilhos Editora.

Psicomotricidade. (2011). Obtido de <https://www.significados.com.br/psicomotricidade/> Significados.com:

ANEXO III – 5ª REFLEXÃO SEMANAL CRECHE: 22 A 24 DE OUTUBRO DE 2018

Referentes:

- Atividade desenvolvida com as crianças;
- Interação entre os pares;
- Momento de brincadeira;

A semana de quinze a dezassete de Outubro desempenhei o “papel” de auxiliar, ajudando as crianças nos momentos mais importantes da sua rotina diária, bem como apoiando a educadora nas atividades realizados na sala ou no exterior.

No que se refere à atividade da tarde, acredito que esta tenha sido uma atividade bastante enriquecedora tanto para o grupo de crianças como para mim, enquanto formanda. Com isto, refiro-me no sentido em que foi muito benéfico puder observar o entusiasmo das crianças face àquela atividade, que consistia na exploração de uma música utilizando máscara e folhas, características da época.

As folhas, apesar de ser um objeto que estas já trabalharam recentemente e repetidamente, acabaram por aderir com bastante entusiasmo. Para além disso, quanto ao grupo em si, acredito que tenha sido muito enriquecedor, uma vez que usufruíram da atividade de exploração tendo a possibilidade de desenvolverem o sentido do tato.

Muitas vezes a compreensão da criança advém dos seus cinco sentidos: tato, olfato, audição, paladar e visão. É através dos sentidos que a criança cria o contacto com o mundo que a rodeia. Estas não têm receio de olhar, acabando por observar e inspecionar, permitindo assim um melhor conhecimento do seu mundo. (Costa)

É importante frisar que ao longo da atividade, foi passando uma música referente ao Outono, intitulada de “*Quando chega o Outono*”. Algo que também aprimorou a minha atividade deveu-se ao facto de o grupo de crianças já ter estado em contacto com as folhas anteriormente. Se tivesse que a repetir novamente, inicialmente teria, como de rotina, deixado as crianças se sentarem e, posteriormente explicaria a atividade. Nesta iria explicitar o que ia acontecer, e só depois deixava o grupo pôr-se de pé.

A exploração poderia ter sido mais enriquecedora pois através da utilização de folhas, muitas coisas poderiam ter sido ali abordadas, no entanto um dos objetivos desta atividade passaria pela interação com os colegas e isso foi algo que se sucedeu. O grupo de crianças acabou por interagir com os colegas bem como com as figuras adultas que estavam presentes na sala de atividades, ajudando assim a aprimorar a atividade. Contudo, o contacto que estas tiveram entre si foi muito enriquecedor pois permitiu que pudessem interagir com os colegas, proporcionando uma exploração mais rica.

Atualmente são muitas as crianças que sofrem mudanças, ou seja, estas acabam por entrar para um infantário ou uma instituição, onde na maior parte do tempo, a sua companhia são os seus colegas. Após um ano do seu nascimento, as crianças “exibem uma variedade de comportamentos sociais e participam em acções sucessivas com os seus pares.” (Spodek, 2002, p. 121).

Ao longo do segundo ano de idade, as crianças já conseguem adquirir a capacidade de coordenar as ações sociais, acabando por imitar as ações não verbais dos seus pares. Estas acabam por já revelar algumas preferências pelos seus pares, procurando-os para seus parceiros, como por exemplo, nos jogos. Com o avançar do tempo, as amizades acabam por torna-se relacionamentos mais complexos. Assim, “ (...) 2 tipos de relações entre os pares emergem (...) a amizade e a aceitação pelos pares. (...) a amizade é uma relação diática, a aceitação pelos pares é definida com o grau de simpatia (...). (Spodek, 2002, p. 121)

Segundo Bernard Spodek (2002), as amizades precoces acabam por ter uma componente emocional muito forte. Isto acaba por fortalecer as amizades, tornando-as muito semelhantes à ligação que as crianças têm com os seus pais. (Spodek, 2002).

Relativamente às brincadeiras livres que o grupo de crianças tem ao longo do dia, estas acabam por ser muito valiosas para as suas aprendizagens. No que diz respeito ao espaço, este terá que ser decisivo. O facto de a criança estar inserida num espaço que lhe seja desafiador e que lhe promova atividade conjuntas com os seus parceiros, irá funcionar como um propulsor para esta construir novas e significativas aprendizagens. Os espaços têm que possuir algumas necessidades para as crianças, nomeadamente estes devem de ter uma ampla movimentação, interação sensório-motora e interação com os objetos, aconchego e segurança.

Acaba por existir uma intencionalidade dos educadores quando estes vão selecionar os materiais que irão colocar no espaço, tendo sempre em conta as características do grupo, a sua faixa etária, a sua necessidade e os seus interesses.

Os espaços devem de proporcionar à criança a possibilidade de exploração por meio de todos os sentidos, bem como a manipulação entre objetos e a interação com os restantes pares, desenvolvendo e construindo assim a sua própria autonomia no que diz respeito à resolução das necessidades das crianças. (Horn, 2017)

O que despertou um efeito de receio no grupo de criança, consistiu na exploração do bosque. Neste estava presente um túnel, com folhas de Outono e folhas de espinho. Aqui, um do objetivos centrava-se em a criança passar por dentro do túnel, gatinhando, para assim estar em contacto com as folhas. A criança C. (20 meses) aderiu com bastante entusiasmo, mesmo com o túnel com alguma quantidade elevada de folhas, acabou por não ter receio. No entanto, outras crianças como é o caso da criança L. (18 meses) ou a criança N. (16 meses), nestas já existiu a necessidade de retirar algumas folhas para que ambas se sentissem mais seguras. Muitas outras crianças acabaram por se dispersar pelo bosque. Após irem passando, fui buscar outros meninos para estes terem a oportunidade de explorar o túnel, no entanto estes tiveram receio e acabaram por não querer passar. A criança V. (21 meses), que no dia anterior, ficou fascinada quando se colocou o túnel no parque exterior, nesta atividade não se sentiu com a confiança necessária para passar por o túnel, acabando por só entrar e sair logo pela mesma entrada.

O medo é uma emoção que representa “ansiedade, apreensão, nervosismo, preocupação, consternação, receio, precaução, aflição, desconfiança, pavor, horror, terror (...) fobia e pânico.” (Goleman, 1997, p. 310).

Este tem o papel de proteger as crianças relativamente às ameaças que estas recebem no seu dia-a-dia. Neste sentido, cabe aos pais/educadores a sua participação para que o medo da criança seja superado. É na infância que os mais pequenos começam a descobrir o sentimento de ter receio/medo, quer seja uma atividade de ameaça ou não.

No entanto, é fundamental que a criança, apesar de não se sentir segura com a atividade, não seja forçada. Assim, é importante que “Os educadores também apoiam a interação continuada das crianças com materiais e actividades em que manifestam interesse, em vez de se centrarem e obrigarem as crianças a interagir com coisas que não lhes despertam o interesse.” (Hohmann, 2004, p. 83).

Bibliografia

- Costa, A. R. (s.d.) *Brincar e Se-Movimentar*. Editora e Livrarias Appris.
- Goleman, D. (1997). *Inteligência emocional*. Temas e Debates por SIG.
- Hohmann, J. P. (2004). *EDUCAÇÃO DE BEBÉS EM INFANTÁRIOS*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, M. d. (2017). *Brincar e interagir nos espaços da escola infantil*. Paulo Araújo de Oliveira.
- Spodek, B. (2002). *MANUAL DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

ANEXO IV – REFLEXÃO FINAL CRECHE

Referentes: Sentimentos vivenciados no início do semestre; dificuldades que senti ao longo do percurso; grupo de crianças e relações estabelecidas; importância de observar; relações entre os pares; o momento de acolhimento entre a criança e a educadora; aquisição da marcha.

O início do primeiro semestre no Mestrado em Educação-Pré-Escolar foi marcado por um misto de sentimentos, face àquela que seria o início de uma nova etapa na minha vida. Mesmo tendo estado em valência de creche no terceiro ano de licenciatura no curso de Educação Básica, o sentimento de medo e ansiedade continuaram a acompanhar-me nesta nova fase. Quando estamos em contacto com crianças e, principalmente, de faixa etária tão pequena, acabam sempre por surgir alguns receios pois, o facto de serem crianças tão pequenas requererem, da parte dos adultos, uma maior atenção e cuidados. Motivação e alegria foram também sentimentos que surgiram, proporcionando-me força para começar uma das etapas que seria das mais importantes da minha vida enquanto mestranda e futura educadora.

Antes de iniciar a Prática Supervisionada em contexto de Creche, sabia que, para além das aprendizagens que iria ter a oportunidade de vivenciar com cada criança, muito também ia aprender sobre cada uma.

Iniciou-se, assim, a prática na creche, num grupo composto por 11 crianças, com idades compreendidas entre os 1-2 anos, da “Sala das Surpresas”, numa Instituição de Solidariedade Privada (IPSS), localizada em Leiria.

O primeiro dia em que me dirigi para a instituição, juntamente com a minha colega do estágio, foi um momento marcado pelo nervosismo, mas também por entusiasmo. É de salientar o quão bem recebidas fomos por toda a instituição e por toda a equipa constituinte da “Sala das Surpresas”, a educadora e a auxiliar de ação educativa. Assim, rapidamente a educadora do grupo nos colocou à vontade, dando-nos a permissão para lhe questionarmos sobre qualquer dúvida que sentíssemos, tanto e ela como à auxiliar da sala. Desde o início que os pais das crianças se mostraram sempre muito compreensivos e prestáveis para conosco, inclusive quando lhes era pedido que trouxessem algum objeto para o desenvolvimento de uma proposta educativa.

Em relação ao grupo de crianças e, assim que os conheci pela primeira vez, já só transmitia um sentimento, felicidade. Ao longo das semanas em que estaria em contacto com eles, sabia que eram muitas as aprendizagens/evoluções que iria poder observar e vivenciar. O grupo, composto pelas 11 crianças, tornou-se um desafio pois, enquanto para umas crianças a proximidade que consegui estabelecer com elas foi mais rápida logo nos primeiros contactos, para outras não se sucedeu o mesmo. Tornou-se um desafio (cheio de aprendizagens) conseguir criar ligações com algumas crianças.

Ao longo das semanas de prática, uma das maiores dificuldades que encontrei centrou-se na reflexão escrita individual, ao qual a parte escrita acabava/acaba por ser um dos meus pontos mais fracos. Apesar de ter dificuldade em conseguir aquilo que queria transmitir, esforçava-me, semana após semana, para melhorar. No final de todas as reflexões, senti uma evolução, reconhecendo também que a escrita é algo que devo de continuar a investir e a trabalhar. Ao longo das semanas de prática, uma das maiores dificuldades que encontrei centrou-se na reflexão escrita individual, ao qual a parte escrita acabava/acaba por ser um dos meus pontos mais fracos. Apesar de ter dificuldade em conseguir aquilo que queria transmitir, esforçava-me, semana após semana, para melhorar. No final de todas as reflexões, senti uma evolução, reconhecendo também que a escrita é algo que devo de continuar a investir e a trabalhar.

Tal como o discurso escrito, a realização da planificação também foi uma dificuldade. Centrando-se na formulação e estruturação da planificação, onde a dificuldade da escrita não facilitou a situação, perguntas como o que fazer ou o dizer, deixaram-se com bastante receio. Apesar disso, senti um grande apoio vindo da minha colega de estágio, da educadora cooperante e da professora supervisora que me foram ajudando, permitindo assim que existisse uma melhoria gradual semanas após semana. É de realçar o desempenho importante que a planificação tem para um educador, auxiliando-o na organização de todo o seu trabalho. Segundo Post e Hohmann (2007, p. 197), “As equipas de educadores infantis procuram fazer uma programação diária que seja previsível – organizada e consistente – e, no entanto, suficientemente flexível para acomodar as necessidades de cada criança.”

A idealização das propostas educativas era algo que tinha sempre em consideração na planificação, uma vez que queria permitir que as crianças explorassem o espaço exterior (como o parque, bosque e pomar). Deste modo, Post e Hohmann (2007) consideram que o espaço exterior é onde a criança pode explorar, recorrendo ao correr, trepar, cavar, atirar, gatinhas, entre outros. A exploração livre requer espaço e tempo, possibilitando às crianças uma experiência enriquecedora. O facto de a criança explorar por conta própria, é um valor que acaba por estar relacionado com a proximidade que esta já tem com natureza. Segundo Janet Gonzalez-Mena (2015), um ambiente que não seja grande o suficiente para permitir à criança a sua exploração, requer, da parte do educador, um maior direcionamento e orientação, diminuindo as possibilidades de exploração livre da criança. O espaço exterior é considerado um local muito rico em vivências e em experiências para qualquer criança, sendo, por isso, considerado um espaço cheio de oportunidades de exploração onde “(...) alarga em muito o repertório das experiências sensorio-motoras das crianças.” (Hohmann, 2007, p. 161)

Para além das dificuldades que senti no que concerne à reflexão individual escrita e na realização da planificação, a ligação que consegui estabelecer com o grupo de crianças foi algo muito positivo. Estando em contacto com crianças de 1-2 anos de idade, torna-se necessário que, desde o primeiro instante em que estamos com elas, que consigamos transmitir-lhes confiança e segurança, promovendo a aproximação.

Semana após semana, o grau de exigência aumentava e a professora supervisora pediu-nos que começássemos a enquadrar na nossa planificação a avaliação do grupo de crianças. A avaliação foi mais um desafio com o qual me deparei. Ao início optei por escolher o grupo todo para avaliar, centrando-me num único momento. Tornou-se extremamente difícil, pois observar 11 crianças requeria uma maior atenção e concentração por parte do adulto. Este processo não resultou como previsto, uma vez que acabava por descrever os momentos, não os explicando sucintamente.

Deste modo, a professora supervisora orientou-nos uma primeira etapa, na qual esta baseou-se em escolher um critério de avaliação do grupo. Posteriori a isto, recorreu-se apenas à observação de duas crianças, em dois dias distintos. Esta nova estratégia permitiu-me ter uma maior concentração e atenção sobre aquelas duas crianças em específico. Deste modo, entendi que o observar acaba por ter um papel crucial na avaliação pois é através da observação que conseguimos descobrir novas aprendizagens feitas pelas crianças.

Todos os momentos da rotina diária de cada criança envolvem observação. Assim, o observar é visto como um olhar para aprender, ao qual este proporciona algumas informações, facilitando o relacionamento com o grupo de crianças e possibilitando novas aprendizagens. O momento de observação é considerado como uma das melhores formas de aprender algo as crianças, pois é a observá-las que descobrimos as suas novas aprendizagens. Mas, não é só o ato de observar que é visto como uma forma de aprendizagem sobre as crianças, o escutar também é considerado um momento muito importante, uma vez que escutar e observar com atenção, ajuda a entender o que as crianças estão a sentir naquele momento. Assim, segundo Judy e Jablon (2009, p.23), quando se “(...) observa, você se acalma, escuta com mais cuidado e pausa para refletir antes de intervir e de oferecer direcionamento ou ajuda. Você olha e responde a quem a criança é e àquilo que a criança precisa. Observar ajuda a construir relacionamentos, revelando a singularidade de cada criança – incluindo o temperamento, as potencialidades, a personalidade (...)” O observar não se baseia só para quem está a assistir, mas também a quem observa enquanto participa na ação. Neste sentido, ao mesmo tempo que uma criança está a ser observada, escutamos outras e tomamos notas mentais sobre o que ela está a fazer ou a dizer. Observando a ação da criança, é importante que se façam questões relacionadas com o que se está a observar/escutar, de modo a expandir a aprendizagem e pensamento de cada criança. (Judy & Jablon, 2009).

A gestão do grupo, principalmente no momento da hora da higiene, foi uma das preocupações que me acompanharam ao longo do percurso. Quando a educadora introduziu as crianças nos bacios, esse momento tornou-se de grande preocupação pois acabava por ficar muito agitada, repassando isso para o grupo. Era fulcral que houvesse um controlo desse momento de modo a que as crianças permanecessem sentadas nos seus bacios, evitando que alguma se magoasse. A educadora sempre nos disse que caso existisse alguma situação ou preocupação para nos dirigirmos até ela. Assim, com esta dificuldade em conseguir gerir o grupo, a educadora reuniu-se comigo e com a minha colega de estágio para nos ajudar a delinear uma estratégia. Em grupo com a minha colega, acabámos por encontrar uma estratégia (como ler uma história ou cantar uma canção) para acalmar o momento, deixando-me mais tranquila e transmitindo isso para as crianças.

Mena & Eyer (2014, p.57), defendem que as idas à casa de banho “(...) estão mais ligadas a um aprendizado de ida ao banheiro do que a um treinamento (...)” uma vez que os profissionais observam este momento como um processo de desenvolvimento e não de treinamento.

O momento de chegada da criança à instituição foi algo que me deixou sem saber como atuar, pois, para algumas crianças, o momento de separação da sua mãe/figura de referência era um processo muito complicado. Um desses momentos ocorreu quando estava a desenvolver uma proposta educativa e a criança chegou, ficando a chorar, chamando pela sua “mamã” ou “papá”. Para Oliveira et al., (2016, p. 137), a hora do acolhimento é vista como um momento destinado à receção da criança bem como numa troca de informação entre o educador e o pai/mãe, ou outro familiar. Assim, “a ansiedade provocada pela separação dos pais pode criar desconforto na criança e esta não conseguir lidar com as suas emoções.” Uma das maneiras de assegurar a estabilidade da criança centra-se na relação que tem com os seus pares. Deste modo, segundo Spodek (2002, p-121), “(...) é na infância que surgem as primeiras formas rudimentares de sociabilidade entre pares.” As amizades precoces acabam por ter uma componente emocional muito forte, pois fortalecessem as amizades, tornando-as muito semelhantes à ligação que as crianças têm com os seus pais. Uma das principais características da infância é marcada pelas mudanças na relação entre os pares e, ao mesmo tempo que as crianças se vão desenvolvendo, têm uma maior interação com os restantes colegas. (Pereira, 2009).

O início da segunda-feira de cada semana, foi sempre marcado por uma grande agitação e um grande carinho vindo do grupo de crianças. Eram momentos como estes que me enchiam o coração todas as manhãs e que, de certo modo, apaziguavam as dificuldades que ia sentindo. Assim, David (1983) refere que, a criança, enquanto é pequena, tem necessidade de ter contacto físico com o adulto. Ações como o pegar ao colo, dar festas e mimos contribuem para criar uma ligação afetuosa com a criança. As relações afetuosas são fortalecidas também através das brincadeiras. A criança sente a necessidade de ter um contacto íntimo com o adulto e, nesse sentido, a brincadeira exprime muito bem esta necessidade.

Um simples jogo de apanhada ou até mesmo de escondidas, acaba por, de certo modo, fortalecer esta ligação. Num contexto presencial, a criança encontrava-se constantemente a agarrar-se às minhas pernas. No dia seguinte, quando entrei pela sala, antes de desenvolver a proposta educativa planificada para a parte da manhã, existiu um período de momento de brincadeira livre, onde a mesma criança se dirigiu até

mim dando-me um abraço. Num momento posterior, começou a agarrar-se novamente às minhas pernas. Momentos como estes tornam-se fortalecedores desta ligação individual que temos com cada criança pois cada uma é um ser individual e, conseqüentemente, a ligação com cada uma também o será. Segundo Mena & Eyer (2014, p. 97), o estabelecimento do contacto visual que a criança faz para com o adulto, é considerado como um “(...) comportamento que demonstra consistentemente apego (...)”

No que concerne aos momentos de brincadeiras livres que o grupo de crianças tinha ao longo do dia, tanto no exterior como no interior, estes acabam por serem muito valiosos para as suas aprendizagens. No que diz respeito ao espaço, este terá de ser decisivo. O facto de a criança estar inserida num espaço que lhe seja desafiador e que lhe promova atividades conjuntas com os seus parceiros, irá funcionar como um propulsor para que construa novas e significativas aprendizagens. Os espaços devem de possuir algumas necessidades para as crianças, nomeadamente serem amplos, possibilitando-lhes movimentações, interações sensório-motoras, interações com os objetos, aconchego e segurança. Existe uma intencionalidade quando os educadores vão selecionar os materiais que irão colocar no espaço, tendo sempre em conta as características do grupo, a sua faixa etária, as suas necessidades e os seus interesses. Os espaços devem de proporcionar à criança a possibilidade de exploração por meio de todos os sentidos, bem como a manipulação de objetos e a interação com os restantes pares, desenvolvendo e construindo assim a sua própria autonomia na resolução das necessidades das crianças. (Horn, 2017).

Um dos momentos que tive o privilégio de vivenciar na prática foi o início da aquisição da marcha de uma criança, na qual foi bastante evidente a alegria de todos os adultos que vivenciaram aquele momento. A criança, em questão, ainda não tinha adquirido a marcha e naquela semana começou a dar os primeiros passos sozinha. Segundo Torrescasana (1989, p.140), é no primeiro ano de vida que a criança já começa a gatinhar sem dificuldade. Acaba por saber estar de pé e iniciar os seus primeiros passos, estando apoiada nos móveis que estão disponíveis naquele espaço ou amparada a alguém. Esta, por sua vez, começa a aprender a agachar-se sem se sentar, remetendo-nos isto, ao nível da coordenação neuromuscular das pernas. Este mesmo autor refere que “Aos catorze meses, a maioria das crianças anda sozinha (...) a marcha é vacilante, mantendo a criança as pernas muito abertas para aumentar a base de sustentação e os braços afastados do corpo para melhorar o equilíbrio.”

Deste modo, considero que o meu percurso na valência de creche foi muito positivo e gratificante, na qual tive o privilégio de vivenciar momentos únicos na vida de cada criança e de ultrapassar desafios, transformando-os em aprendizagens significativas.

Ser educador consiste num processo de desenvolvimento e de aprendizagem para cada criança. Segundo Portugal (1998, p. 207), “O educador tem também um importante papel ao nível da estimulação da curiosidade da criança, de novas capacidades e impulsos de autonomia e independência, Através do uso da linguagem e gestos, o adulto também tem um papel mediador de aprendizagens. As conversas acompanham a muda de fralda, o jogo, etc (...)”. Assim, torna-se pertinente entender que o processo de observação é um dos mais importantes para a formação de um educador, é através dele que se descobrem novas aprendizagens e constroem-se relacionamentos, chegando à singularidade de cada uma. Para além disto, torna-se muito importante que um educador saiba que, para além das atividades que vai desenvolver com aquele grupo (possibilitando às crianças novas aprendizagens), que deve de existir uma coordenação de todos os momentos importantes das suas rotinas diárias.

Sucintamente, senti que ao longo do meu percurso fui ultrapassando as dificuldades, esforçando-me e tentando sempre melhorar. A ligação que consegui estabelecer com o grupo foi algo incrível e que, muitas vezes, me fazia ganhar força para conseguir ultrapassar as complicações que iam aparecendo. Sentia-me, todos os dias em que ia para a instituição, de coração cheio por saber que assim que lá chegasse, ia ter uma receção cheia de alegria, vinda daquelas crianças. São momentos idênticos a estes, evoluções que tive a oportunidade de vivenciar, aprendizagens individuais que fiz acerca de cada criança, momentos de brincadeiras e de descoberta, entre outros, que me proporcionam alegria, motivação, entusiasmo e força para ultrapassar todas as dificuldades que irão surgir ao longo deste meu percurso, sabendo que estar com as crianças é definitivamente o que eu quero para o meu futuro profissional.

Referências Bibliográficas

- David, M. (1983). *A criança dos 0 aos 6 anos – vida afetiva, problemas familiares*. (8ª edição). Lisboa: Moraes Editores.
- Gonzalez, J. M. (2015). *Fundamentos da educação infantil* (6ª edição). Porto Alegre: AMGH Editora Ltda.
- Horn, M. G. S. (2017). *Brincar e interagir nos espaços da escola infantil*. Paulo Araújo de Oliveira.
- Judy R. Jablon, A. L. (2009). *O Poder da Observação - do nascimento aos 8 anos* (2ª edição). Porto: Artmed.
- Mena, J. G. & Eyer, D. W. (2014). *O cuidado com bebês e crianças pequenas em creche – Um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas*. (9ª edição). Lisboa: AMGH Editora, Lda.
- Oliveira, A. D., Miranda, C., Damas, D., Silva, D., Pereira, I., Bessa, P., Freita, M., Fernandes, M., Oliveira, M. & Silva, S. (2016). *Juntos... pela criança na creche!* (1ª edição). Braga: A divisão da cor, Lda.

- Pereira, A. I. F. (2009). *Crescer em relação: Estilos parentais educativos, apoio social e ajustamento*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches – Uma abordagem ecológica de adaptação à creche*. Portugal: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebês em infantários – Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Torrescasana, D. J. (1989). *Os Nossos Filhos – Guia dos pais para uma educação integral das crianças*. Barcelona: Ediciones Nauta S.A.

ANEXO V – 2ª REFLEXÃO SEMANAL CRECHE: 8 A 10 DE OUTUBRO DE 2018

Após algumas semanas em período de observação e recolha de dados, a semana de oito a dez de outubro baseou-se na intervenção conjunta, passando por três dias em que fomos à instituição, a realização das atividades, bem como os momentos da rotina diárias serem da nossa responsabilidade.

Apesar de, ao longo das observações, ir já tendo um papel ativo na rotina diária das crianças, esta semana e, uma vez que a realização da atividade foi desenvolvida por nós, senti que consegui atingir mais um patamar no contacto com as crianças. Ao contrário da semana passada, na qual a educadora pediu a nossa colaboração nas rotinas diárias, esta semana acabámos por assumir mais o controlo desses momentos importantes. Nas semanas anteriores, semana do período de observação, já conseguia estar ativa em relação a alguns momentos da rotina diária do grupo de crianças, no entanto, no que se refere a esta semana, acabei por sentir uma grande diferença, uma vez que senti a responsabilidade de assumir mais aquela rotina. É de salientar que tudo isto acaba por envolver uma logística, envolvendo o momento em que a criança chega à instituição até à hora de se ir embora. Esta passa por desenvolver uma série de ações que fazem parte dos momentos mais importantes das crianças e, por vezes, quando estava em contacto com o grupo de crianças, num momento de brincadeira, acabava por não me lembrar da ação que devia de ter exercido naquele momento. Quero com isto referir-me ao facto de, na quarta-feira, da parte da tarde, após as crianças terem acordado da sesta e, por estar a brincar com elas, não me ocorreu colocar-lhes os babetes para o lanche, onde a educadora me alertou do sucedido.

É muito importante que, para além das atividades que são realizadas com aquele grupo de crianças, exista uma coordenação de todos os momentos importantes no desenrolar do seu dia. A educadora não desenvolve só as atividades, tem também uma série de momentos que não pode esquecer, momentos esses importantes na rotina diária de uma criança. Esta já começa a ter noção das suas rotinas diárias e, neste sentido, apercebe-se que, a seguir a determinado momento, irá seguir-se o momento de brincadeiras livres na rua, sendo que algumas acabam por referir a palavra “ua”.

Ao iniciar a semana, a atividade da parte da tarde consistia na exploração de diferentes sons de animais, a qual tinha como objetivo que o grupo ouvisse aquele som e dissesse o nome do animal que estava a ser reproduzido. No entanto, esta atividade

não chegou ao fim pois uma criança mostrou-se assustada com o som da vaca, acabando por a atividade ter ficado por ali. Quando uma criança sente medo ou receio de algo é importante que não exista pressão para ela deixar de o sentir, devemos de mostrar que não existe nada que a possa assustar ou, no caso da atividade, em que optei por pedir para passar outro som e mesmo assim a criança continuou com medo, achei melhor que a atividade ficasse por ali.

Segundo Isabelle Filliozat (2000), devemos ajudar a criança a ultrapassar esse medo, libertando a energia assim, tudo aquilo “que o permite relaxar ajuda a eliminar o medo: respirar profundamente, cantar, gritar, rir. Convide a sua criança a respirar profundamente até se livrar dessa sensação de opressão. Cante e grite juntamente com ela, ajude-a a fazer sair a sua voz para ela se sentir forte (...)” (Filliozat, 2000, p. 131)

Em relação ao uso dos dedoches e, apesar de estes serem pequenos, tive receio que o grupo ficasse apreensivo, uma vez que uma criança, quando a educadora apresentou os fantoches, acabou por ter medo. No entanto e, após os ter mostrado o primeiro, estes acabaram por mostrar interesse, deixando-me assim mais otimista em relação ao resto da atividade.

Quando trabalhamos com crianças desta faixa etária, é importante fazer atividades que lhes despertem a atenção. A criança ao ver que a imagem do dedoches é infantil e ter a capacidade de fazer a associação desta ao animal real, torna-se muito gratificante. Para além disto, da parte da manhã, a exploração de imagens reais de animais bem como a associação do seu som, é uma atividade de exploração muito enriquecedora, pois acaba por ser algo que a criança gosta de explorar, acabando por mostrar interesse no que está a ser desenvolvido. Torna-se muito satisfatório perceber que a criança consegue associar o som do

animal à imagem real, são atividades como estas que devemos de explorar, uma vez que estas acabam por desenvolver a sua concentração.

Uma das atividades que realizámos com o grupo de crianças tinha como objetivo explorar o sentido de tato e de audição. Esta consistiu em levar instrumentos musicais, dando às crianças a possibilidade de os ouvir, uma vez que estes eram muito variados e, como tal, o som que produziam também era diferente. Assim, as crianças puderam explorá-los de forma livre. Esta atividade permitiu-me observar que, apesar de alguns instrumentos fazerem um barulho mais intenso que outros, as crianças mostraram muito interesse na maneira como estavam a explorá-los, podendo verificar que, qualquer

atividade que envolva o toque, é muito rica para a criança e, o grupo neste tipo de atividade, adere com bastante entusiasmo. Para além disto, foi muito gratificante ver que as crianças estavam atentas ao que ia sair daquela caixa e que, apesar de já ter mostrado alguns instrumentos, estas mantinham o seu ar muito observador para ver se ia sair dali mais algum instrumento. Foi muito positivo poder verificar na cara das crianças, que estas estavam com um ar muito observador ao ver o que iria sair dali, é também importante mostrar segurança para que estas também se sintam seguras e, assim, deixar o seu interesse falar mais alto.

Na terça-feira, da parte da tarde, desenvolvemos uma atividade que foi muito enriquecedora para as crianças e que estas aderiram com muito entusiasmo. Esta baseava-se em instrumentos musicais feitos por nós ao qual alguns estavam espalhados pelo bosque e outros pendurados em árvores. Com a realização desta atividade consegui perceber que, apesar de ser algo novo, uma vez que eram instrumentos musicais feitos por nós, as crianças não tiveram medo de os ir agarrar e abaná-los. As crianças desta idade precisam de algo que lhes possa despertar a atenção ou até mesmo suscitar a sua curiosidade e, o facto de os instrumentos fazerem sons muitos diversos, foi algo que lhes suscitou interesse. No entanto, uma vez que os objetos estavam pendurados nas árvores e algumas crianças ainda não andavam ou tinham até receio do contacto com a relva, acabámos por agarrar nessas mesmas crianças e levá-las até ao encontro do objeto. Foi muito positivo quando agarrei na criança, mostrei-lhe o instrumento e esta começou a rir, dando a ideia de que sentia segurança e não receio daquele objeto que era novo para ela. Para além disso, ao agarrar na criança tentei passar-lhe a segurança de que o que ali estava não fazia mal, apesar de fazer barulho, era algo que esta podia manusear livremente.

Referente ainda a terça-feira e, seja educadora, pai, mãe, ou qualquer pessoa que esteja com uma criança, é necessário ter a máxima atenção e cuidado com esta pois é muita instável nos seus movimentos. Um momento que é muito importante na rotina diária de uma criança é aquele em que se está a mudar a fralda no fraldário, sendo necessário permanecer sempre ao lado da criança que ali está, pois é um local que requer muitos cuidados. Como qualquer criança, esta gosta de descobrir tudo o que a rodeia e de se movimentar, quer seja os braços como as pernas, e é de realçar a importância que se deve de ter em momentos que possam ser considerados de perigo para uma criança.

Em relação às atividades de quarta-feira, ambas tinham como objetivo explorar diversos materiais e objetos, utilizando o sentido do tato. Estas baseavam-se numa tela com tintas, coberta com película aderente de modo a que o grupo conseguisse, através do toque, misturar as tintas. Este género de atividades torna-se muito rico para as crianças, no sentido em que permite a exploração de várias texturas pois, para além de estas sentirem o monte de tinta a espalhar-se, ainda conseguem desenvolver o toque, ao sentir a textura da película aderente. A atividade da parte da tarde também consistiu na exploração do sentido do tato, bem como da audição. Baseando-se em caixas com sons e materiais diferentes, a atividade resumiu-se a, cada criança, pôr a sua mão dentro de uma caixa que continha algo desconhecido. Aqui, é muito importante para a criança que quem está a demonstrar a atividade transmita segurança, e que esta consiga perceber que o desconhecido que ali estava não fazia mal. Atividades como estas têm como intuito despertar nas crianças diversas emoções, relativamente ao que as caixas continham, sendo que dentro destas se encontravam objetos suaves, duros, frios e, à medida que a criança ia explorando a caixa, obtia uma reação diferente. É muito enriquecedor para a criança que se desenvolva a motricidade fina pois antes desta passar para a parte da escrita, existe muitas outras coisas que esta pode e deve explorar com o sentido do tato.

Para além desta atividade e, em suma, achei que esta semana consegui estar ainda mais ativa no contato com as crianças. Quero com isto dizer que, o facto de ter desenvolvido atividades com o grupo, permitiu fortalecer a ligação que tinha com ele. A participação mais intensiva nas suas rotinas diárias também foi um ponto muito importante para mim nesta semana, pois é realmente notório a organização e responsabilidade que se deve de ter e, é muito importante que a criança, acima de tudo, se sinta amada e confortável no local em que passa maior parte do seu tempo.

Bibliografia:

Filliozat, I. (2000). *No coração das emoções das crianças*. Cascais: Pergaminho.

ANEXO VI – OBSERVAÇÃO E AVALIAÇÃO SEMANAL CRECHE: 7 A 9 DE JANEIRO DE 2019

Observação e Avaliação Semanal

Semana: 7 a 9 de Janeiro

Crianças a avaliar: Al (16 meses) e J. (19 meses)

Momento a avaliar:

Momento de higiene do período da parte da tarde (15:30-16:00) – Segunda – Al.

Momento de higiene do período da parte da tarde (15:30 – 16:00) – Terça – J.

Questões orientadoras:

- De que forma a criança gere este momento da rotina? Demonstra instabilidade ao utilizar a sanita/bacio?

- A criança revela interesse em observar a sanita/bacio quando sai do mesmo? Demonstra satisfação quando produz alguma necessidade fisiológica?

- A criança demonstra interesse em manusear algum objeto enquanto está a utilizar a sanita/bacio? Sim? Não? Se sim, quais?

Algumas considerações: Uma vez que na semana referente de dezassete e dezanove de dezembro a criança Al não veio à instituição, as crianças que foram avaliadas nessa semana corresponderam ao F.R e ao N. Assim, visto que esta criança Al acabou por não ser observada nesse momento, as crianças a serem avaliadas nesta semana correspondente de sete a nove de janeiro, será a criança Al (16 meses) e, seguindo a ordem, a criança J. (19 meses). A criança J. (19 meses) encontra-se a utilizar a sanita e a criança Al. (16 meses) o bacio.

Registo da observação realizada:

A criança Al. (16 meses) – Momento de higiene do período da parte da tarde de segunda-feira (15:30 – 16:00):

A criança AL, quando terminou o seu lanche, juntamente com a criança FR e a criança A, foram levados pela educadora para a casa de banho. Quando chegou à casa de banho, a criança foi sentada no bacio, sendo-lhe dada uma história, de modo a permanecer sossegada. Após ter permanecido um curto período de tempo sentada e sem instabilidade, a criança começou a ficar irrequieta, acabando por deixar cair para o chão a história que segurava com a sua mão.

Num momento posterior, a criança, em momento de observação, continuou a estar irrequieta na hora do bacio. Deste modo, a criança foi colocada junto a uma cancela que fazia a separação da casa de banho. Esta acabou por usar a dita cancela como objeto de entretenimento, começando a levantar-se do bacio e a ficar ali, em pé, a brincar, apoiada pela cancela.

Este momento sucedeu-se cerca de três vezes até que uma das estagiárias a afastou da cancela e lhe colocou, novamente, a história na sua mão. Esta não ligou muito ao livro e rapidamente começou a fazer força de maneira a rodar o bacio, fazendo daquilo um novo momento de distração.

No momento seguinte a criança foi retirada do bacio, onde colocou a sua fralda, lavou as mãos e a cara, dirigindo-se depois até ao parque exterior.

A criança J. (19 meses) – Momento de higiene do período da parte da tarde de terça-feira (15:30 – 16:00):

A criança J, (19 meses) juntamente com a criança M.R., a criança V, a criança C, a criança L e a criança N, foram levados para a casa de banho. A criança, em momento de observação, ainda não tem o controlo absoluto dos esfíncteres e, no momento em que estava para se sentar na sanita, a criança já tinha urinado na roupa.

Assim, a criança, mesmo já tendo urinada na sua roupa, foi colocada na sanita. Ali permaneceu cerca de cinco minutos, usufruindo de um livro que uma das estagiárias lhe deu.

Após ter ficado um período de tempo sentado na sanita, a criança foi retirada da mesma e sucedeu-se à muda de roupa. Assim, primeiramente foi colocada a cueca, depois as calças e, num momento seguinte, as meias. Enquanto a criança estava a ser vestida, continuou com a história que tinha inicialmente na sua mão, tirando-a para fazer a higiene das mãos e da cara, onde deu a história a uma estagiária e esta arrumou-a nas prateleiras da casa de banho.

No final de a criança lavar as mãos e a boca, dirigiu-se para a sala onde ficou a brincar com os brinquedos que estavam dispostos pela mesma.

Fundamentação teórica

No entender de Post & Hohmann (2003), os momentos que envolvem os cuidados corporais, mais concretamente a muda de fralda e sentar-se no bacio/sanita, ocorrem regularmente ao longo do dia da criança. Assim, a regularidade do momento de ida ao bacio/ sanita, está dependente da idade e da faixa etária de cada criança. Durante o processo de limpeza, uma muda de fralda ou o vestir e despir, a criança

começa a ter conhecimentos sobre o seu próprio corpo, entendendo como estes se dobram e se movimentam. Deste modo, a criança poderá usufruir de um conhecimento para realizar certas tarefas como o simples facto de retirar as suas próprias cuecas.

Para além disto, um “(...) treinamento de ida ao banheiro hoje é chamado de aprendizado da ida ao banheiro (...)” (Mena & Eyer, 2014, p. 57). Neste sentido, os profissionais encaram uma ida à casa de banho como um processo de desenvolvimento que as crianças vão progredindo ao longo dos tempos, e não como um treinamento.

Para corroborar a ideia apresentada em cima, um outro autor defende que, a aquisição de uma ida à casa de banho deve de ser compreendida como um termo de desenvolvimento e maturidade e não como uma aprendizagem. Posto isto, é necessário compreender que “As falhas da criança não devem encarar-se como caprichos ou maldades, pois são, muitas vezes, passos positivos, embora paradoxais, no sentido da aquisição do controlo final.” (Gessel, 1979, p. 243).

As áreas da casa de banho devem de ser adaptadas de acordo com a faixa etária das crianças que estão inseridas naquele espaço. Assim, a área onde se faz a muda de fralda, a ida à sanita e o despir/vestir a criança devem proporcionar um ambiente agradável para a criança bem como possuírem uma boa localização.

De modo a tornar a criança um ser independente e fazendo com que a criança desenvolva as suas competências de autoajuda, os lavatórios e as sanitas devem de ser proporcionais ao seu tamanho. (Post & Hohmann, 2003).

Assim sendo, a aquisição do controlo da bexiga possui um indicador de variabilidade, sendo este a diferença entre as faixas etárias das crianças que estão presentes naquele local.

Interpretações – o que fico a conhecer sobre a criança

Através da observação realizada, de um momento de higiene do período da parte da tarde, foi possível conhecer mais à cerca de cada uma das duas crianças que foram observadas.

Neste sentido, foi possível perceber que a criança Al. (16 meses) é possível verificar que, enquanto está no momento da higiene, esta observa tudo o que está ao seu redor, permanecendo sossegada no bacio. No entanto, é possível verificar que, por vezes, torna-se necessário recorrer a um livro para que esta fique estável no momento do bacio, sendo este visto como uma estratégia a utilizar de maneira a tornar o momento mais estável.

Quanto à criança J. (19 meses), apesar de ter urinado nas cuecas, coopera na maior parte dos momentos de higiene. Um outro aspeto que também foi possível observar, deveu-se ao facto de esta conter na sua mão, um livro, sendo este visto como uma estratégia. Assim, enquanto a criança está a manusear o livro, acaba por permanecer sossegada no momento da higiene.

Referências bibliográficas

Gesell, A., Ilg, F. L. & Ames, L. B. (1979). *A criança dos 0 aos 5 anos – O Bebê e a Criança na Cultura dos nossos Dias*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Mena, J. G. & Eyer, D. W. (2014). *O cuidado com bebês e crianças pequenas em creche – Um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas*. (9ª edição). Lisboa: AMGH Editora, Lda.

Post, J. & Hohmann M. (2003). *Educação de bebês em infantários – Cuidados e primeiras aprendizagens* (2ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ANEXO VII – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA A RECOLHA DE DADOS DAS 3 CRIANÇAS



PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

No âmbito da realização do Relatório Final de Prática Pedagógica de Ensino Supervisionada, necessário para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar, e enquanto estagiária da “Sala das Surpresas”, venho por este meio solicitar a vossa autorização para a realização de registos fotográficos e vídeos dos vossos educandos. Estes registos audiovisuais serão utilizados durante a realização do ensaio investigativo, podendo, eventualmente, serem utilizados no relatório final de mestrado.

Neste ponto, torna-se importante esclarecer o âmbito em que irá ocorrer este ensaio investigativo, onde procurar-se-á estudar o momento de acolhimento entre a criança e a educadora de infância, mais especificamente, o momento de separação entre a criança e a mãe/pai na hora de chegada à instituição.

Por fim, considera-se imprescindível esclarecer que o nome, imagem ou outra qualquer informação relativa à criança será reservada, resguardando, impreterivelmente, a sua identidade, salientando-se que este trabalho tem objetivos meramente académicos.

Cabe-me agradecer, antecipadamente, a vossa valiosa colaboração.

Atenciosamente,
Fabiana Raquel Santos Rebelo

Eu _____, encarregado de educação do _____, declaro que autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa), a recolha de registos audiovisuais do meu educando e a comprometida utilização dos mesmos, no âmbito do ensaio investigativo a realizar pela mestrandia Fabiana Raquel Santos Rebelo.

ANEXO VIII – TRANSCRIÇÃO DOS VÍDEOS DA CRIANÇA F.A., DA CRIANÇA R. E DA CRIANÇA J.

Vídeos da criança F.A. (14 meses):

Vídeo nº2 (27 de novembro de 2018) – Este registo foi realizado a vinte e sete de novembro de 2018, durante o momento de brincadeira livre do período da parte da manhã, na *Sala das Surpresas*, entre as 09:34:08 – 09:35:30, com a duração de 02m e 42s. Os intervenientes foram: a criança F.A. (14 meses); o adulto 1: educadora, o adulto 2: mãe da criança e o adulto 3: mestrandia R. As evidências das diferentes interações encontram-se em negrito no texto de transcrição.

00:00:00 – 00:00:10 – A mãe da criança encontra-se junto da porta, no lado de fora da sala de atividades, enquanto a educadora, do lado de dentro da sala, chama a criança para o seu colo. **A educadora chama a criança para o seu colo. A criança vai para o colo da educadora**, sendo que o seu olhar está dirigido para os seus pares que se encontram no meio da sala, a brincar.

00:00:10 – 00:00:20 – A criança permanece ao colo da educadora (dando-lhe carinhos nas costas) enquanto está a conversar com a mãe da criança. Esta acabou por ficar o tempo todo de costas para a sua mãe, a observar os seus colegas, uma vez que ouve a mestrandia R a dizer “O F.A. já chegou, não foi?”.

00:00:20 – 00:00:30 – A criança, ainda ao colo da educadora, vira-se de frente para a sua mãe mostrando um grande sorriso e esticando um dos seus braços para ela, ficando depois a olhar para o corredor onde se encontrava a sua mãe.

00:00:30 – 00:00:40 – Ainda ao colo da educadora, a criança volta a dirigir o seu corpo e o seu olhar para os pares, permanecendo um breve período de tempo naquela posição.

00:00:40 – 00:01:29 - Enquanto a educadora fala com a mãe da criança, a criança F.A., ainda ao colo da mesma, fica a observar a mestrandia R a intervir com os restantes pares, que se encontravam na sala.

00:01:29 – 00:01:40 – A criança, ainda nos braços da educadora, fica a olhar para a sua mãe, até que escuta a mestrandia R a falar com as outras crianças e volta a dirigir o olhar para elas.

00:01:40 – 00:01:50 - A criança permanece na mesma posição ao colo da educadora.

00:01:50 – 00:02:00 – Ao intervir com a educadora uma auxiliar que se encontrava do lado de fora da porta, a criança dirige o seu olhar para ela.

00:02:00 – 00:02:10 - A criança divide o seu olhar entre a mãe e a câmara fotográfica (estando um período de tempo a olhar para a mesma).

00:02:10 – 00:02:20 – A auxiliar apontou para um objeto que se encontrava na sala de atividades, onde a criança dirige o seu olhar para a auxiliar, acompanhada de um sorriso.

00:02:20 – 00:02:30 – A educadora, que ainda contém a criança ao seu colo, muda de posição ficando de costas para a porta que se estava aberta, uma vez que estava a conversar com a mãe da criança. A educadora volta a dirigir-se para dentro da sala com a criança ao colo, onde esta acaba por esticar, novamente, o braço para a sua mãe.

00:02:30 – 00:02:42 – A criança, que ainda permanece ao colo da educadora, fica a olhar para a sua mãe, onde esta ainda está a conversar com a educadora. A mãe da criança despe-se da educadora e fecha a porta, onde a educadora com a criança ao colo dirige-se para junto das restantes crianças.

Vídeo nº7 (5 de dezembro de 2018) – Este registo foi realizado a cinco de dezembro de 2018, durante o momento de brincadeira livre do período da parte da manhã, na *Sala das Surpresas*, entre as 09:27:26 – 09:29:04 tendo a duração de 01m e 38s. Os intervenientes deste vídeo foram: a criança F.A. (14meses); o adulto 1: educadora, o adulto 2: mãe da criança e o adulto 3: mestranda R. As evidências das diferentes interações encontram-se em negrito no texto de transcrição.

00:00:00 – 00:00:10 – Acompanhada da sua mãe, a criança entra ao seu colo, dirigindo-se até à educadora. Após chegar junto da educadora, a criança olha para os seus amigos. A criança L. (21meses), ao ver o seu amigo F.A. aponta para ele, onde começa a rir. A educadora baixa-se, de modo a ficar na visão da criança que se encontrava ao colo da mãe e diz para ele “Bom dia F.! Está bem disposto?” A criança, face a esta intervenção expressa um grande sorriso, virando-se para o ombro da sua mãe.

00:00:10 – 00:00:20 – A criança F.A. ainda permanece de costas no colo da sua mãe, quando a educadora, com as suas duas mãos, toca nas costas da criança, dando-lhe carinho. A criança vira-se para a educadora e começa a sorrir, esta estica os seus braços, de modo a que a criança deixe os braços da mãe e vá para o seu colo. A criança volta a sorrir e a voltar-se para o ombro da sua mãe. **A educadora agarrou na criança para os seus braços**, virando-a de frente para a sua mãe, ao qual a reação da criança foi com um sorriso.

00:00:20 – 00:00:30 – A mãe da criança interage com ela, enquanto esta está ao colo da educadora. Ao ver a sua mãe a interagir, a criança estica os seus braços para o colo da dela, movimentando também os seus pés.

00:00:30 – 00:00:40 – A criança continua na mesma posição ao colo da educadora, enquanto esta pergunta à mãe se estava tudo bem e se tinha dormido bem. A criança permanecia sempre a sorrir no colo da educadora.

00:00:40 – 00:00:50 – Ambas continuaram a falar, permanecendo sempre com a criança ao colo. Num momento seguinte, a mãe dirige-se para a porta da saída e a educadora desloca-se até junto das restantes crianças, com a criança ao colo, encontrando-se esta com boa disposição. A educadora, ao ver a mestranda R ali perto, interage com a criança. sobre a presença da mestranda.

00:00:50 – 00:01:00 – A educadora permanece com a criança ao colo deslocando-se pela sala de atividades.

00:01:00 – 00:01:20 – A educadora senta-se numa almofada que está presente na sala de atividades, com a criança ao colo. Durante este período de tempo, esta brinca com a criança.

00:01:20 – 00:01:30 – **A criança vai para o chão, dirigindo-se, a gatinhar, para uns legos de brincar que se encontravam ao seu redor**

00:01:30 – 00:01:38 A criança agarra num cubo cor de laranja e senta-se, ficando a brincar com o cubo na sua mão. Para além do cubo cor de laranja, esta também agarrou numa peça amarela que se encontrava junto dela, permanecendo a brincar com ambas as peças.

Vídeos da criança R. (17 meses):

Vídeo nº1 (26 de novembro de 2018) – Este registo foi realizado a vinte e seis de novembro de 2018, durante o momento de brincadeira livre do período da parte da manhã, na *Sala das Surpresas*, entre as 09:31:01 - 09:33:52, tendo a duração 02m e 51s. Os intervenientes deste vídeo foram: a criança R. (17meses); o adulto 1: mestranda R, o adulto 2: auxiliar de ação educativa e o adulto 3: mãe da criança R. As evidências das diferentes interações encontram-se em negrito no texto de transcrição.

00:00:00 – 00:00:10 – A mestranda R espera dentro da sala de atividades, já com a porta aberta, enquanto a mãe da criança retira-lhe o casaco, apoiando a criança, sentada, numa das suas pernas. No final de ter retirado o casaco à criança, a mãe levanta-o para o colocar de pé, de modo a este se dirigir para dentro da sala. Após o momento em que a mãe da criança coloca-a em pé, em direção à sala, esta começa a chorar e rapidamente se move, esticando os seus braços para o colo da mãe, que está ao mesmo nível que a criança.

00:00:10 – 00:00:20 – A mestranda R. permaneceu o tempo todo junto da porta, de modo a ficar com a criança para a sua mãe ir embora. **A criança começa a chorar. A mestranda baixa-se e diz para a criança “Onde está o tátá? Vamos ver onde está o tátá?”. A criança, ao ouvir isto, foi para os**

braços da mestranda. Quando a mestranda se levanta, já com a criança nos seus braços, o olhar desta já está fixado no local onde costuma estar o aquário do peixe. A mestranda e a criança deslocam-se para junto do aquário do “tátá”, em que esta diz para a criança: “Onde está o tátá? Está cá hoje o tátá?”. A criança R aponta, com o seu dedo indicador, para o local onde está o peixe.

00:00:20 – 00:00:30 – A criança R, já junto do local onde está o aquário do peixe, continua a apontar com o seu dedo indicador para o mesmo sítio, tocando no aquário. A mestranda R, que continuava com a criança ao colo, diz para a mesma “Oh o tátá está aqui! O tátá está aqui!”. A criança permanece junto do local onde está o peixe cerca de sete segundos (00:00:23 – 00:00:30) e, enquanto este momento estava a decorrer, a mãe da criança diz para a mestrand R e para a auxiliar de ação educativa que a criança estava bem disposta e se encontra tudo bem.

00:00:30 – 00:00:40 – O momento de ver o peixe prolongou-se e a criança continuou nos braços da mestrand a observá-lo. Mais cinco minutos passados e a criança escuta a voz da sua mãe e olha para ela, vendo que esta ainda se encontrava presente na sala (00:00:35). No entanto, rapidamente a criança voltou a dirigir o olhar para o peixe, tendo sempre o seu dedo apontado para o local.

00:00:40 – 00:00:50 – A criança continuou a estar ao colo da mestrand a. Esta, por sua vez, acabou por se virar para as restantes crianças que estavam a brincar na sala, avisando-as para o que estava incorreto. Esta deixou de olhar para o peixe, ficando a observar os amigos. A mestrand a voltou a dirigir-se para o aquário do peixe, ainda com a criança ao colo. Permanecendo ainda na entrada na sala de atividades, a mãe da criança conversa com a auxiliar.

00:00:50 – 00:01:00 – A criança continua a observa o peixe e, num momento em que a mestrand a estava a trocar a criança de posição, esta com o seu dedo indicador refere “tata”, olhando para o aquário e rapidamente voltando a dirigir o seu olhar a mãe. Ao ver esse momento, a estagiária diz para a criança “Olha o tátá” e a criança voltou a observar o peixe.

00:01:00 – 00:01:10 – A mestrand a R continua com a criança ao colo, a observar o aquário onde está o peixe, enquanto ambas permanecem a falar na entrada da sala de atividades.

00:01:10 – 00:01:20 – A criança continua ao colo da mestrand a a observar o peixe, tendo o seu braço a apontar para o aquário. Ouve-se ambos os adultos a falarem sobre a criança.

00:01:20 – 00:01:30 – A criança R permaneceu no mesmo momento mais oito segundos. Num momento posterior, a mestrand a coloca-se numa nova posição, ficando de frente para as restantes crianças que estavam na sala e, a criança, também esta dirige o seu olhar para as mesmas.

00:01:30 – 00:01:40 – A mestrand a R. dirige-se para juntos das restantes crianças, levando consigo a criança ao colo. Esta, coloca a criança no chão, no qual ela se dirige até aos seus colegas.

00:01:40 – 02:51 – Este longo período de tempo correspondeu ao momento em que a mãe da criança e a auxiliar continuavam a falar na entrada da sala de atividades, junto à porta. Neste período de tempo de maior duração, a criança não se dirigiu nenhuma vez para junto da sua mãe.

Vídeo nº9 (11 de dezembro de 2018) – Este vídeo foi realizado a onze de dezembro de 2018, durante o momento de brincadeira livre do período da parte da manhã, na sala das surpresas, entre as 09:50:55 – 09:51:35, com a duração de 00m e 40s. Os intervenientes deste vídeo foram: a criança R. (17 meses); o adulto 1: educadora e o adulto 2: mãe da criança. As evidências das diferentes interações encontram-se em negrito no texto de transcrição.

(O presente vídeo é gravado do lado de fora da sala de atividades. Uma vez que a câmara está direcionada para a porta e nela está presente uma vidraça, torna-se possível obter uma visualização do momento.)

00:00:00 – 00:00:10 - Através da vidraça que se encontra na porta, observa-se que a mãe da criança está em movimento com os seus braços para a criança que está ao colo da educadora.

00:00:10 – 00:00:20 – A mãe continua com movimentos. Num momento seguinte, a criança sai dos braços da educadora e vem para o colo da sua mãe onde permanece um período de tempo.

00:00:20 – 00:00:30 – A criança permanece no colo da mãe, enquanto ambas estão a conversar. A educadora agarra novamente na criança ao colo.

00:00:30 – 00:00:40 – **A educadora entra com a criança ao colo para dentro da sala.** A criança, enquanto estava ao colo da educadora, não dirigiu o olhar para a sua mãe que estava a sair pela porta principal da instituição. Assim que entrou na sala de atividades, a criança dirigiu o seu olhar para o local onde estava o aquário do peixe e rapidamente voltou a olhar para os seus colegas, onde se deslocou ao colo da educadora para junto das restantes crianças.

Vídeos da criança J. (20 meses):

Vídeo nº3 (27 de novembro de 2018) – Este vídeo foi realizado a vinte e sete de novembro de 2018, durante o momento de brincadeira livre do período da parte da manhã, na sala das surpresas, entre as 09:48:25 – 09:51:07, tendo a duração de 01m e 22s. Os intervenientes deste vídeo foram: a criança J.

(20meses); o adulto 1: mestranda F, o adulto 2: mestranda R, o adulto 3: Educadora e o adulto 4: mãe da criança. As evidências das diferentes interações encontram-se em negrito no texto de transcrição.

00:00:00 – 00:00:10 – As crianças que estavam presentes na Sala das Surpresas encontravam-se a brincar.

00:00:10 – 00:00:20 – Ouvem-se as crianças a brincarem e o som de um brinquedo a bater na mesma, onde a mestranda R chama a atenção à criança C. (23meses) para o sucedido.

00:00:20 – 00:00:30 – Enquanto as crianças se encontram a brincar, a mestranda F abre a porta da sala, entra e vira-se novamente para a porta de modo a receber a criança J.

00:00:30 – 00:00:40 – Já virada para a porta, **a mestranda chama a criança para os seus braços, perguntando-lhe: “Onde está o tátá?”. A criança, instável, vai para os seus braços. A mestranda dirige-se com a criança para o local onde está o peixe.”**

00:00:40 – 00:00:50 – Já com a criança ao colo e junto do aquário onde está o peixe, a mestranda aponta, com o seu dedo indicador, para o mesmo, dizendo para a criança. “Quem está aqui, quem está? É o tátá? Está aqui o tátá?”. A Criança J. olha diretamente para o peixe, no entanto a criança dirige o seu olhar para junto da porta, ao qual a mestranda também se vira com a criança. ao colo, ficando de costas para a porta e de frente para os restantes colegas que estavam na sala. A criança voltou a dirigir novamente o olhar para a porta.

00:00:50 – 00:01:00 – A criança olha para os pares e a mestranda diz-lhe “Queres ir brincar para o chão mais os amiguinhos? Olha ali os amiguinhos a brincarem, queres ir?”. A criança não deu a entender qualquer tipo de resposta face àquelas perguntas e permaneceu no colo da mestranda um período de tempo. Um momento seguinte, a mestranda a deslocava-se para ir auxiliar as restantes crianças, no qual a criança permaneceu sempre ao seu colo.

00:01:00 – 00:01:10 – A criança J. permaneceu no colo da mestranda cerca de dez segundos. Embora esta lhe dissesse se queria ir brincar com os amigos, a criança J apenas fazia pequenos movimentos silenciosos com a boca.

00:01:10 – 00:01:22 – Passado curtos segundos, a criança continuou ao colo da mestranda. Esta, após este período de tempo ao colo com a criança, acabou por ir brincar com os restantes colegas, levando a criança consigo ao colo. Começou por colocar a criança no chão, ficando junto dela e, após a criança se ia sentindo mais à vontade, ia deixando de estar junto da mestranda.

Vídeo nº8 (10 de dezembro de 2018) – Este vídeo foi realizado a dez de dezembro de 2018, durante o momento de brincadeira livre do período da parte da manhã, na sala das surpresas, entre as 09:51:01 – 09:51:35, com a duração de 00m e 34s. Os intervenientes deste vídeo foram: a criança J. (20 meses); o adulto 1: mestranda R, e o adulto 2: pai da criança. As evidências das diferentes interações encontram-se em negrito no texto de transcrição.

00:00:00 – 00:00:10 – A porta da sala estava aberta, e o pai da criança J. deixou-o na sala, onde a mestranda R. lhe disse o bom dia e dirigiu-se até à criança, agarrando-a pela sua mão. Ouve-se algumas crianças que estavam presentes na sala a dizer o bom dia à criança J.

00:00:10 – 00:00:20 – **A mestranda R leva a criança, pela mão, para junto das restantes crianças,** dizendo para elas “Olhem quem chegou!”, ouvindo-se a euforia vinda das crianças.

00:00:20 – 00:00:34 – A mestranda R dá novamente o bom dia à criança J. onde diz “Olha os amiguinhos estão tão contentes por te ver!”. Neste momento (apesar de não ter visualização e com base na observação), ouve-se uma criança a dar um beijo à criança J.

ANEXO IX – 13ª REFLEXÃO SEMANAL JARDIM DE INFÂNCIA I: 27 A 29 DE MAIO DE 2019

Referentes: A matemática nas crianças mais velhas; a transição do jardim de infância para o 1º ciclo; constituição de um grupo de jardim de infância;

Na presente semana, estive a desempenhar o papel de auxiliar de ação educativa. Ou seja, coube-me a mim apoiar a minha colega no desenvolvimento das propostas educativas planificadas como também nos momentos de rotina diária do grupo de crianças. Seguindo a mesma linha, ela ficou encarregue de gerir o grupo de crianças, uma vez que existe esta alternância ao longo das semanas, como já referido em reflexões anteriores.

Em relação aos três dias de intervenção desta semana, um dos aspetos que sinto a necessidade de refletir prende-se com a forma de lidar com o comportamento de algumas crianças. Ou seja, apesar de levar uma grande bagagem de aprendizagens e vivências deste contexto, em jardim de infância, sinto que ao nível

dos comportamentos das crianças ainda existem dificuldades. Em contexto presencial, nesta semana tive duas situações complexas, uma com a criança A.F. (4 anos) e outra com a criança J (5 anos).

A comunicação entre mim e a criança A.F., quando ela está num momento mais sensível, é complicada visto que nem sempre obtenho uma resposta proveniente dela. Ou seja, na segunda-feira, o momento de higiene após o lanche foi difícil para mim pois, já na casa de banho, tinha pedido à criança para ir fazer a higiene e esta recusou. Continuei a conversar com ela e a tentar encontrar estratégias para aquela situação, incluindo dizer-lhe, como estratégia, que quanto mais rápido ela a fizesse, mais tempo poderia ir brincar para a sala polivalente com os restantes amigos. A estratégia utilizada não funcionou. Recorri outras, mas todas em vão. Ao observar que a mestranda a intervir já estava a entrar para a sala de atividades, senti a necessidade de chamar a auxiliar para me ajudar e, de certo modo, tentar observar e compreender a estratégia que esta ia utilizar com aquela criança, em específico. Posto isso, assim que voltei a olhar para a criança, esta já estava a fazer a sua higiene, onde não foi necessária a presença da auxiliar.

Ao observar este momento, acabei por brincar com a criança pois, apesar de ter tido dificuldade em lidar com este comportamento, conheço as características dela e sabia que ao entrar num momento lúdico, iria acabar por apaziguar aquele comportamento e, conseqüentemente, comunicar com a criança, obtendo dela uma resposta.

Em relação à criança J., um dos momentos que senti grande dificuldade debruçou-se com a proposta educativa de segunda-feira na parte da tarde, sendo que esta consistia na continuação da construção da música no âmbito dos projetos dos bichos da seda. Assim, o referido momento de experiência educativa foi complicado para mim, uma vez que a criança destabilizou o grupo diversas vezes.

Neste sentido, após alguns avisos, conversei com a criança perguntando-lhe se gostava que os amigos a respeitassem, na qual esta respondeu que sim e, acrescentei, dizendo que se ela gosta de respeito, os amigos também gostam, para além de referir que se não quiser participar, podia ficar sentada apenas a observar, sem destabilizar porque ninguém estava ali a obrigá-la a participar. Ao ter esta conversa com a criança, a mesma sossegou durante um período de tempo, onde tive a possibilidade de conversar depois com o resto do grupo sobre a proposta educativa.

Num breve momento reflexivo, as dificuldades que tenho em lidar com algumas crianças acabam ainda por ser um aspeto que sinto a necessidade de melhorar. Apesar de já identificar algumas estratégias que posso utilizar com elas, considero importante refletir sobre este assunto. É de salientar que o dia em que isto aconteceu foi na segunda-feira, na qual esta é marcada por vários fatores que influenciam o comportamento da criança.

Fazendo ainda referência às propostas educativas que foram desenvolvidas, mais especificamente na terça-feira de manhã, um dos referentes da minha reflexão semanal centra-se na matemática no jardim de infância.

O uso da matemática está ligado a diversos momentos da rotina diária das crianças, assim, Spodek (2002, p. 346) afirma que é “a partir das suas experiências no quotidiano as crianças aprendem muito acerca das quantidades e do seu comportamento.”

O papel que o educador tem em relação à individualidade de cada criança é evidenciado, na medida em que cabe a este observar os conhecimentos que a criança possui, ajudando-a a desenvolvê-los e aprofundá-los (Spodek, 2002).

No entender de Porquet (1978), a matemática está inserida na vida das crianças como a linguagem e a música. Esta tem lugar na vida quotidiana da criança, onde existe uma participação ativa dela nas suas aprendizagens e na qual a criança constrói a compreensão e visão do mundo que a rodeia (Moreira & Oliveira, 2003).

Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), em contexto de jardim de infância, a aprendizagem da matemática deve estar ligada aos interesses e vida do dia a dia da criança, num momento lúdico ou de aprendizagem. Cabe ao educador a função de criar experiências diversificadas e desafiantes, colocando questões à criança que a façam refletir sobre as noções matemáticas, na qual este pode ajudar no processo de reflexão bem como apoiá-la no processo de resolução.

Posto isto, a questão da matemática enquadra-se na área de expressão e comunicação, no domínio da matemática.

A transição do jardim de infância para o primeiro ciclo é outro referente que está englobado na minha reflexão semanal. O facto de faltar uma semana para finalizar a prática pedagógica nesta valência, fez-me a refletir sobre esta questão, as crianças que vão sair do jardim de infância para ingressar no primeiro ciclo, uma vez que o ano para elas também está a terminar.

Formosinho, Monge e Oliveira-Formosinho (2016), definem as transições como complexas e multifacetadas, onde pode existir a ocorrência de situações inesperadas, com diversas crianças e suas características específicas e uma dinâmica que não pode ser planificada pois decorre de múltiplas interações e relações entre o contexto e participantes.

Deste modo, Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p.97) afirmam que as transições constituem mudanças, não só no ambiente social como também nos comportamentos que influenciam os papéis, interações, relações e atividades. Assim, estes momentos de transições “preocupam docentes e pais/famílias, que se interrogam como a criança irá lidar com a nova situação. Importa dar uma especial atenção à criança nesses momentos, transmitindo-lhe uma visão positiva dessa passagem, como uma oportunidade de crescer, de realizar novas aprendizagens, de conhecer outras pessoas e contextos, de iniciar um novo ciclo, de forma a sentir confiança nas suas capacidades para dar resposta aos desafios que se lhe colocam.”

De modo a corroborar as ideias acima apresentadas, Formosinho, Monge e Oliveira-Formosinho (2016), referem que as transições educativas, tendo em conta a maneira como são vividas e apoiadas, podem ser generativas, na medida em que constituem uma fase de crescimento e aprendizagem ou degenerativa, possibilitando uma situação de regressão ou até mesmo insucesso. Assim, a maneira como a criança, família e profissionais vivem esta transição, diz muito sobre a forma como vão encará-la. Deste modo, “a transição representa, na vida de cada criança e de cada família, uma transição ecológica determinante, identificada com o crescimento e com a continuidade do percurso educativo” (Formosinho, Monge & Oliveira-Formosinho, 2016, p.132).

Abordando a questão da transição do jardim de infância para o primeiro ciclo, é importante que o educador tenha em consideração não só a criança como também a sua família e todas as implicações que esta transição envolve. Assim, o educador terá como função gerir esta etapa da vida da criança, tornando-a num momento menos angustiante tanto para a própria criança como família, possibilitando, assim, que a transição seja vivida de uma forma tranquilizante.

Quando falamos numa sala de jardim de infância, um dos aspetos que está interligado a este assunto é a constituição do grupo. Assim, o meu último referente centra-se sobre esta questão, uma vez que o grupo de crianças da sala do jardim de infância, onde estou a realizar prática pedagógica, é heterogéneo em termos de idades cronológicas.

Seguindo o modelo curricular que a educadora cooperante acompanha, o Movimento da Escola Moderna (MEM), e tendo como suporte Oliveira-Formosinho, Lino e Niza (2013), estes afirmam que a constituição dos grupos de crianças não deve ser feita por níveis etários, mas sim englobando diferentes idades. O facto de existir esta heterogeneidade em relação às idades cronológicas permite a garantia do respeito pelas diferenças individuais de cada criança “no exercício de interajuda e colaboração formativas que pressupõe este projeto de enriquecimento cognitivo e sociocultural” (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2013, p. 149).

No entender de Folque (2014), a organização do grupo em jardim de infância, vai de encontro ao enriquecimento da aprendizagem social e cognitiva da criança. Assim, privilegia-se que na constituição do grupo de crianças exista a diferença de idades.

O mesmo autor defende que o facto de existir um grupo heterógeno em termos cronológicos, permite que a criança crie um momento de capacitação daquilo que é capaz de fazer sozinha bem como ter o apoio do educador e dos restantes colegas na realização de atividades.

Englobando o que dizem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e tendo um breve momento reflexivo sobre esta questão, considera-se importante a existência deste grupo de crianças com diferentes faixas etárias numa sala de pré-escolar, permitindo alargar as interações sociais e socializações, uma vez que as crianças mais novas terão a oportunidade de aprender com as mais velhas e, por conseguinte, as mais velhas com os adultos que estão na sua sala. É de salientar o papel crucial que o educador tem, uma vez que é considerado pelas crianças como uma figura de referência. Para além disto, as características individuais de cada criança são privilegiadas numa sala de jardim de infância, visto que através dessa diversidade de características o educador pode tirar proveito dela. A relação que o educador tem com cada criança do grupo é um fator muito importante, pois esse relacionamento facilita a inclusão da criança no grupo e das suas relações com as outras crianças (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Referências Bibliográficas:

- Folque, M. A. (2014). *O aprender a aprender no Pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2.ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J., Monge, G. & Oliveira-Formosinho, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos – Uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, D. & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à matemática no jardim de infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.), Lino, D. & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Porquet, M. (1978). *A matemática natural no ensino infantil*. Lisboa: Editorial Estampa, Lda.
- Porto: Porto Editora Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

ANEXO X – 11ª REFLEXÃO SEMANAL JARDIM DE INFÂNCIA I: 13 A 15 DE MAIO DE 2019

Referentes: Gestão do grupo; A relação com a comunidade; O portfólio como ferramenta de avaliação; O currículo na educação infantil;

Uma vez que existiu a alteração das semanas de intervenção no que concerne ao papel de auxiliar de ação educativa e de educadora, nesta fiquei encarregue de desempenhar o papel de educadora e a minha colega de prática pedagógica auxiliar-me nos momentos de desenvolvimento das propostas educativas como também na rotina diária do grupo de crianças.

Na segunda-feira, após ter realizado a proposta educativa planeada, acabei por não me sentir de todo realizada nem satisfeita. Propus a realização de diversos jogos tradicionais e, quando estava a explicar a funcionalidade de cada um, pareceu-me que o grupo até tinha ficado motivado e interessado neles. No entanto, quando passaram para a parte prática, alguns jogos acabaram por não ter tanta adesão das crianças como eu esperava. Contudo, compreendo que seja normal e que nem tudo pode correr sempre como planeado, sendo isto algo que poderá ocorrer num futuro profissional e é necessário saber lidar com isso. Todos os aspetos positivos e aspetos a melhorar são algo que levo na minha bagagem para o meu futuro profissional. Apesar de ter a noção disso, acabei por continuar a sentir-me insatisfeita, na qual senti a necessidade de fazer uma introspeção de tudo e refletir sobre isso no final da proposta educativa. O espaço do pomar estava também a ser utilizado pelos meninos da “Sala das Surpresas” e acredito que isso tenha sido um dos critérios que levou a esta insatisfação. Ou seja, apesar de as crianças da outra sala não nos estarem a incomodar e ter existido um respeito de ambas as salas, acabámos por fazer uma divisão do pomar. Uma vez que numa parte do pomar existia ouriços, as crianças mais velhas, as da “Sala da criatividade”, ficaram nesse espaço. Como estava muito calor nesse dia, algumas meninas vieram de saias e os meninos de calções, acabei por focar um pouco mais na minha atenção em quem se podia aleijar do que envolver-me com eles nos jogos. Quando os convidei para virem comigo fazer uma corrida com as sacas, muitas crianças aderiram. Mas, também nesse momento, estava preocupada em observar o resto do grupo para ver como eles estavam, se estava tudo bem.

Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) referem que o educador, ao envolver-se e observar os jogos das crianças, sem interferir nas iniciativas provenientes delas, permite-se conhecer melhor os interesses e curiosidades de cada uma e incentivá-los a colocar desafios nas suas experiências.

Compreendo que nem sempre tudo corre como está planeado, os estados de espírito das crianças alteram-se de dia para dia e até de momento para momento, tal como nós, adultos. Tenho a plena noção que situações como estas podem ocorrer num futuro profissional. É fundamental lidar com elas e entender que existe umas que correm mal e não nos deixam sentir de todo realizadas e, contrário a isto, outras que correm melhor do que esperamos, deixando-nos de coração cheio. Compreender e perceber estas duas vertentes é crucial e, neste sentido, torna-se importante que quando se chega a casa ou num momento em que exista um pouco de sossego, se reflita sobre isso e, foi isto que tentei fazer.

Os momentos em grande grupo sinto que correm bem. Ainda existem algumas pontas que têm de ser limadas, mas, no geral, acredito que estão a melhorar. Apesar disto, houve momentos nesta semana que senti grande dificuldade, principalmente na segunda-feira e terça-feira, relacionado com o momento da higiene. Em conversa com a professora supervisora, eu e a minha colega referimos que, por vezes, não sabemos como ocupar aquele espaço. Neste seguimento, a professora mencionou algumas estratégias que poderíamos tentar utilizar, referindo que o que não podia resultar comigo podia resultar com a minha colega. Assim, no momento de higiene de segunda-feira, tentei utilizar algumas dessas estratégias. Comecei por referir uma novidade do meu fim de semana, com a finalidade que as crianças também quisessem dizer algo sobre o seu, mas não foi o que aconteceu. Elas ouviram, mas não sentiram a necessidade de partilhar nada. Numa segunda estratégia, tentei que as crianças que tinham camisola cor amarela se quieram vir partilhar alguma novidade para os restantes colegas. Rapidamente apercebi-me que, apesar de referirem que tinham a cor amarela na camisola, quando lhes perguntei se quieram vir para junto de mim contar alguma coisa, acabaram por não se mostrarem motivadas, na qual respeitei essa sua vontade, dizendo-lhes que não havia mal e que compreendia. Não queria optar por ir jogar um jogo com eles, então tentei falar de um dia da semana anterior que sabia que tinha sido diferente para eles, a quinta-feira. Quando disse que tinha visto como é que tinha sido o que dia deles, algumas crianças perguntaram-me como, nomeadamente a criança Gus. (6 anos) e a criança Le.S.(5 anos), e eu respondi dizendo que a educadora tinha enviado a mim e à minha colega alguns vídeos das várias experiências que eles tiveram ao longo desse dia. Ao ouvir isto, a criança Gus. (6 anos) perguntou-me se o podia mostrar e, assim o fiz, dizendo que só podia mostrar se todos tivessem em silêncio para puderem ouvir. A partir da visualização dos pequenos vídeos, as crianças

começaram a colocar o braço no ar e a dizerem o que tinha acontecido nesse dia, incluindo cantar a canção que a mãe de uma criança trouxe para eles nesse dia.

O momento de higiene de quarta-feira senti que correu muito bem, incluindo o momento de transição do exterior para o interior. No final de todas as crianças beberem água, o grupo estava bastante agitado. Assim, senti a necessidade de encontrar rapidamente algumas estratégias para os acalmar e ficarem em silêncio. Tentei algumas, mas foram em vão. Como vi que não estavam a funcionar, optei por uma nova estratégia que nunca tinha utilizado, contagem decrescente. Ou seja, comecei por referir a palavra “silêncio” e fiz a contagem decrescente do 10. Assim, as crianças acabaram por acompanhar-me na contagem e quando chegavam ao 0, já não o referiam e ficavam em silêncio. Após este momento, expliquei ao grupo que o tempo que estou a pedir para eles se acalmarem, é menos tempo que podemos conversar entre nós.

Segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p. 27) as crianças “precisam de oportunidade para conversar, o que requer tempo e espaço por parte do adulto para a ouvir e para falar com ela.”

Acabei por conversar com eles sobre a dificuldade que às vezes tenho em conseguir que todos estejam em silêncio e o quanto isso me deixa triste. No fim de lhes explicar como me sentia, onde permaneceram todos em silêncio a escutar-me, optei por utilizar uma estratégia diferente, perguntando-lhes se queriam conversar sobre algum assunto. Pude observar que o facto de terem sido eles a puxarem o assunto que queriam abordar, resultou muito bem. Neste seguimento e apesar de existir a probabilidade de não resultar todos os dias, acredito que o facto de lhes dar a voz seja uma estratégia a ter em consideração para este momento. Tenho em especial atenção que todos os momentos devem dar à criança a possibilidade de se expressar (é isso que tento fazer sempre), mas, no momento da higiene e quando estou a intervir, as crianças acabam muitas vezes por ficarem a falar umas com as outras e não comigo ou algumas nem dizem nada devido ao cansaço após o momento de brincadeira livre. Dando continuidade à minha pergunta, acabámos por falar sobre a vinda do convidado à nossa sala (sugerido por algumas crianças) e, posteriormente, a pedido também de muitas crianças fomos jogar ao jogo dos animais. Percebi que quando as crianças referiram esse jogo, o grupo ficou muito motivado. Como ainda tínhamos um curto espaço de tempo até ao momento da refeição, deixei que se jogasse o jogo, onde referi a importância de respeitar os amigos, colocar o dedo no ar e aguardar pela sua vez.

Ainda na quarta-feira, recebemos a visita de um professor que veio falar sobre o projeto que estamos a desenvolver relacionado com os bichos da seda. Assim, um dos meus referentes centra-se na questão das relações com a comunidade.

Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), o trabalho cooperativo entre os pais/família e a comunidade, contribui para o desenvolvimento das crianças sendo considerado como um potencial para alargar, enriquecer e aprofundar as aprendizagens, que já sabem ou vão aprender. O educador “ao dar conhecimentos aos pais/famílias e a outros membros da comunidade (...) do processo e produtos realizados pelas crianças a partir das suas contribuições, favorece um clima de comunicação, de troca e procura de saberes entre crianças e adultos” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 30).

No entender de Pedro, Villas-Boas e Fonseca (2000), a escola-família-comunidade são três conceitos imprescindíveis na vida de uma criança, na qual podem contribuir para uma melhoria e aprofundamento das suas aprendizagens, tornando, assim, que estas sejam significativas para elas.

A semana passada eu e a minha colega de prática pedagógica tínhamos conversado com a educadora sobre a questão de iniciar o portfólio, na qual foi entregue um papel aos pais para devida autorização. Nesta, tentei observar de maneira diferente o que a criança I. (5 anos) fazia, de maneira a tentar observar alguma conquista feita pela mesma, inclusive quando o convidado foi à nossa sala e em todos os outros momentos da sua rotina diária. Deste modo, um dos meus referentes centra-se na questão do portfólio como ferramenta de avaliação.

Gonzalez-Mena (2015, p. 301) faz uma descrição do que são os portfólios, referindo que “são coleções de amostras de trabalhos das crianças; eles avaliam tanto o processo quanto o produto e podem ser usados como ferramentas de avaliação contínuas, assim como formas de documentar o melhor trabalho das crianças, servindo como registro final de suas realizações.”

Para corroborar as ideias acima apresentadas, Shores e Grace (2001) referem que os portfólios têm como finalidade representar o desenvolvimento da criança, sendo centrado, essencialmente, na mesma. O portfólio proporciona à criança que esta pense e entenda sobre o seu próprio progresso, tomando decisões relacionadas com conteúdo que quer aprender ou aprofundar.

Assim, o portfólio constitui um contexto muito rico e diversificado de ideias e conhecimento que a criança deseja aprender ou questionar. Para além disto, este tem também outras finalidades, nomeadamente no que diz respeito à individualidade de cada uma. Um educador, ao utilizar o portfólio como instrumento individual, conhece mais sobre cada criança, nomeadamente os seus interesses, curiosidades, habilidades, gostos, necessidades, entre outros. Deste modo, os portfólios são vistos como uma “nova informação ao seu conhecimento sobre a criança como indivíduo e, assim, à sua capacidade de fazer planos com informações precisas e de tomar decisões” (Shores e Grace, 2001, 22).

Sendo o portfólio parte constituinte da avaliação e uma vez que esta aborda o currículo na educação de infância, o meu último referente irá centrar-se no currículo. Em conversa com a professora supervisora, a questão do currículo foi debatida na reunião e sendo algo que me fez refletir, senti a necessidade de realizar uma breve contextualização teórica sobre o mesmo.

Neste seguimento, Alves e Ketele (2011) enaltecem o papel crucial que a avaliação possui quando é integrada no currículo, sendo vista, assim, como uma autorreguladora das aprendizagens.

O educador quando “concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei n.º 241/2001, p. 3).

Existem, assim, orientações curriculares para a educação pré-escolar que ajudam e apoiam o educador a refletir, construir e gerir o currículo.

Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), defendem que é fundamental que a construção e gestão desse currículo seja adaptada às crianças e famílias, uma vez que envolvem o seu contexto social, as evoluções e aprendizagens. Esta gestão do currículo faz-se nas diversas formas de recolha de informação, nomeadamente através da observação, documentos produzidos na própria instituição e na relação estabelecida com a família e comunidade (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

O momento de brincadeira também é um elemento integrador do currículo em educação de infância. Neste sentido, o VII Encontro Nacional da APEI (Associação de Profissionais de Educação de Infância) (2002, p. 127) referem que é “através da brincadeira das crianças e do sentido lúdico que devem caracterizar as acções dos adultos (...), as intencionalidades para com as aprendizagens e o desenvolvimento infantil se vão concretizando de uma forma prazenteira, mas igualmente responsável.”

De um modo sucinto, apesar de em alguns momentos não me ter sentido realizada, sinto que todos eles vão estar incorporados na minha bagagem para o meu futuro profissional. Como diz o seguinte provérbio “dos fracos não reza a história.” Por vezes, é preciso parar, pensar, refletir e aprofundar as situações que não correram como previstas, agarrando nelas e transformando-as em aspetos a melhorar para assim construirmos a nossa “história”, ou seja, construir novas aprendizagens para o futuro profissional. Situações que não correm como planeado vão sempre surgir ao longo de toda a vida, cabe, assim, ao adulto entender e saber refletir sobre o que correu mal ou o que poderia ter feito de maneira diferente.

Referências Bibliográficas:

- Alves, M. P. & Ketele, J. M. (2011). Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo. Decreto Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Acedido a 16 de maio de 2019, retirado em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/dl241_01.pdf.
- Gonzalez-Mena, J. (2015). *Fundamentos da educação infantil* (6.ª Ed.). São Paulo: AMGH Editora Ltda.
- Pedro, M. E. S., Fonseca, M. P. & Villas-Boas, M. A. (2000). *Uma visão prospectiva da relação escola/família/comunidade*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Porto Editora Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Shores, E. & Grace, C. (2001). *Manual de portfólio: Um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira, Z. (2002). Pensar o Currículo em Educação de Infância, In. Actas do VII Encontro Nacional da APEI. *Diversidade Pedagógica*. Lisboa: APEI, pp 19-21.

ANEXO XI – 6ª REFLEXÃO SEMANAL JARDIM DE INFÂNCIA I: 1 A 3 DE ABRIL DE 2019

Referentes: O papel da educadora; Linguagem e comunicação da mestrandas a intervir; Gestão do tempo.

A semana passada fiquei encarregue de auxiliar a minha colega em todos os momentos da rotina diária do grupo de crianças, incluindo os momentos de desenvolvimento das propostas educativas planificadas. Uma vez que a ordem de intervenção das mestrandas vai alternando, esta semana, a minha intervenção centrou-se em desempenhar o papel de educadora. Um dos aspetos positivos da mesma relacionou-se com o facto de algumas crianças já recorrem a mim para pedir ajuda ou até mesmo para mostrarem alguma peça de vestuário nova. Para além disto, um dos aspetos que sinto que tem de ser melhorado centra-se em encontrar estratégias para gerir o grande grupo, de maneira a torná-lo menos agitado. Quando as crianças estão em grupo, este momento acaba por ser também muito agitado para mim pois, apesar de ter usado algumas estratégias (como colocar o braço no ar, por exemplo), estas não foram

suficientes, tendo a noção que devo de continuar a pensar em novas estratégias para gerir melhor este momento.

Esta semana senti uma maior dificuldade na gestão do grupo, uma vez que estive doente e, devido a isso, não conseguia esforçar a minha voz de modo a falar um pouco mais alto do meu tom habitual. É de salientar que nos momentos em que estava mais complicado para mim de falar, a minha colega de prática pedagógica auxiliou-me bastante em ser a minha “porta-voz”. Concretamente falando, quando as crianças estavam em brincadeira livre no parque exterior, era necessário elevar a voz para lhes pedir para formarem o comboio e, nesse momento, acabou por ser a minha colega a fazê-lo. A transição do grupo para a sala polivalente, onde íamos ter música, foi também um dos momentos em que senti o apoio dela. Para além dela, também a educadora e a auxiliar de ação educativa se mostram muito compreensivas comigo nesta semana e, quando viram que estava a ter dificuldade em falar, intervieram e auxiliaram-me.

Tal como referi anteriormente, esta semana desempenhei o papel da educadora. Assim, um dos meus referentes irá centrar-se, precisamente, neste assunto. O educador, em jardim-de-infância, deve compreender e respeitar a individualidade de cada criança, proporcionando-lhes um ambiente rico em aprendizagens e, ao mesmo tempo, criando relações de confiança e segurança para com cada criança em específico.

No entender de Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), o educador deve oferecer à criança um ambiente educativo, repleto de materiais diversificados que estimulem os interesses e curiosidades de cada criança. No âmbito da brincadeira, este deve dar oportunidade à criança de escolher como e com quem quer brincar, possibilitando que a criança desenvolva os seus interesses, tome as suas próprias decisões e consiga resolver os seus conflitos de forma cada vez mais autónoma. Neste sentido, a observação e o registo são muito importantes para um educador pois “permitem recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas (nomeadamente a gestão das rotinas, a organização do espaço e matérias, a qualidade das relações estabelecidas), sendo ainda essenciais para conhecer cada criança e a evolução dos progressos do seu desenvolvimento e aprendizagem” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 11).

Segundo Borràs (2002), um educador deve ter em conta os quatro pilares básicos da educação, sendo eles o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser. O papel desempenhado pelo educador, para além de se centrar em responsabilidades e funções, também deve ser flexível e aberto. Ou seja, deve ter flexibilidade para se adaptar a novas situações que possam surgir com o decorrer do tempo. Para além disto, este “também aprende na própria instituição; adquire conhecimentos significativos de cada um dos componentes do espaço educadito e/ou de assistência a isso repercute-se directamente na sua intervenção diária” (Borràs, 2002, p.158). A interação educador-criança pode ser considerada como determinante para que exista uma aprendizagem profunda, significativa e sustentada (Folque, 2014).

Uma vez que ia ser eu a gerir o grande grupo, um aspeto que tentei ter em atenção debruçou-se sobre o meu vocabulário, pois uma vez que nestes momentos as crianças sentem a necessidade de partilhar algumas situações, tentei ter cuidado em relação ao vocabulário que ia usar para comunicar com elas.

Neste sentido e segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), as crianças, através das interações que têm com os outros adultos, vão alargando o seu vocabulário. O jardim-de-infância é um contexto muito privilegiado para o desenvolvimento das crianças no âmbito da língua. Nas conversas, “o adulto desempenha o papel de “andaime”, interpelando-a, clarificando as suas produções, expandindo os enunciados que a criança produziu” (Sim-Sim, Silvas & Nunes, 2008, p.11). Torna-se, assim, muito importante que o adulto, quando está a falar com uma criança, utilize os termos corretos das palavras, uma vez que muitas crianças acabam por estar a ouvir algumas palavras pela primeira vez.

Para corroborar as ideias, Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p. 61), referem a necessidade de salientar um clima de comunicação com o educador, ou seja, “a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças.” O quotidiano do jardim-de-infância contribui para o desenvolvimento da linguagem das crianças, uma vez que vai alargar o seu vocabulário, construir frases mais corretas, utilizando diversas formas, tipos e concordâncias, e adquirir uma maior expressão de comunicação e expressão. A nível pessoal, a vida das crianças “constitui o ponto de partida para os educadores alargarem as competências de comunicação e aprendizagem das crianças (Folque, 2014, p. 53).

Gonzalez-Mena (2015), refere que a comunicação deve ser feita com clareza, ou seja, evitar as perguntas com duplo sentido de maneira a não confundir as crianças, fazer perguntas reais e não retóricas e ser coerente, evitando a incoerência.

Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), a linguagem e comunicação enquadram-se na área de expressão e comunicação.

Neste seguimento, o último referente da minha reflexão está relacionado com a gestão do tempo. As crianças, quando chegam à sala de atividades, têm um momento de partilha e, face a isto, é necessário que a mestranda que está a intervir faça a gestão do tempo adequadamente. Num contexto presencial, mais concretamente na terça-feira de manhã, o período de partilha e desenvolvimento da proposta educativa

acabou por ser mais extenso do que devia, observando-se isso no comportamento de algumas crianças como no caso da criança E. (3 anos) que acabou por estar muito inquieta.

Um dos aspetos que contribuiu para dificuldade de gerir o tempo, relacionou-se com a entrada faseada das crianças, pois uma vez que ainda faltavam muitas crianças, senti a necessidade de “empatar” tempo até aguardar que chegassem mais. Em conversa com a educadora, percebi que não devia prolongar tanto o momento de conversa da manhã pois muitas crianças saem da sala polivalente, onde já estão sentadas, e veem-se sentar na sala de atividades, o que conseqüentemente irá afetar o seu comportamento, tornando-se um momento maçador para elas. Assim, numa próxima intervenção individual, este é um dos aspetos que irei ter em atenção, de maneira a não causar cansaço nas crianças que já estão há mais tempo sentadas.

Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) abordam a organização do tempo e referem que o tempo educativo deve ser flexível e estruturado. Deste modo, a gestão do tempo deve estar estruturada de acordo com os ritmos e tipos de atividades diversificados, em grande ou pequeno grupo ou até mesmo individualmente, possibilitando novas aprendizagens. Assim, é necessário “prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível, em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças e que tenha em conta que precisam de tempo para fazerem experiências e explorarem, para brincarem, para experimentarem novas ideias” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.27).

Deste modo, na próxima semana que estiver a assumir o grupo de crianças irei ter em atenção a gestão do tempo, de maneira a não tornar o momento tão cansativo. É muito importante que quando se elabora alguma proposta educativa, que o tempo seja organizado e pensado e, se for necessário, antecipar alguma ação. As crianças precisam de gastar as suas energias e o facto de passarem muito tempo sentadas, acabam por ficar irrequietas e cansadas. Este será um dos pontos que irei ter em especial atenção na minha próxima intervenção.

Referências Bibliográficas:

- Borràs, L. (2002). *Manual da Educação Infantil*. Setúbal: Parramón Ediciones, S.A.
- Folque, M. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. (2ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gonzalez, J. M. (2015). *Fundamentos da educação infantil* (6ª edição). Porto Alegre: AMGH Editora Ltda.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

ANEXO XII – 1ª REFLEXÃO SEMANAL JARDIM DE INFÂNCIA I: 18 A 20 E 25 A 27 DE FEVEREIRO DE 2019

Mestrado em Educação Pré-Escolar – JI 1ª reflexão – 18 a 20 e 25 a 27 de fevereiro

Referentes: Breve caracterização; Receios sobre o início da Prática Pedagógica; A importância da observação e da linguagem.

O início do segundo semestre da Prática Supervisionada em contexto de Jardim-de-Infância, num grupo composto por 25 crianças da “Sala da Criatividade”, com idades compreendidas entre os 3 e 5 anos, foi marcado pelo nervosismo e entusiasmo. Assim, a presente reflexão centrar-se-á nas duas semanas em que, tanto eu como a minha colega de prática pedagógica, estivemos em período de observação e de recolha de dados.

A valência em Jardim-de-Infância era novidade para mim pois nunca tinha estado neste contexto e, apesar de já estar familiarizada com a instituição e com os funcionários, o nervosismo tornou-se evidente. O facto de estar num contexto completamente novo e de nunca o ter vivenciado anteriormente, despertou-me um grande entusiasmo.

Ao iniciar esta nova etapa, um dos receios com que me deparei inicialmente centrou-se na ligação que teria de estabelecer com cada criança do grupo. Em valência de creche, uma das maneiras de conseguir estabelecer ligação com as crianças mais pequenas é através de afetos. Em relação a este novo contexto e, uma vez que são crianças que já se estão a tornar independentes na maior parte dos momentos da sua rotina diária, achei que não conseguiria tão facilmente estabelecer contacto com elas através da afetividade. No entanto, isto foi algo que me surpreendeu visto que algumas crianças do grupo acabaram por necessitar de afetos por parte dos adultos. Ao fim de cinco dias em interação com o grupo de crianças, senti que consegui estabelecer uma ligação inicial, apesar de saber que este contacto é algo que devo de ir reforçando dia após dia, de forma a que o grupo estabeleça comigo uma relação de confiança.

Para além deste carinho que muitas crianças necessitam de nós, adultos, algumas delas também se dirigiam até nós, transmitindo-nos um pouco do seu afeto. Algo que também me surpreendeu foi precisamente isto, pois logo nos dois primeiros dias de observação e recolha de dados, algumas crianças deslocaram-se até mim, dando-me um abraço.

Ao longo destes cinco dias de observação, procurei recolher informação que me ajudasse a caracterizar cada criança, de maneira a conhecer um pouco da individualidade de cada um, nomeadamente as suas rotinas, hábitos e interesses. Face às minhas futuras intervenções individuais, tentava observar e compreender como é que a educadora organizava as crianças e as propostas educativas que iria desenvolver com elas, uma vez que este grupo é caracterizado por ser heterogéneo. Assim, um dos aspetos que me despertou imediatamente a atenção debruçou-se sobre o vocabulário da educadora. Uma vez que o grupo é muito diversificado em termos de faixa etária, achei que o vocabulário da educadora acabava por ser simplificado, de maneira a que todas as crianças conseguissem compreender o que lhes era dito, incluindo as mais pequenas (com 3 anos de idade). No entanto, este aspeto surpreendeu-me bastante, pois a educadora, seja com uma criança de 3 anos ou uma de 5, não simplificava o seu vocabulário para falar com elas. Ao longo de todos os momentos da rotina diária do grupo de crianças, o vocabulário da educadora permanecia sempre constante.

Segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p.27), “As trocas conversacionais são, portanto, determinantes no processo de desenvolvimento da linguagem.” As conversas que existem entre o educador e as crianças são vistas como potenciais facilitadores do desenvolvimento da linguagem. O educador, é assim visto, como um modelo, uma vez que muitas das palavras que este transmite para as crianças são escutadas pela primeira vez.

De maneira a promover a autonomia de cada criança, a “Sala da Criatividade” possui um quadro com a divisão de tarefas, englobando todas as crianças na diversidade de tarefas que existem. Assim, cada tarefa fica ao encargo de duas crianças diferentes. Estratégias como estas são muito proveitosas para as crianças pois irá torná-las mais autónomas, fará com que cada criança se dedique à sua respetiva tarefa e que perceba que existem responsabilidades que não pode falhar.

Deste modo Silva, Marques, Mata & Rosa (2016, p. 36) referem que “A construção da autonomia envolve uma partilha de poder entre o/a educador/educadora e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente responsabilidades (...)”.

A educadora valoriza e promove a independência de cada criança e, face a isto, o momento em que senti também alguma dificuldade centrou-se no acompanhamento das refeições, uma vez que um dos objetivos é promover a autonomia de cada criança. Assim, quando alguma criança me pede ajuda, tento sempre incentivá-la a terminar a sua refeição sozinha, utilizando estratégias que a educadora nos transmitiu.

Em relação à organização do espaço, este está dividido por diversas áreas sendo que em cada área está marcado o número máximo de crianças que podem usufruir da mesma. Para controlar as vezes que cada criança vai às áreas e incentivá-las a irem para outras que ainda não tenham explorado, a educadora tem na sala um mapa de presença das áreas. Assim, a criança será incentivada a explorar uma área que não explorou antes, descobrindo novas curiosidades e promovendo o gosto por outras áreas. Falando das áreas que a sala dispõe, a organização do espaço é algo que deve de ser pensado em específico para cada divisão da área. Deste modo, a criança deve de ir conhecendo o espaço bem como as possibilidades que este lhe oferece, sendo visto como uma medida promotora do desenvolvimento da autonomia e da independência de cada criança, tanto individualmente como em grupo. “Esta apropriação do espaço dá-lhes a possibilidade de fazerem escolhas, de utilizarem materiais de diferentes maneiras, por vezes imprevistas e criativas, e de forma cada vez mais complexa” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.26).

Os momentos de observação foram muito importantes para mim pois consegui perceber os hábitos e as rotinas diárias de grupo de crianças, bem como compreender e escutar quais os interesses delas nas conversas em grande grupo com a educadora. A conversa em grande grupo permite que a criança partilhe discursos sociais e faça descobertas sobre si própria, enquanto aprendiz. A interação educadora-crianças pode ser determinante para uma aprendizagem profunda (Folque, 2014). Este momento também se torna extremamente importante no que concerne à planificação pois é seguida uma metodologia de trabalho por projeto, no qual esta se baseia, essencialmente, nos interesses vindos das crianças. Assim, um dos meus receios neste contexto de Prática de Ensino Supervisionada centra-se na dificuldade que possa surgir ao estruturar e formular uma planificação de acordo com este método.

Segundo Jablon, Dombro & Dichtelmiller (2009, p. 13), “Com as informações que você adquire ao observar, você pode selecionar os materiais certos, planejar atividades adequadas e fazer perguntas que orientem as crianças para aprender a entender o mundo que as rodeia.”

Deste modo, a observação, para mim, é fundamental pois auxilia-me na estruturação de uma planificação, mas também na construção de relacionamentos, remetendo para a singularidade específica de cada criança e possibilitando que sejam feitas novas aprendizagens.

Silva, Marque, Mata & Rose (2016, p.11), referem que é através da observação e da interação nas brincadeiras das crianças, que o educador pode descobrir os interesses das crianças e proporcionar-lhes novos desafios face às suas descobertas. É através do observar que o educador pode planejar propostas que vão de encontro aos interesses das crianças. Assim, a curiosidade da criança irá dar “(...) lugar a processos intencionais de exploração e compreensão da realidade, em que várias atividades se interligam com uma finalidade comum, através de projetos de aprendizagem progressivamente mais complexos.”

O período de observação e de recolha de dados permitiu-me concluir que este novo contexto vai ser desafiante. Para além da heterogeneidade do grupo ser um desafio, as minhas intervenções individuais também o irão ser. Assim, de maneira a fazer deste desafio uma aprendizagem significativa, irei continuar atenta e a participar em todos os momentos da rotina diária das crianças pois algo que ainda quero compreender melhor são quais as estratégias que devo de utilizar perante este grupo. Contudo, acredito que este percurso irá ser muito rico em aprendizagens, não só perante este grupo de crianças, mas também com todos os intervenientes presentes nesta prática em contexto de Jardim-de-Infância.

Referências

Folque, M. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. (2ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Judy R. Jablon, A. L. (2009). *O Poder da Observação - do nascimento aos 8 anos* (2ª edição). Porto: Artmed.

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

Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Bibliográficas:

ANEXO XIII – PLANIFICAÇÃO SEMANAL JARDIM DE INFÂNCIA I: 23 E 24 DE ABRIL DE 2019

Contextualização e fundamentação teórica

A estrutura da planificação apresentada no presente documento centra-se em duas grandes fases onde, na primeira especifica-se todos os momentos de rotina diária das crianças da “Sala da Criatividade” e, na segunda fase apresentam-se as propostas educativas para os momentos explicitados. Em ambas as fases desta planificação apresenta-se a intencionalidade educativa/áreas de conteúdo e as competências/aprendizagens a desenvolver pelas crianças para cada momento, bem como uma breve descrição daquilo que decorre no mesmo. No final do documento, encontra-se a avaliação que será feita das crianças, onde se estipulam os critérios e ordem pela qual se vai avaliar.

Na semana de oito a dez de abril, as crianças, após terem realizado a experiência educativa planificada, dirigiram-se para o parque exterior para desfrutarem do momento de brincadeira livre. Enquanto estavam a brincar, a educadora foi buscar dois paus de giz à Área da Plástica para desenhar no chão do parque o jogo tradicional da macaca. Após o ter desenhado, a criança A.F. (4 anos) pediu à educadora se podia brincar com o giz. Ao presenciar este momento e indo de acordo com o interesse da criança, a experiência educativa da semana correspondente de vinte e três e vinte e quatro de abril terá como material de exploração o giz. A realização da proposta educativa vai decorrer no espaço exterior, caso o tempo assim o permita.

No entender de Foque (2014), ao longo dos seus dias, as crianças, dedicam-se a atividades que têm como finalidade aprofundar os seus interesses, seja em grande ou pequeno grupo.

Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) p. 25, os trabalhos em grupo com as crianças permitem que as ideias de uns influenciem os outros, contribuindo para a aprendizagem de outras crianças, ou seja, os trabalhos “em que as crianças têm oportunidade de confrontarem os seus pontos de vistas e de colaborarem na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum, alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagens cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem das outras.”

A intencionalidade educativa do educador, na educação artística, centra-se, essencialmente, em desenvolver a criatividade da criança, permitindo que esta alargue e enriqueça a sua representação simbólica, através de diferentes materiais artísticos. (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Rotina	Intencionalidade educativa/Áreas de conteúdo	Competências/Aprendizagens
7h45 – 9h15 As crianças são acolhidas na sala polivalente onde é dado um reforço alimentar		
Descrição: durante este período, as crianças, à medida que chegam à instituição, permanecem na sala polivalente, onde podem brincar, ver televisão e receber o reforço alimentar, estando acompanhadas por, pelo menos, uma auxiliar de ação educativa.		
9h15 – 9h30 Acolhimento na sala de atividades	<ul style="list-style-type: none"> * Incentivar as crianças a interpretar com expressividade a canção do Olá (<u>domínio da Ed. Artística: música</u>). * Fomentar a compreensão temporal - ontem, hoje e amanhã (<u>área de expressão e comunicação: domínio da matemática</u>). * Proporcionar às crianças momentos de contagem, através da contagem dos elementos do grupo – crianças e adultos (<u>área de expressão e comunicação: domínio da matemática</u>). * Estabelecer as tarefas necessárias à vida do grupo, em conjunto com as crianças (<u>área de formação pessoal e social</u>). * Incentivar o diálogo e a partilha de ideias e de opiniões (<u>área de expressão e comunicação: domínio da linguagem oral; área de formação pessoal e social</u>). * Utilizar situações do dia a dia para proporcionar oportunidades de contagem (<u>área da expressão e comunicação: domínio da matemática</u>). <p>Descrição: as crianças sentam-se no tapete, respeitando a ordem “menino/menina” para cantarem a canção do Olá. A mestranda dirige-se ao mapa das tarefas e distribui as mesmas pelas crianças, com o auxílio do grupo, respeitando a ordem estabelecida de rotação das mesmas. O presidente da semana conta as crianças que estão na sala e cumprimenta cada uma. As crianças responsáveis por marcar o tempo e a data, procedem à realização dessa tarefa, com o apoio dos adultos e do grupo. Por fim, as crianças podem partilhar com o grupo e com os adultos aquilo que quiserem e marcam a sua presença.</p>	<u>A criança:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Canta a canção do Olá. - Identifica os dias da semana e relaciona-os. - Conta o número de pessoas que se encontra na sala. - Encarrega-se das tarefas que lhe foram atribuídas e compromete-se a realizá-las de forma responsável e autónoma. - Partilha ideias e experiências em grande grupo, respeitando a sua vez. - Realiza uma contagem e executa operações simples de subtração.
9h30 – 10h20 As crianças desenvolvem projetos e temáticas		
10h20 – 11h00 Momento de brincadeira livre	<ul style="list-style-type: none"> * Incentivar as crianças a explorar as diferentes áreas da sala de atividades, marcando no mapa de atividades a área escolhida (<u>área da formação pessoal e social</u>). * Incentivar brincadeiras entre pares e adultos que estejam no espaço exterior, promovendo a gestão de conflitos nestes momentos (<u>área da formação pessoal e social</u>). <p>Descrição: as crianças, quando ficam na sala de atividades, trabalham de forma autónoma nas diferentes áreas, fazendo a sua inscrição no mapa de atividades, com o apoio do adulto. Quando existe possibilidade de brincar no espaço exterior, as crianças responsáveis pela tarefa de distribuir os chapéus cumprem a sua tarefa, com o apoio do adulto. De seguida, as crianças dirigem-se ao espaço exterior, interagindo com todas as crianças e adultos que estão nesse espaço. Num momento deste período, as duas crianças responsáveis por marcar a ementa cumprem a sua tarefa, com o apoio do adulto.</p>	<u>A criança:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Escolhe a área onde quer trabalhar de forma autónoma. - Brinca e partilha o espaço e materiais com os seus pares e outros adultos. - Procura gerir possíveis conflitos.
11h00 – 12h00 Higiene – Almoço – Higiene	<ul style="list-style-type: none"> * Fomentar a lavagem das mãos com sabão após a ida à casa de banho e antes dos momentos de refeição (<u>área da formação pessoal e social</u>). * Dar oportunidade e tempo à criança de realizar a sua higiene pessoal (<u>área da formação pessoal e social</u>). * Permitir que a criança desempenhe as funções que lhe foram atribuídas de forma autónoma e responsável (<u>área da formação pessoal e social</u>). <p>Descrição: três crianças de cada vez, com o apoio de um dos adultos, dirigem-se à casa de banho, de forma ordeira e organizada. As duas crianças responsáveis por esta tarefa informam o adulto que está na sala se podem ir mais crianças à casa de banho. As crianças que estão na sala, se assim o desejarem, bebem água, distribuída pelas duas crianças que possuem esta tarefa, com o apoio do adulto. De seguida, as crianças vão em fila para o refeitório, com o presidente à frente e o vice-presidente atrás, para almoçar. Depois do almoço, as crianças</p>	<u>A criança:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Lava as mãos com sabão depois de ir à casa de banho e antes de comer, de forma autónoma. - Encarrega-se das tarefas que lhe foram atribuídas e compromete-se a realizá-las de forma responsável e autónoma.

	dirigem-se para a casa de banho, organizadas em dois grupos, para realizarem a sua higiene pessoal, sem esquecer a higiene oral.	
12h00 – 14h45 Sesta	<ul style="list-style-type: none"> * Favorecer a compreensão da importância da sesta, dialogando com as crianças sobre os momentos de rotina (<u>área da formação pessoal e social</u>). * Permitir que a criança associe rotinas a determinados momentos ou alturas do dia (<u>área do conhecimento do mundo</u>). 	<p><u>A criança:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhece os diferentes momentos da rotina diária, a sua sucessão, o que faz em cada um deles e para quê.
	Descrição: após o momento de higiene, as crianças dirigem-se à sala polivalente onde estão organizados os catres das crianças de duas salas, da “Sala da Criatividade” e da “Sala da Amizade”. Cada criança tira os seus sapatos, arrumando-os junto ao seu catre, e deita-se no mesmo. À medida que cada criança acorda, desloca-se até à casa de banho, onde faz a sua higiene pessoal, acompanhada por um adulto, e vai até aos cabides guardar o seu objeto de conforto. Depois, fica na sala de atividades, a brincar de forma livre, com o acompanhamento de um adulto, até todas as crianças acordarem.	
14h45 – 15h15 Momento do “Conto da história”	<ul style="list-style-type: none"> * Incentivar o gosto por histórias (<u>área de expressão e comunicação: domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</u>). * Procurar que o grupo escute a partilha da criança que conta a história, incentivando-o a respeitar o amigo (<u>área da formação pessoal e social</u>). 	<p><u>A criança:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Constrói frases com uma estrutura cada vez mais complexa; - Observa, utilizando os seus sentidos, a história.
	Descrição: as crianças sentam-se no tapete, respeitando a ordem menino/menina, para ouvir uma história escolhida por uma das crianças do grupo ou adulto que se inscreveu no respetivo mapa mensal. A criança ou adulto que assumiu a responsabilidade de contar uma história ao grupo, escolhe a história e senta-se numa cadeira diante do mesmo, contando a história e mostrando as imagens do livro ao grupo.	
15h15 – 16h15 Lanche - Higiene	<ul style="list-style-type: none"> * Fomentar a lavagem das mãos com sabão após a ida à casa de banho e antes dos momentos de refeição (<u>área da formação pessoal e social</u>). * Dar oportunidade e tempo à criança de realizar a sua higiene pessoal (<u>área da formação pessoal e social</u>). * Permitir que a criança desempenhe as funções que lhe foram atribuídas de forma autónoma e responsável (<u>área da formação pessoal e social</u>). 	<p><u>A criança:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lava as mãos com sabão depois de ir à casa de banho e antes de comer, de forma autónoma. - Encarrega-se das tarefas que lhe foram atribuídas e compromete-se a realizá-las de forma responsável e autónoma.
	Descrição: as crianças responsáveis por ajudar a colocar as mesas para lanche dirigem-se até ao refeitório, acompanhadas por um dos adultos. De seguida, o grupo desloca-se, em fila com o presidente à frente e o vice-presidente atrás, até ao refeitório. À medida que as crianças terminam de lanchar, deslocam-se à casa de banho para realizarem a sua higiene pessoal, aguardando, de seguida, na sala polivalente a ver televisão, enquanto esperam que todas as crianças façam o mesmo.	
16h15 – 17h15 As crianças desenvolvem projetos e temáticas		
17h15 – 18h00 Momento de brincadeira livre	<ul style="list-style-type: none"> * Incentivar as crianças a explorarem as diferentes áreas da sala de atividades, marcando no mapa de atividades a área escolhida (<u>área da formação pessoal e social</u>). * Incentivar brincadeiras entre pares e adultos que estejam no espaço exterior, promovendo a gestão de conflitos nestes momentos (<u>área da formação pessoal e social</u>). 	<p><u>A criança:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Escolhe a área onde quer trabalhar de forma autónoma. - Brinca e partilha o espaço e materiais com os seus pares e outros adultos. - Procura gerir possíveis conflitos.
	Descrição: as crianças brincam de forma livre no espaço exterior, se as condições meteorológicas assim o permitirem, ou ficam na sala de atividades a brincar de forma autónoma nas diversas áreas. Neste período, as crianças ficam com a auxiliar de ação educativa da “Sala da Criatividade”.	
18h00 – 19h15 As crianças recebem o reforço alimentar e, posteriormente, brincam de forma livre na sala polivalente onde são entregues às respetivas famílias		
Descrição: durante este período, as crianças permanecem com as auxiliares de ação educativa e com as restantes crianças da instituição na sala polivalente, onde recebem o reforço alimentar e brincam livremente com os materiais que têm disponíveis.		

Segunda-feira (22 de abril)

A instituição está fechada.

Terça-feira (23 de abril)

Tempo: 9h30 – 10h20

Experiência educativa: Desenho livre no chão do parque exterior, utilizando giz de diferentes cores

Intencionalidade educativa/Áreas de conteúdos

- * Apoiar e acompanhar a criança na criação dos seus desenhos, encorajando-a na sua realização e proporcionando, em simultâneo, um momento de diálogo (área de formação pessoal e social).
- * Estimular e apoiar a criatividade da criança (área de formação pessoal e social).
- * Organizar a gestão do tempo de modo a que este seja flexível para que a criança desenvolva o processo expressivo ao seu ritmo (área de expressão e comunicação: domínio da educação artística).
- * Disponibilizar à criança a exploração de materiais relacionados com a plástica (área de expressão e comunicação: domínio da educação artística).
- * Promover diálogos em grande grupo, utilizando momentos do quotidiano de cada criança (área de expressão e comunicação: domínio da linguagem oral e abordagem à escrita).
- * Criar oportunidades de a criança estar em contacto com o exterior (área do conhecimento do mundo).

Competências/Aprendizagens

- A criança:
- Mostra prazer na realização dos seus desenhos, partilhando com o adulto as suas criações e sendo capaz de explicar o que desenhou.
 - Colabora em atividades de grupo.
 - Tem prazer em explorar o material que lhe é disponibilizado.
 - Usa a sua língua natural para contar um momento do seu quotidiano.
 - Desfruta do período de tempo passado no exterior.

Descrição

Após saírem da sala polivalente, as crianças vão dirigir-se para o parque exterior, onde irão sentar-se nas mantas que lá vão estar colocadas. Quando já estiverem sentadas, irá lhes ser explicado o porquê de estarem neste espaço e não na sua sala de atividades, como habitual. Neste seguimento, existirá um breve diálogo sobre esta situação, onde vai ser também explicado às crianças o porquê de não fazerem as tarefas como costume, pedindo-lhes, assim, para que seja feita a realização destas durante o momento de higiene. Após este momento de explicação, decorrerá um momento de diálogo para partilha, de maneira a que as crianças tenham oportunidade de expressarem como correu e o que fizeram no seu fim de semana. No fim deste momento de partilha, vai ser distribuído por cada criança um pau de giz para iniciarem o seu desenho livre pelo chão do parque. Antes de dar início ao desenho, dialogar-se-á com as crianças algumas regras a ter em consideração quando estiverem no parque exterior.

Tempo: 16h15 – 17h00

JARDIM DAS ARTES (dinamizado pela SAMP)

Materiais

- * Giz

Quarta-feira (24 de abril)

Tempo: 9h30 – 10h20

INGLÊS (dinamizado por uma professora) e construção da prenda para o dia da Mãe

Intencionalidade educativa/Áreas de conteúdo

- * Facilitar a interação criança-adulto (Área de formação pessoal e social).
- * Estimular e apoiar a criatividade da criança (área de formação pessoal e social).
- * Cooperar na realização de experiências educativas, em grande ou pequeno grupo (área de formação pessoal e social).
- * Disponibilizar diversos materiais, de modo a que a criança crie as suas realizações autonomamente (área de expressão e comunicação: domínio da educação artística).

Competências/Aprendizagens

- A criança:
- Possibilita a interação criança-adulto.
 - Tem prazer e curiosidade em explorar o material que lhe é disponibilizado.
 - Tem prazer em utilizar e explorar modalidades diversificadas de expressão, como pintura, desenho e colagem.

Descrição

Enquanto estão na sala polivalente à espera que a mestranda atuante as chame para a sua sala, algumas crianças são chamadas nesse momento para irem para o inglês, sendo que as restantes se dirigem para dentro da sala com a mestranda. A realização das tarefas do momento de acolhimento é realizada como habitual, mas com as crianças que estão presentes. Após as crianças terem completado as tarefas habituais do seu dia a dia, decorrerá um breve diálogo relacionado com a presença da Rafaela na nossa sala de atividades, uma pessoa exterior à instituição que se voluntariou para ajudar na construção da prenda para o dia da Mãe.

Tempo: 16h15 – 17h15

Experiência educativa: continuação da elaboração da prenda para o dia da Mãe

Intencionalidade educativa/Áreas de conteúdos

- * Facilitar a interação criança-adulto (Área de formação pessoal e social).
- * Estimular e apoiar a criatividade da criança (área de formação pessoal e social).
- * Cooperar na realização de experiência educativas, em grande ou pequeno grupo (área de formação pessoal e social).
- * Disponibilizar diversos materiais, de modo a que a criança crie as suas realizações autonomamente (área de expressão e comunicação: domínio da educação artística).

Competências/Aprendizagens

A criança:

- Possibilita a interação criança-adulto.
- Tem prazer e curiosidade em explorar o material que lhe é disponibilizado.
- Mostra entusiasmo em utilizar e explorar modalidades diversificadas de expressão, como pintura, desenho, colagem.

Descrição

Depois de terem realizado o momento da higiene a seguir ao lanche, as crianças vão continuar a elaboração da prenda para o dia da mãe, com a presença e apoio da Rafaela e de todos os outros adultos presentes na sala de atividades.

Avaliação

Como critério de seleção de crianças a avaliar irá ser seguida uma ordem crescente, ou seja, irão ser avaliadas, semanalmente, duas crianças, a começar pela mais nova, de três anos, até à mais velha, de cinco anos. Nas três últimas semanas de intervenção, irão ser avaliadas, semanalmente, três crianças por cada semana. O momento a avaliar será escolhido pela estagiária a intervir, sendo que este se irá alterar semanalmente.

Assim, a ordem será:

- Semana de 18 a 20 de março: An. (3 anos) e L.M. (3 anos)
- Semana de 25 a 27 de março: D. (3 anos) e Ra. (3 anos)
- Semana de 1 a 3 de abril: La.S. (3 anos) e X. (3 anos)
- Semana de 8 a 10 de abril: L.R. (3 anos) e E. (3 anos)
- Semana de 23 a 24 de abril: A.F. (4 anos) e Go. (4 anos)
- Semana de 29 a 30 de abril: M.G. (4 anos) e M.O. (4 anos)
- Semana de 6 a 8 de maio: Ru. (4 anos) e A.S. (4 anos)
- Semana de 13 a 15 de maio: L. (4 anos) e M. (4 anos)
- Semana de 20 e 21 de maio: Am. (4 anos), S.C. (4 anos) e Le.S. (5 anos)
- Semana de 27 a 29 de maio: L.B. (5 anos), S.M. (5 anos) e I. (5 anos)
- Semana de 3 a 5 de junho: J. (5 anos), G. (5 anos) e Gus. (6 anos)

Avaliação - semana de 23 e 24 de abril

Crianças a avaliar: A.F. (4 anos) e Go. (4 anos)

Momento a avaliar: Momento de experiência educativa de terça-feira (9h30 – 10h20)

Questões orientadoras:

* Quando está no momento de desenho livre, a criança mostra entusiasmo na realização do desenho livre? Se sim, quais as expressões (verbais ou não verbais) que a criança demonstra?

* A criança colabora em atividades de grupo?

Algumas considerações: por cada semana de intervenção temos duas crianças a avaliar, esta semana e, seguindo a ordem dos critérios de seleção, as crianças a serem avaliadas serão a criança A.F. (4 anos) e a criança Go. (4 anos) – terça-feira no período de manhã.

Referências bibliográficas

Folque, M. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. (2ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Consultado em 20 mar. 2019. Disponível em http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

ANEXO XIV – 1ª PLANIFICAÇÃO SEMANAL JARDIM DE INFÂNCIA I: 18, 19 E 20 DE MARÇO DE 2019

Contextualização e fundamentação teórica

A semana de intervenção de dezoito a vinte de março consiste na primeira intervenção conjunta das mestrandas, na “Sala da Criatividade”. Desta forma, após o período de observação, recolha de dados e participação nas atividades da educadora cooperante, assumimos a responsabilidade de gerir o grupo de crianças ao longo dos vários momentos da rotina. Contudo, uma vez que esta semana coincidiu com a semana de comemoração do dia do pai, decidiu-se, em conjunto com a educadora cooperante e com a professora supervisora, planificar apenas os momentos de rotina, excluindo os momentos de atividades orientadas. Assim, estes momentos, mencionados na presente planificação por “desenvolvimento de projetos e temáticas”, nesta semana em específico, destinam-se a atividades desenvolvidas pelos pais de algumas crianças do grupo que se inscreveram. Esta iniciativa, que serve para comemorar o dia do pai, foi organizada e planeada por todos os elementos da equipa, sendo uma iniciativa que abrange todas as salas da instituição.

Com esta iniciativa, que vai além das tradicionais lembranças que as crianças constroem para oferecer aos pais nestas datas, pretende-se integrar as famílias nas atividades da escola, procurando uma colaboração cada vez mais ativa em prol do bem-estar das crianças.

Segundo Gonzalez-Mena (2015) não é possível educar e cuidar de uma criança sem a colaboração da família. Assim, “o currículo deve ser culturalmente sensível e responsivo aos objetivos dos pais. Os melhores programas de educação continuamente avaliam as necessidades e interesses dos pais, em vez de impor um currículo determinado ao grupo.” (Gonzalez-Mena, 2015, p. 165). Neste sentido, quando a instituição ou o educador vê os pais como parceiros, envolvem-se os mesmos nas decisões tomadas, existindo uma colaboração. Por outro lado, o autor refere que é fundamental respeitar a diversidade de famílias que possam existir e retirar o maior partido da mesma.

A corroborar esta ideia, relativa à diversidade de famílias existente, surgem os autores Hohmann e Weikart (2004), defendendo que a criança reflete no contexto escolar aquilo que experiencia em casa, com a família. Neste sentido, a família e o contexto onde a criança está inserida irá ter repercussões no seu quotidiano na creche, junto dos seus pares e adultos, e no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Assim, é importante que a vida escolar seja uma continuação da sua vida familiar, onde exista uma continuidade de experiências. Para isso, torna-se imprescindível que existe uma relação consistente entre a escola e a família.

Rotina	Intencionalidade educativa	Competências
7h45 – 9h15 Acolhimento das crianças na sala polivalente e reforço alimentar	<ul style="list-style-type: none"> * Permitir a interação entre pares e adultos (<u>área da formação pessoal e social</u>). * Fomentar o espírito de partilha e solidariedade (<u>área da formação pessoal e social</u>). 	<p><u>A criança:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Interage com os seus pares e adultos. - Partilha o espaço e materiais com os outros.
	Descrição: durante este período, as crianças, à medida que chegam à instituição, permanecem na sala polivalente, onde podem brincar, ver televisão e receber o reforço alimentar, estando acompanhadas por, pelo menos, uma auxiliar de ação educativa.	
9h15 – 9h30 Acolhimento na sala de atividades	<ul style="list-style-type: none"> * Incentivar as crianças a interpretarem com expressividade a canção do Olá (<u>domínio da Ed. Artística: música</u>). * Fomentar a compreensão temporal - ontem, hoje e amanhã (<u>área de expressão e comunicação: domínio da matemática</u>). * Proporcionar às crianças momentos de contagem, através da contagem dos elementos do grupo – crianças e adultos (<u>área de expressão e comunicação: domínio da matemática</u>). * Estabelecer as tarefas necessárias à vida do grupo, em conjunto com as crianças (<u>área de formação pessoal e social</u>). 	<p><u>A criança:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Canta a canção do Olá. - Identifica os dias da semana e relaciona-os. - Conta o número de pessoas que se encontra na sala. - Encarrega-se das tarefas que lhe foram atribuídas e compromete-se

	<ul style="list-style-type: none"> * Incentivar o diálogo e a partilha de ideias e de opiniões (<u>área de expressão e comunicação: domínio da linguagem oral; área de formação pessoal e social</u>). 	<p>a realizá-las de forma responsável e autónoma.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Partilha ideias e experiências em grande grupo, respeitando a sua vez.
<p>9h30 – 10h20 Desenvolvimento de projetos e temáticas</p>		
<p>10h20 – 11h00 Momento de brincadeira livre</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Incentivar as crianças a explorarem as diferentes áreas da sala de atividades, marcando no mapa de atividades a área escolhida (<u>área da formação pessoal e social</u>). * Incentivar brincadeiras entre pares e adultos que estejam no espaço exterior, promovendo a gestão de conflitos nestes momentos (<u>área da formação pessoal e social</u>). 	<p><u>A criança:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Escolhe a área onde quer trabalhar de forma autónoma. - Brinca e partilha o espaço e materiais com os seus pares e outros adultos. - Procura gerir possíveis conflitos.
<p>Descrição: as crianças, quando ficam na sala de atividades, trabalham de forma autónoma nas diferentes áreas, fazendo a sua inscrição no mapa de atividades, com o apoio do adulto. Quando existe possibilidade de brincar no espaço exterior, as crianças responsáveis pela tarefa de distribuir os chapéus cumprem a sua tarefa, com o apoio do adulto. De seguida, as crianças dirigem-se ao espaço exterior, interagindo com todas as crianças e adultos que estão nesse espaço. Num momento deste período, as duas crianças responsáveis por marcar a ementa cumprem a sua tarefa, com o apoio do adulto.</p>		
<p>11h00 – 12h00 Higiene – Almoço - Higiene</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Fomentar a lavagem das mãos com sabão após a ida à casa de banho e antes dos momentos de refeição (<u>área da formação pessoal e social</u>). * Dar oportunidade e tempo à criança de realizar a sua higiene pessoal (<u>área da formação pessoal e social</u>). * Permitir que a criança desempenhe as funções que lhe foram atribuídas de forma autónoma e responsável (<u>área da formação pessoal e social</u>). 	<p><u>A criança:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lava as mãos com sabão depois de ir à casa de banho e antes de comer, de forma autónoma. - Encarrega-se das tarefas que lhe foram atribuídas e compromete-se a realizá-las de forma responsável e autónoma.
<p>Descrição: três crianças de cada vez, com o apoio de um dos adultos, dirigem-se à casa de banho, de forma ordeira e organizada. As duas crianças responsáveis por esta tarefa informam o adulto que está na sala se podem ir mais crianças à casa de banho. As crianças que estão na sala, se assim o desejarem, bebem água, distribuída pelas duas crianças que possuem esta tarefa, com o apoio do adulto. De seguida, as crianças vão em fila para o refeitório, com o presidente à frente e o vice-presidente atrás, para almoçar. Depois do almoço, as crianças dirigem-se para a casa de banho, organizadas em dois grupos, para realizarem a sua higiene pessoal, sem esquecer a higiene oral.</p>		
<p>12h00 – 14h45 Sesta</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Favorecer a compreensão da importância da sesta, dialogando com as crianças sobre os momentos de rotina (<u>área da formação pessoal e social</u>). * Permitir que a criança associe rotinas a determinados momentos ou alturas do dia (<u>área do conhecimento do mundo</u>). 	<p><u>A criança:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhece os diferentes momentos da rotina diária, a sua sucessão, o que faz em cada um deles e para quê.
<p>Descrição: após o momento de higiene, as crianças dirigem-se à sala polivalente onde estão organizados os catres das crianças de duas salas, da “Sala da Criatividade” e da “Sala da Amizade”. Cada criança tira os seus sapatos, arrumando-os junto ao seu catre, e deita-se no mesmo. À medida que cada criança acorda, desloca-se até à casa de banho, onde faz a sua higiene pessoal, acompanhada por um adulto, e vai até aos cabides guardar o seu objeto de conforto. Depois, fica na sala de atividades, a brincar de forma livre, com o acompanhamento de um adulto, até todas as crianças acordarem.</p>		
<p>14h45 – 15h15 Momento do “Conto da história”</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Incentivar o gosto por histórias (<u>área de expressão e comunicação: domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</u>). * Procurar que o grupo escute a partilha da criança que conta a história, incentivando-o a respeitar o amigo (<u>área da formação pessoal e social</u>). 	<p><u>A criança:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Constrói frases com uma estrutura cada vez mais complexa; - Observa, utilizando os seus sentidos, a história.

	Descrição: as crianças sentam-se no tapete, respeitando a ordem menino/menina, para ouvir uma história escolhida por uma das crianças do grupo ou adulto que se inscreveu no respetivo mapa mensal. A criança ou adulto que assumiu a responsabilidade de contar uma história ao grupo, escolhe a história e senta-se numa cadeira diante do mesmo, contando a história e mostrando as imagens do livro ao grupo.	
15h15 – 16h15 Lanche - Higiene	<ul style="list-style-type: none"> * Fomentar a lavagem das mãos com sabão após a ida à casa de banho e antes dos momentos de refeição (<u>área da formação pessoal e social</u>). * Dar oportunidade e tempo à criança de realizar a sua higiene pessoal (<u>área da formação pessoal e social</u>). * Permitir que a criança desempenhe as funções que lhe foram atribuídas de forma autónoma e responsável (<u>área da formação pessoal e social</u>). 	A criança: - Lava as mãos com sabão depois de ir à casa de banho e antes de comer, de forma autónoma. - Encarrega-se das tarefas que lhe foram atribuídas e compromete-se a realizá-las de forma responsável e autónoma.
	Descrição: as crianças responsáveis por ajudar a colocar as mesas para lanche dirigem-se até ao refeitório, acompanhadas por um dos adultos. De seguida, o grupo desloca-se, em fila com o presidente à frente e o vice-presidente atrás, até ao refeitório. À medida que as crianças terminam de lanchar, deslocam-se à casa de banho para realizarem a sua higiene pessoal, aguardando, de seguida, na sala polivalente a ver televisão, enquanto esperam que todas as crianças façam o mesmo.	
16h15 – 17h15 Desenvolvimento de projetos e temáticas		
17h15 – 18h00 Momento de brincadeira livre	<ul style="list-style-type: none"> * Incentivar as crianças a explorarem as diferentes áreas da sala de atividades, marcando no mapa de atividades a área escolhida (<u>área da formação pessoal e social</u>). * Incentivar brincadeiras entre pares e adultos que estejam no espaço exterior, promovendo a gestão de conflitos nestes momentos (<u>área da formação pessoal e social</u>). 	A criança: - Escolhe a área onde quer trabalhar de forma autónoma. - Brinca e partilha o espaço e materiais com os seus pares e outros adultos. - Procura gerir possíveis conflitos.
	Descrição: as crianças brincam de forma livre no espaço exterior, se as condições meteorológicas assim o permitirem, ou ficam na sala de atividades a brincar de forma autónoma nas diversas áreas. Neste período, as crianças ficam com a auxiliar de ação educativa da “Sala da Criatividade”.	
18h00 – 19h15 Reforço alimentar e momento de brincadeira livre na sala polivalente e entrega das crianças às respetivas famílias	<ul style="list-style-type: none"> * Permitir a interação entre pares e adultos (<u>área da formação pessoal e social</u>). * Fomentar o espírito de partilha e solidariedade (<u>área da formação pessoal e social</u>). 	A criança: - Interage com os seus pares e adultos. - Partilha o espaço e materiais com os outros.
	Descrição: durante este período, as crianças permanecem com as auxiliares de ação educativa e com as restantes crianças da instituição na sala polivalente, onde recebem o reforço alimentar e brincam livremente com os materiais que têm disponíveis.	

\Planificação dos momentos de desenvolvimento de projetos e temáticas

Segunda-feira (18 de março)

Tempo: 9h30 – 10h20

Experiência educativa: Dinamização de uma atividade pelo pai do Afonso Figueiredo (Tiago)

Intencionalidade educativa	Competências
<ul style="list-style-type: none"> * Apoiar a criança a expressar as suas opiniões sobre o que vê, ouve ou sente (<u>área de formação pessoal e social</u>). * Respeitar a diferença e tirar proveito da diversidade como meio de enriquecimento do ambiente educativo e do processo de aprendizagem (<u>área de formação pessoal e social</u>). 	A criança: - Revela confiança em experimentar atividades novas, propor ideias e falar em grupo.

Descrição

O pai do Afonso Figueiredo (Tiago) vem à nossa sala dinamizar uma atividade à sua escolha.

Tempo: 16h15 – 17h15

Experiência educativa: Confeção de panquecas pelo pai da Leonor Matias (João)

Intencionalidade educativa	Competências
<ul style="list-style-type: none"> * Permitir à criança que manifeste os seus gostos e preferências, nomeadamente quanto aos alimentos (<u>área de formação pessoal e social</u>). * Incentivar a criança a explorar atividades novas (<u>área de formação pessoal e social</u>). 	<u>A criança:</u> - Manifesta os seus gostos e preferências. - Sente-se confiante em experimentar atividades novas.
Descrição	
O pai João, pai da Leonor Matias, vem à nossa sala para nos mostrar como podemos fazer panquecas, utilizando diversos ingredientes saudáveis. Depois de ajudarmos a preparar a massa das panquecas, vamos poder observar o momento de cozedura das mesmas e prová-las.	

Terça-feira (19 de março)**Tempo:** 9h30 – 10h20**Experiência educativa:** Receção do pai do Miguel (Nuno) para a concretização de um concerto.

Intencionalidade educativa	Competências
<ul style="list-style-type: none"> * Organizar um ambiente educativo que permita promover conhecimentos e exploração da música à criança (<u>área de expressão e comunicação: subdomínio da música</u>). * Proporcionar situações de escuta orientada de diversos sons (<u>área de expressão e comunicação: subdomínio da música</u>). 	<u>A criança:</u> - Identifica sons provenientes de um instrumento. - Comenta a música e sons que ouve, manifestando a sua opinião e utilizando vocabulário adequado.
Descrição	
O pai do Miguel, Nuno, irá proporcionar-nos um momento de concerto, uma vez que é músico de profissão. Desta forma, vamos poder observar o seu órgão e perceber a sua constituição, escutando os sons que produz.	
Tempo: 16h15 – 17h00	
JARDIM DAS ARTES (dinamizado pela SAMP)	

Quarta-feira (20 de março)**Tempo:** 9h30 – 10h20

INGLÊS (dinamizado por uma professora)

Tempo: 16h15 – 17h15**Experiência educativa:** Realização do Jogo da Macaca com o pai da Lara Santos (Nelson)

Intencionalidade educativa	Competências
<ul style="list-style-type: none"> * Apoiar a criança na gestão das suas emoções e sentimentos (<u>área de formação pessoal e social</u>). * Debater as regras do jogo com as crianças, permanecendo atento a cada uma, encorajando-as a melhorar, valorizando as suas tentativas de realização e promovendo a cooperação entre elas (<u>área de expressão e comunicação: domínio da ed. Física</u>). * Proporcionar às crianças momentos de contagem, através de um jogo (<u>área de expressão e comunicação: domínio da matemática</u>). 	<u>A criança:</u> - Aceita algumas frustrações e insucessos, como perder um jogo ou sentir dificuldade em realizar uma ação. - Compreende as regras do jogo, aceitando-as e cumprindo-as. - Cooperar com os colegas e trabalha em equipa. - Conta até dez.
Descrição	
O pai Nelson, pai da Lara Santos, vem à nossa sala para jogar connosco o “jogo da macaca”. Desta forma, vamos poder brincar todos juntos, treinando o nosso equilíbrio e a contagem dos números até dez.	

Avaliação

Como critério de seleção de crianças a avaliar irá ser seguida uma ordem crescente, ou seja, irão ser avaliadas, semanalmente, duas crianças, a começar pela mais nova, de três anos, até à mais velha, de cinco anos. Nas três últimas semanas de intervenção, irão ser avaliadas, semanalmente, três crianças por cada semana. O momento a avaliar será escolhido pela estagiária a intervir, sendo que este se irá alterar semanalmente.

Assim, a ordem será:

- Semana de 18 a 20 de março: A. (3 anos) e L.M. (3 anos)
- Semana de 25 a 27 de março: D. (3 anos) e Ra. (3 anos)
- Semana de 1 a 3 de abril: L.S. (3 anos) e X. (3 anos)
- Semana de 8 a 10 de abril: L.R. (3 anos) e E. (3 anos)
- Semana de 23 a 24 de abril: A.F. (4 anos) e Go. (4 anos)
- Semana de 29 a 30 de abril: M.G. (4 anos) e M.O. (4 anos)
- Semana de 6 a 8 de maio: Rú. (4 anos) e A.S. (4 anos)
- Semana de 13 a 15 de maio: L. (4 anos) e M. (4 anos)
- Semana de 20 e 21 de maio: A. (4 anos), S.C. (4 anos) e L.S. (5 anos)
- Semana de 27 a 29 de maio: L.B. (5 anos), S.M. (5 anos) e I. (5 anos)
- Semana de 3 a 5 de junho: J. (5 anos), G. (5 anos) e Gus. (5 anos)

Avaliação - semana de 18 a 20 de março

Crianças a avaliar: A. (3 anos) e L.M. (3 anos)

Momento a avaliar: Momento de brincadeira de segunda-feira e terça-feira no período da parte da manhã - 10h20 – 11h00

Questões orientadoras:

- Durante o momento de brincadeira livre, a criança brinca autonomamente ou interage com os restantes pares?
- A criança utiliza algum tipo de brincadeira mais específico? Se sim, qual?
- Qual o brinquedo/equipamento que a criança usufruiu com mais frequência? Referir qual a utilidade que a criança dá ao objeto.

Algumas considerações: Por cada semana de intervenção temos duas crianças a avaliar, esta semana e, seguindo a ordem dos critérios de seleção, as crianças a serem avaliadas será a criança A. (3 anos) – Segunda-feira e a criança L.M. (3 anos) – terça-feira.

Referências bibliográficas

Gonzalez-Mena, J. (2015). *Fundamentos da educação infantil* (6.ª Ed.). São Paulo: AMGH Editora Ltda.
Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2004). *Educar a criança* (3.ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Consultado em 15 mar. 2019. Disponível em http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

ANEXO XV – 7ª REFLEXÃO SEMANAL JARDIM DE INFÂNCIA I: 8 A 10 DE ABRIL DE 2019

Referentes: Receios e desafios com o início de um projeto; a flexibilidade da planificação; a criança como centro da ação.

A semana de oito a dez de abril foi marcada pelo início de um novo projeto, na qual as experiências educativas estavam relacionadas com o mesmo. Uma vez que na semana passada desempenhei o papel de educadora, esta auxiliei a minha colega na realização das propostas educativas bem como em todos os momentos da rotina diária do grupo de crianças. Apesar de estar a auxiliar a minha colega e da explicação das propostas educativas ter ficado, maioritariamente, ao encargo dela, tentei auxiliá-la ao máximo no desenvolvimento das experiências. Com o início deste projeto, surgiram alguns receios e desafios, sendo que um dos meus referentes desta reflexão está relacionado com este aspeto.

Neste sentido, o presente projeto iniciou-se quando uma criança da “Sala da Criatividade”, a criança M. (4 anos), trouxe bichos da seda. Os animais ficaram colocados dentro de uma caixa, disponibilizada pela educadora, juntamente com diversas folhas de amoreiras para os alimentar.

É de salientar que a presença destes animais na sala despertou a curiosidade e interesse do grupo de crianças, e, deste modo, iniciou-se um projeto relacionado com os bichos da seda, em conjunto com

todos os adultos e crianças da sala. Com o apoio da educadora e das crianças, os bichos da seda são retirados da caixa, juntamente com as folhas já desfeitas para voltar a colocar-lhes folhas novas. A responsabilidade de tratar destes animais fica ao encargo de duas crianças que têm como tarefa alimentá-los e mudar-lhes as folhas de amoreira, o seu único alimento.

Quando falamos em metodologia de trabalho por projeto, o principal objetivo debruça-se nos interesses das crianças, de maneira a proporcionar-lhes oportunidades e aprendizagens ricas, entusiasmantes e significantes. Torna-se importante que, quando abordamos esta metodologia esteja presente o envolvimento do grupo de crianças, não só nas curiosidades/questões que vão surgindo partindo deles, mas também em todo o seu processo de desenvolvimento.

Vasconcelos (2012, p.7) refere que uma metodologia de trabalho por projeto implica uma “importância fulcral da individualidade de cada um mas, simultaneamente, a atenção colectiva que é tecido de outros, de modo a que se possa realizar e dar sentido à tarefa ou à obra de arte.”

Quando falamos em trabalho por projeto é importante valorizar a contribuição que este tem para que as aprendizagens feitas pelas crianças tenham significado e que sejam “portadoras de sentido, envolvendo as crianças (...) na resolução de problemas reais ou na busca de respostas desconhecidas” (Vasconcelos, 2011, p. 9). Neste seguimento, o processo de aprendizagem no qual as crianças estão envolvidas, permite-lhes desenvolver algumas competências, nomeadamente aprender e colaborar em grande ou pequeno grupo, inclusive na recolha da informação, tomar decisões em consenso com todos os intervenientes do projeto e estimular a curiosidade (Vasconcelos, 2011).

Assim, para iniciar um trabalho por projeto, é necessário que no seu desenvolvimento estejam assentes as quatro fases distintas do mesmo. A primeira fase relaciona-se com a definição do problema. Questões como o que sabemos, o que queremos saber e como vão descobrir fizeram parte da nossa planificação. Enquanto interveniente também do projeto, tive alguns receios em relação à planificação desta semana. Quero com isto dizer que, uma vez que a metodologia de trabalho por projeto centra-se, essencialmente, nos interesses e curiosidades das crianças, o facto de termos planificado experiências educativas para todos os momentos sem sequer as crianças saberem do início deste projeto, deixou-me receosa. No entanto, a educadora sempre referiu que a planificação pode ser alterada, desde que se justifique adequadamente o porquê da sua alteração.

Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p. 15), referenciam que “Planear não é, assim, prever um conjunto de proposta a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagens.”

Ao planificar, o educador deve de questionar-se sobre o que as crianças vão desenvolver com a realização daquela experiência educativa e, simultaneamente, o que irão aprender com esta. Para além disto, planificar debruça-se sobre as intenções educativas que o educador tem e qual a melhor forma de as adequar ao grupo, promovendo momentos de aprendizagens significativas para as crianças como também reconhecer quando surge alguma oportunidade de aprendizagem que não estava prevista e, deste modo, tirar partido dela, transformando-a numa experiência educativa (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016).

Outra preocupação relacionada com este projeto, centrava-se com a ideia de iniciar um projeto, ou seja, quando a minha colega falou com as crianças sobre essa possibilidade estava receosa, pois não sabia como o grupo costuma reagir perante o conhecimento de um novo projeto ou até mesmo se estavam interessados em envolverem-se neste. O momento de diálogo com o grupo correu bem e, face a isso, decidiu-se então iniciar o projeto.

Uma vez já falado com o grupo de crianças sobre o início deste projeto relacionado com os bichos da seda, passou-se à realização da primeira fase do problema. Também esta suscitou-me alguns receios, nomeadamente devido à questão “o que queremos descobrir”. Este foi um momento agitado pois as crianças estavam muito ansiosas para irem brincar para o parque exterior, acabando por ficarem mais distraídas para o final do diálogo. Apesar de ser a minha colega a realizar a experiência educativa, acabei por também estar receosa pois não sabia se as crianças iam fazer muitas ou poucas perguntas. Deste modo, a educadora referiu que à medida que vão surgindo questões novas vindas do grupo de crianças, que estas podem ser acrescentadas.

A criança como centro da ação é um dos referentes que irei falar nesta reflexão pois, tal como referi anteriormente, o início deste projeto adveio delas. Neste sentido, a criança deve ser reconhecida como um sujeito e agente do seu processo educativo.

Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), as interações sociais das crianças são facilitadores do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. A criança, assim que nasce, traz consigo uma curiosidade natural de querer compreender e dar sentido ao mundo que está à sua volta, sendo promotoras disso as relações e interações que são estabelecidas entre criança-criança e criança-adulto. Deste modo, a criança é vista como “um sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p. 9).

Neste seguimento, a criança é, assim, o centro da ação uma vez que lhe é dada a oportunidade de ser escutada e manifestar os seus interesses e curiosidades e, a partir desses, criar experiências/momentos de aprendizagens.

De um modo geral, no decorrer das próximas intervenções em que estiver a desempenhar o papel de educadora e a desenvolver experiências educativas relacionadas com o projeto, irei ter em consideração que todo o processo de desenvolvimento do mesmo deve de ser dialogado com as crianças, uma vez que estas são os principais intervenientes dele. Para além disto, é de salientar que o centro da ação deve ser sempre a criança, os seus interesses e a sua curiosidade, proporcionando-lhe, assim, uma alargada área de oportunidades e aprendizagens ricas e significantes para ela.

Referências Bibliográficas:

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

Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho de Projecto como "Pedagogia de Fronteira"*. Da Investigação às Práticas, I (3). Pp. 8-20. Acedido a 11 de abril de 2019. Retirado em: http://www.pereirinha.com.pt/SESSAO_01/SES_01_DOC_A001C1d.pdf

Vasconcelos, T. et al. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

ANEXO XVI – 3ª SÚMULA DE REUNIÃO DE SUPERVISÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA I: 2 DE ABRIL DE 2019

Assuntos discutidos:

No dia dois de abril estivemos em reunião de supervisão semanal, com a professora Isabel Dias, onde foi possível refletir sobre algumas questões relacionadas com a prática pedagógica em contexto de Jardim-de-Infância.

Como habitual, a professora iniciou a reunião perguntando às mestrandas quais os aspetos positivos e aqueles que devem ser melhorados que retirávamos desta semana até ao momento. Para além disto, foi também abordada a questão do momento de acolhimento, nomeadamente quais os desafios desse momento uma vez que existia a entrada faseada das crianças. As estratégias que a educadora utiliza e quais aquelas que nós já utilizamos também foi um assunto que abordámos.

Quanto à proposta educativa da introdução do mapa das presenças, a professora refletiu connosco sobre a importância de fazer um quadro de presenças com as crianças, mais especificamente, se existirá alguma intencionalidade educativa. A questão dos recursos/ferramentas da rotina que têm uma intenção pedagógica e quando é que é um momento de rotina ou uma experiência educativa também foi algo que a professora nos deixou para refletir.

Dando continuidade à proposta educativa, a professora chamou a atenção para, futuramente, prever situações e antecipar tarefas de maneira a gerir melhor o tempo (por exemplo, tirar as imagens do tempo e colocar os números do calendário por ordem correta antes das crianças entrarem para a sala de atividades).

O momento da chegada do hamster de uma criança foi mais um assunto debatido na reunião, uma vez que surgiu uma situação que não tinha sido pensada. Assim, a professora questionou-nos sobre como podíamos ter explorado melhor aquele momento de acordo com os interesses das crianças, ou seja, aproveitar o momento como uma experiência educativa.

Em relação ao momento de brincadeira livre das crianças após ter sido realizada a proposta educativa, também este assunto foi alvo de reflexão por parte da professora, nomeadamente as situações de conflitos com as crianças, quais as que já resolvem os conflitos sozinhas e as que pedem auxílio. Nas situações em que pedem ajuda do adulto, quais as estratégias que a educadora utiliza perante estes momentos.

Questões como quais as estratégias que vimos a serem utilizadas, quais as que já utilizamos nas situações de conflitos e o que estes momentos permitem trabalhar com as crianças foram perguntas que fizeram parte da nossa reunião com a professora. Uma vez que a proposta educativa que a professora foi assistir coincidiu com o dia do brinquedo, existiu um breve diálogo sobre o mesmo.

O último assunto abordado na reunião centrou-se no papel da amizade nesta faixa etária, nomeadamente de duas crianças em específico, e como as podemos ajudar perante algumas situações.

Assuntos a aprofundar:

Quanto aos assuntos a aprofundar, após a reunião de supervisão e consoante aquilo que foi abordado na mesma, considera-se importante refletir sobre as estratégias que podem ser utilizadas no

momento de acolhimentos, não só devido à entrada faseada das crianças, mas também devido à gestão do mesmo. Neste seguimento, as estratégias que a educadora utiliza e quais aquelas que já utilizamos consideramos um assunto que deve ser aprofundado, tanto no que concerne ao momento do acolhimento como às situações de conflitos provenientes das crianças. É importante, assim, compreender a importância da observação. Ou seja, torna-se crucial entender quais as crianças que já conseguem resolver os seus problemas sozinhas e quais aquelas que ainda necessitam da ajuda do adulto.

Para além disto, um dos assuntos que também se pretende aprofundar relaciona-se com a exploração de uma situação que não foi pensada, mas que se poderá transformar-se num momento de experiência educativa. Neste sentido, quando surge algum momento que não foi pensado, é importante agarrar na situação e nos interesses das crianças e fazer uma breve exploração sobre o mesmo, proporcionando ao grupo de crianças uma nova experiência educativa.

Por último, o assunto relacionado com o papel da amizade nesta faixa etária é algo que deve ser aprofundado. É necessário que nós, enquanto adultos, consigamos compreender como podemos ajudar as crianças e, se necessário, recorrer a alguma fundamentação teórica de modo a aprofundar os conhecimentos relativos a este assunto.

ANEXO XVII – 8ª REFLEXÃO SEMANAL JARDIM DE INFÂNCIA I: 23 E 24 DE ABRIL DE 2019

Referentes: A criança e o desenho livre; novas estratégias a adaptar futuramente; avaliação no Jardim de Infância

Com a interrupção da prática pedagógica devido às férias da Páscoa, esta semana de intervenção de vinte e três a vinte e quatro de abril desempenhei o papel de educadora. Uma vez que as semanas a intervirmos se vão alterando, a minha colega ficou encarregue de auxiliar-me no desenvolvimento das propostas educativas como nos momentos de rotina diária do grupo de crianças.

Passado uma semana sem estar com o grupo de crianças, estava positiva das reações que o grupo iria ter quando me visse. Deste modo, a criança M.O (4 anos) quando me viu, teve uma reação que me surpreendeu bastante pela positiva. Esta criança nunca se mostrou muito fechada comigo, ou seja, quando me dirigia até ela para ir brincar/falar, respondia-me sempre e, algumas vezes, chegava a chamar-me quando algo a incomodava.

Na terça-feira de manhã, assim que entrei na sala polivalente para ir chamar o grupo para o interior da sala de atividades, a criança em questão, quando me viu, chamou pelo meu nome. Nisto, levanta-se da almofada onde estava sentada e dirige-se até mim, dizendo-me que tinha umas sapatilhas novas em casa. Apesar de sentir que a minha ligação com cada criança se vai fortalecendo à medida que as semanas passam, a reação que esta teve quando me viu e, visto que foi a primeira vez que a criança se tinha dirigido a mim no período de acolhimento da manhã, deixou-me bastante surpreendida e de coração cheio.

Relativamente aos meus referentes desta semana, um deles está relacionado com a questão do desenho livre. Decidi refletir sobre este assunto pois, durante o desenvolvimento da experiência educativa, senti que foi notório o entusiasmo que as crianças tiveram quando estavam a explorar o giz pela cartolina preta. Com o decorrer da experiência educativa, deparei-me com algumas evidências, provenientes do grupo de crianças, que me ajudaram a perceber o seu entusiasmo.

Assim, algumas das evidências que observei debruçam-se com o facto de ter existido a necessidade de a educadora ir buscar mais cartolinas para continuar a exploração, uma vez que algumas crianças já tinham a cartolina inicial cheia e mesmo assim continuam a pintar, inclusive por cima dos seus desenhos iniciais. Para além desta evidência, também outra se destacou, nomeadamente, quando estava a retirar uma cartolina para ir trocar por outra, a criança Go. (4 anos) disse-me que queria fazer mais.

Neste sentido, foi bastante evidente o entusiasmo/interesse que o grupo de crianças sentiu com a realização desta proposta educativa.

Assim, Gonçalves (1991, p. 12) defende que, a criança através da expressão livre “não só desenvolve a imaginação e sensibilidade, como também aprende a conhecer-se e a conhecer os outros, aceitando a autenticidade de cada um ou o modo pessoal como cada um se exprime de acordo com as suas ideias, sentimentos e aspirações.”

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (2016), na educação artística, a intencionalidade do educador é proporcionar às crianças o desenvolvimento da sua criatividade, dando-lhes a possibilidade de alargar e enriquecer o seu sentido estético e representação simbólica.

Quando desenvolve a criatividade, a criança descobre um modo de agir e exprimir-se e, simultaneamente, uma maneira de explorar, de forma pessoal, o material ou técnica que está a ter a possibilidade de usufruir (Gonçalves, 1991).

No entender de Salvador (1988), existe uma comparação entre o desenho e o brincar, uma vez que não é necessário dizer à criança que brinque ou desenhe. Tanto o desenhar como o brincar são realizados de forma natural e de livre vontade. Cabe ao adulto o papel importante de proporcionar, oferecer e promover os meios indispensáveis.

Segundo as OCEPE (2016), o presente referente enquadra-se na Área de Expressão e Comunicação.

Apesar do desenvolvimento da proposta educativa ter corrido bem e o grupo ter aderido com bastante entusiasmo, outros aspetos não correram tão bem. Se voltasse a realizar a mesma experiência educativa, teria pensado em estratégias para iniciar a proposta e, posteriormente, para quem a concluísse pois nem todas as crianças tinham o mesmo ritmo e era de ter em consideração que algumas poderiam finalizá-la mais cedo que as restantes. Futuramente, antes de iniciar a dita proposta educativa, teria pedido ao grupo de crianças para três a três, começando numa ponta, se irem posicionar no lugar onde queriam. Relativamente a estratégias para quando tivessem terminado e, visto que quando acabaram algumas crianças ficaram sem saber o que fazer, teria optado por, antes de iniciar a proposta, explicar-lhes que quando tivessem acabado para se deslocarem até ao mapa de presenças e, posteriormente, até às áreas para usufruírem do momento de brincadeira livre.

Uma vez que o momento semanal que observei e avaliei, centrou-se no desenrolar da proposta educativa, o terceiro referente da minha reflexão semanal abrange a questão da avaliação no Jardim de Infância.

Neste sentido, quando falamos em avaliação, um conceito indissociável se interliga, a observação.

Segundo Jablon, Dombro e Dichtelmiller (2009), o observar permite que o adulto construa relacionamentos com as crianças, de forma individualizada e, para além disso, dá a possibilidade de este proporcionar-lhes aprendizagens significativas, tendo em conta os seus interesses e necessidades, tanto em grande grupo como individualmente. Com as informações que se retira, o adulto pode selecionar os materiais certos a utilizar, planear atividades adequadas às necessidades de cada um e orientar as crianças para aprender e entender tudo aquilo que está à sua volta.

Seguindo a mesma linha e no que concerne ao conceito de avaliação, Gonzalez-Mena (2015) defende que uma das finalidades da avaliação é abordar com mais profundidade os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, individual ou em grande e pequeno grupo.

Portugal e Laevers (2018, p. 154), referem que as crianças devem ser ouvidas e envolvidas no processo da sua avaliação, uma vez que “têm perceções sobre as suas capacidades, o que gostam de fazer, o que conseguem fazer sozinhas, e com alguma ajuda, e o que poderão fazer no futuro.”

A avaliação do educador deve ser contínua, participativa e democrática. Assim, o papel deste passa por promover aprendizagens que sejam promotoras do desenvolvimento e sucesso das crianças. Cabe ao educador dar à criança liberdade de criatividade e exploração, atender ao interesses e necessidades de cada criança que faz parte da sua sala, uma a uma e de todas ao mesmo tempo, e apoiar-se e refletir nas orientações curriculares para a educação pré-escolar (ocepe). As OCEPE não são vistas como um programa a ser seguido, mas sim como um apoio que o educador tem para conseguir gerir, de forma apropriada, o currículo, com base no contexto social de cada criança, nas suas características e devidas aprendizagens (Portugal & Laevers, 2018).

Enquanto mestranda e em futuras intervenções, irei ter em consideração a questão das estratégias a utilizar quando estiver a iniciar, desenvolver e finalizar uma proposta educativa, de maneira a que a organização do grupo não se torne confusa e que todas as crianças consigam compreender como tudo se vai processar. É muito importante que o grupo entenda tudo o que vai acontecer, incluindo o início, meio e fim. Para além disso, um educador, ao ver a adesão que as suas crianças estão a ter com determinada experiência, e se tiver oportunidade, deverá proporcionar-lhes uma maior duração, tentando arranjar soluções que assim o permitam.

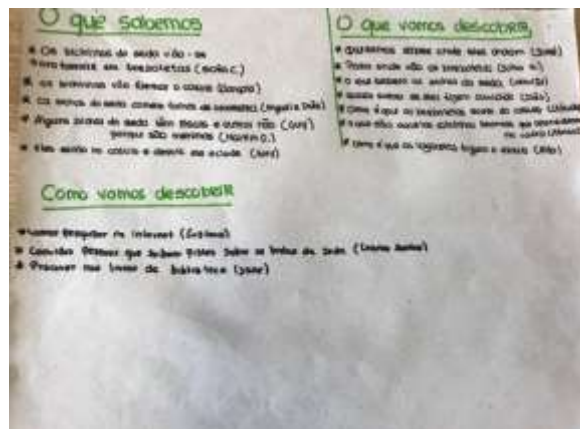
Referência Bibliográficas:

- Gonçalves, E. (1991). *A arte descobre a criança*. Amadora: Raiz Editora.
- Gonzalez, J. M. (2015). *Fundamentos da educação infantil* (6ª edição). Porto Alegre: AMGH Editora Ltda.
- Judy R. Jablon, A. L. (2009). *O Poder da Observação - do nascimento aos 8 anos* (2ª edição). Porto: Artmed.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças* (2ª edição atualizada). Porto: Porto Editora.
- Salvador, A. (1988). *Conhecer a criança através do desenho*. Porto: Porto Editora.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação

ANEXO XVIII – REGISTO FOTOGRÁFICO DAS PROPOSTAS EDUCATIVAS NO ÂMBITO PROJETO “BICHOS – DA – SEDA”



Fotografia 1 - Alimentação dos bichos-da-seda



Fotografia 2 - Registo de "O que sabemos", "O que vamos descobrir" e "Como vamos descobrir"



Fotografia 3 - Visualização de um vídeo sobre os bichos-da-seda



Fotografia 4 – Exploração e agrupamento das características físicas dos bichos-da-seda



Fotografia 5 - Elaboração de uma carta para o convidado



Fotografia 6 - Receção de um professor convidado para falar sobre os bichos-da-seda



Fotografia 7 - Construção de uma das fases do ciclo de vida dos bichos-da-seda (fase lagarta)



Fotografia 8 - Exposição e divulgação das fases do ciclo de vida dos bichos-da-seda



Fotografia 9 - Deslocação à *Sala do Berçário* para cantar a música sobre os bichos-da-seda

ANEXO XIX – 4ª REFLEXÃO SEMANAL JARDIM DE INFÂNCIA II: 14 A 16 DE OUTUBRO DE 2019

Referentes: Importância do papel de assistente operacional num Jardim de Infância; A higiene das crianças com faixa etária compreendida entre os 3 e os 6 anos; O envolvimento e participação das crianças.

Na semana passada, eu e a minha colega de prática pedagógica realizámos a intervenção conjunta, sendo que todos os momentos de propostas educativas e rotina diária ficaram ao nosso encargo. Seguindo a ordem do calendário de Prática Pedagógica, as próximas semanas destinam-se à intervenção individual de cada uma das mestrandas. Neste sentido, a organização e dinamização das propostas educativas desta semana estiveram, principalmente, ao encargo da minha colega de prática pedagógica. Assim, coube-me a mim assumir o papel de assistente operacional, onde apoiei as crianças nos momentos de higiene e auxiliiei a minha colega na realização das propostas educativas que estavam planeadas.

Como referi na reflexão anterior, o trabalho cooperativo que existiu entre mim e a minha colega tornou-se muito benéfico, não só para nós como também para o grupo de crianças. Nesta semana, irei refletir de forma mais aprofundada sobre a importância da assistente operacional, considerando a sua função de extrema importância, uma vez que contribui positivamente para a ação do educador, proporcionando-lhe, assim, um trabalho mais rico em experiências e aprendizagens para as crianças. Deste modo, a cooperação que existe entre todos os adultos presentes na sala de atividades torna-se fundamental, uma vez que este trabalho em parceria tem sempre em consideração o desenvolvimento de cada criança.

As Orientações Curriculares para a Educação de Infância (OCEPE, 2016), constata que a comunicação que existe entre os diferentes intervenientes da sala, sobre as aprendizagens das crianças e o processo pedagógico, tendo como suporte registos e documentos, permitem que “haja articulação e coerência entre práticas no processo educativo.” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p. 19).

Privilegiando o bem-estar das crianças, entendo que este trabalho de cooperação que existe entre a educadora de infância e a assistente operacional, deve ser constituído por um momento onde exista uma partilha de ideias e estratégias, com vista a apoiar a criança em todo o seu processo de desenvolvimento. Deste modo, a relação e comunicação existente entre ambas é essencial para promover, não só um bom ambiente entre todos os intervenientes presentes na sala, crianças e adultos, como também na construção de aprendizagens e no processo de desenvolvimento de cada criança.

Para corroborar as ideias acima apresentadas, Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p.16) defendem a participação e avaliação do grupo de crianças, através de outros intervenientes, referindo como sendo “um dos meios de garantir a coerência do currículo e de ter outros “olhares” sobre a aprendizagem das crianças.”

Assim, este trabalho de parceria entre mim e a minha colega de prática pedagógica, permite que o desenvolvimento das propostas educativas decorra de forma adequada e, de certo modo, harmoniosa, possibilitando, assim, que as crianças adquiram diversas aprendizagens. O facto de estar ciente do desenvolvimento de todos os momentos da rotina diária do grupo de crianças permitiu ter uma ação mais organizada e eficaz, principalmente nos momentos de desenvolvimento das propostas educativas, onde dei o apoio essencial à minha colega para que a sua ação decorresse o melhor possível, tanto para as crianças que a iam realizar como para os adultos.

Em contexto presencial, todos os momentos que envolviam a realização das experiências educativas acabaram por decorrer de forma organizada e sem agitação proveniente das crianças, nomeadamente a concretização das propostas educativas de expressão motora, espetadas de frutas, o momento de conto de uma história através do retroprojetor, entre outras. Uma vez que estas exigiam a deslocação para outra sala, a organização dessa ficou ao meu encargo, consoante o que a minha colega tinha planeado. Para além disso, a assistente operacional da instituição acabou por dar apoio na organização da sala. Assim, o facto de já existir esta preparação prévia, possibilita às crianças um maior tempo de exploração, uma vez que não necessitam de aguardar até a sala estar em condições para a realização da proposta.

Como referido anteriormente, a higiene das crianças ficou, essencialmente, ao meu encargo e da assistente operacional. O grupo, em termos de idades cronológicas, é heterógeno. Apesar de estas variarem entre os três e os cinco anos de idade (até ao momento), é visível a autonomia que cada criança tem neste momento importante para a sua rotina diária. Para além disso, tornou-se notável que as crianças compreendem a concretização de todos os passos quando vão à casa de banho, nomeadamente a ida à sanita e a lavagem correta das mãos.

As crianças mais novas em termos de idades, ou seja, as que têm três anos, segundo Sparrow e Brazelton (2007), já se encontram preparadas os novos desafios que o momento da higiene lhe proporciona. A higiene, e tudo aquilo que nela está implícito, é uma dimensão do desenvolvimento da criança que interfere substancialmente na sua autoestima. Deste modo, a independência que é adquirida, não significa apenas assumir as responsabilidades, mas também se entende como saber cuidar de si. (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016).

Segundo Gonzalez-Mena (2015), a criança deve ser incentivada a realizar de forma autónoma as tarefas que estão relacionadas com a sua higiene. Cabe, assim, ao adulto transmitir à criança a confiança necessária para que esta as realize, tendo também a função de não invalidar a atenção e apoio individualizado a cada uma.

De maneira a corroborar as ideias acima apresentadas, Cordeiro (2015) aborda a questão da lavagem das mãos como um dos métodos de prevenção de doenças. Assim, considera-se fundamental que a criança encare estes atos de higiene como algo essencial e não obrigatório. O educador, numa ótica do adulto como modelo, deve ser um exemplo para a criança neste campo da higiene. Assim, deve manter uma atitude que vá ao encontro daquilo que são as boas práticas de higiene, onde, por exemplo, lave as mãos com frequência. (Gonzalez-Mena, 2015).

Deste modo, entendo que a questão da higiene deve ser abordada, essencialmente, durante a infância, uma vez que esta deve ser incentivada, desde o ensinar a lavar as mãos até ao lavar a fruta antes de comer.

Na semana anterior, sete a nove de outubro, senti que o envolvimento do grupo de criança foi bastante evidente. Esta semana, essa ideia comprovou-se, sendo que as crianças, ao longo dos três dias de intervenção individual da minha colega de prática pedagógica, demonstraram interesse e envolvimento na realização das propostas educativas relacionadas com a semana da alimentação, uma vez que no dia dezasseis de outubro comemorou-se o Dia Mundial da Alimentação. Neste seguimento, um dos meus referentes debruça-se sobre a participação e envolvimento das crianças.

O educador de infância tem, assim, um papel crucial no que concerne à participação e envolvimento, uma vez que este não deve apenas incentivar as crianças nos momentos de propostas educativas, mas em todos os momentos da sua rotina diária. Cabe ao educador “apoiar e estimular esse desenvolvimento e aprendizagem, tirando partido do meio social alargado e das interações que os contextos de educação de infância possibilitam”. Deste modo, a criança vai aprender a defender as suas

ideias, bem como a respeitar as dos outros e, em simultâneo, contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem de todos os intervenientes, crianças e educador. (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p. 9).

Assim, a comunicação e a participação das crianças requerem da parte do educador uma atenção especial perante aquilo que a criança menciona, onde este tenha em consideração as sugestões provenientes delas e, simultaneamente, questionando-as de maneira a fomentar uma melhor compreensão das suas ideias, ajudando-as no seu processo de desenvolvimento e a consciencializarem-se sobre os seus progressos (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016).

Deste modo, considero importante questionar e suscitar a curiosidade natural da criança, dando-lhes oportunidades de aprofundar e relacionar aquilo que já conhecem com novas situações que lhes apareçam. Cabe ao educador estimular essa curiosidade, onde o questionamento deve servir de estímulo, de maneira a que a criança tenha um maior envolvimento e participação no que está a ser desenvolvido. É de salientar, ainda, a importância de uma assistente operacional numa sala de Jardim de Infância, visto que a função desta não se centra apenas em apoiar a educadora, como também abrange a dimensão pedagógica, tal como a educadora. Assim, uma assistente operacional envolve-se em todo o trabalho que é desenvolvido com as crianças, onde esta pode contribuir com ideias ou estratégias. Para além disto, a relação e comunicação que existe entre esta interveniente e o educador, contribui para a criação de um ambiente mais harmonioso e eficaz, proporcionando, assim, às crianças um processo de desenvolvimento das suas aprendizagens mais desafiante, rico e prazeroso.

Referências Bibliográficas:

- Brazelton, T.B. & Sparrow, J.D. (2007). *A criança e a higiene* (2.ª Ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Cordeiro, M. (2015). *O livro da criança: do 1 aos 5 anos* (8.ª Ed.). Lisboa: a esfera dos livros.
- Gonzalez, J. M. (2015). *Fundamentos da educação infantil* (6ª edição). Porto Alegre: AMGH Editora Ltda.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

ANEXO XX – 3ª REFLEXÃO SEMANAL JARDIM DE INFÂNCIA II: 7 A 9 DE OUTUBRO DE 2019

Referentes: O portfólio como instrumento de avaliação; Adaptação ao Jardim de Infância; Constituição de um grupo de Jardim de Infância; A flexibilidade da planificação;

Após algumas semanas em período de observação e recolha de dados, a semana de sete a nove de outubro consistiu na intervenção conjunta das duas mestrandas. Assim, as propostas educativas e todos os momentos constituintes da rotina diária do grupo de crianças ficaram ao nosso encargo. Apesar de termos explicado ao grupo no que consistia a nossa presença no Jardim de Infância deles, a segunda-feira de manhã acabou por me deixar ansiosa, uma vez que as crianças estão habituadas a ser a educadora a realizar as tarefas diárias e as propostas educativas e não as mestrandas. Porém, senti que este receio acabou por não ter sentido naquele grupo, pois tornou-se evidente o envolvimento e participação proveniente das crianças.

Dando destaque, ainda, ao envolvimento do grupo de crianças, uma das dificuldades que senti e sobre a qual pretendo melhorar centra-se no questionamento. Ou seja, em termos de participação, o grupo, no geral, tem muita voz ativa para estes momentos. Quando questionamos as crianças, muitas acabaram por levantar o braço para partilharem as suas ideias e, quando intervi, senti que neste momento tive algumas dificuldades, não só em lhes dar respostas ao que eles partilhavam (por exemplo, as novidades do fim de semana), como também em questioná-las sobre o que iríamos fazer e não ser eu a mencionar a resposta.

Em contexto presencial, na segunda-feira da parte da manhã, a proposta educativa consistia na realização do jogo do cobertor, onde optámos por esse jogo com a intencionalidade de entender se as crianças conheciam o par que se encontrava por baixo do cobertor. Quando mostrei o cobertor, questionei-as sobre o que era aquilo e para que servia, referindo até se achavam que a nossa proposta educativa ia ser todos a dormir. Porém, no final de realizar a dita experiência educativa, questionei-me que poderia ter envolvido mais as crianças no processo de descoberta até ao jogo do cobertor. O facto de não lhes dar logo a resposta, mas sim questioná-los e, se o tempo das ideias deles se prolongar, orientá-los até chegarem à proposta educativa, sinto que é um dos aspetos que pretendo melhorar para assim adquirir uma intervenção mais espontânea.

A proposta educativa que consistia na deslocação ao Jardim de Visconde, acabou por ser surpreendente, tanto na deslocação até ao local, em que o grupo respeitou todas as regras que foram

referidas, como também na exploração do espaço. Assim, as crianças mostraram-se envolvidas, guardando os materiais que tinham encontrado no seu saco, sem dispersar pelo espaço.

Em contexto presencial, a criança S.P. (5 anos), quando estava no momento de distribuir os sacos disse-me que não queria o saco. Questionei-lhe o porquê, mas esta não referiu e acabei também por não insistir, dizendo-lhe que podia ir explorar na mesma com os outros amigos e se quisesse poderia vir ter comigo que lhe dava o seu saco. Enquanto a criança estava a explorar o espaço, reparei que tinha as mãos cheias com folhas e uma bolota. Ao observar a situação, dirigi-me até ela e perguntei-lhe se não queria guardar os objetos que encontrou no seu saco para assim ter a oportunidade de explorar mais coisas, respondendo-me que sim. Assim, o facto de as crianças usufruírem de um espaço que lhes oferece diversas potencialidades, permite-lhes terem um maior envolvimento nele. Deste modo, considero que o Jardim do Visconde é um recurso muito valioso, uma vez que oferece e promove diversas aprendizagens ricas e desafiantes e permite o contacto com a natureza, localizando-se perto da instituição.

O trabalho cooperativo que existiu entre mim e a minha colega de prática pedagógica acabou por ser benéfico para o grupo de crianças, pois ambas encontramos estratégias que nos apoiaram nos momentos de transição, bem como no desenvolvimento das propostas educativas. É de salientar o apoio que a educadora e a assistente social nos deram nesta primeira semana de intervenção, transmitindo-nos, assim, mais segurança e confiança.

Sendo um portfólio um instrumento de avaliação individual da criança, Gonzalez Mena (2015, P. 301) defende-o como uma coleção “de amostras de trabalhos das crianças; eles avaliam tanto o processo quanto o produto e podem ser usados como ferramentas de avaliação contínuas, assim como formas de documentar o melhor trabalho das crianças, servindo como registro final de suas realizações.”

Neste sentido, esta semana acabei por escolher a criança para realizar o portfólio individual. Embora já tivesse observado algumas crianças ao longo das semanas anteriores, nesta tentei adquirir certezas perante a minha escolha. Assim, em conversa com a educadora, escolhi uma das crianças mais novas.

Parente (2015), refere o portfólio como uma estratégia para avaliar a criança, sendo que neste está organizada e agrupada toda a informação referente ao percurso de aprendizagens da criança. Através da observação, recolha de evidências e das realizações realizadas por ela, o educador vai adquirir a informação que necessita sobre a criança.

Para corroborar as ideias acima apresentadas Shores e Grace (2001), defendem que o portfólio é muito mais que instrumento individual de avaliação, pois este permite conhecer mais sobre a criança em questão, desde os seus interesses, curiosidades até às suas necessidades e habilidades.

O Jardim de Infância da Barreira, até quarta-feira, era constituído por vinte e quatro crianças. Contudo, nesse dia a instituição recebeu uma criança de nacionalidade estrangeira, contemplando, assim, o número máximo de crianças a frequentar a instituição, vinte e cinco.

Segundo Marques (2012), quanto mais cedo e nova a criança ingressar no Jardim de Infância, melhor será a sua adaptação, dando ênfase ao papel da educadora na medida em “tudo está (...) ligado à empatia que se gera com a educadora.” Assim, o papel da educadora é fundamental para a adaptação da nova criança com o seu grupo. Por sua vez, a autora refere a importância do papel dos pares nesta situação, mencionando as amizades que vão ser estabelecidas neste primeiro contacto. Para além do papel dos pares e da educadora, o papel dos pais também é valorizado nesta adaptação, uma vez que estes lhes devem transmitir descontração e alegria no momento de separação.

Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p.97) afirmam que as transições constituem mudanças, não só no ambiente social como também nos comportamentos que influenciam os papéis, interações, relações e atividades. Assim, estes momentos de transições preocupam, não só os docentes que trabalham na instituição como também os pais e família, “que se interrogam como a criança irá lidar com a nova situação. Importa dar uma especial atenção à criança nesses momentos.”

O Jardim de Infância é constituído, assim, por vinte e cinco crianças. Neste sentido, a Direção Geral de Educação (s.d.) afirma que um grupo de idades pré-escolar, deve ser constituído por um mínimo de vinte crianças e máximo de vinte e cinco, referindo, ainda, que a constituição ao nível das idades cronológicas, depende da opção pedagógica do educador, sendo que a este cabe a decisão de compreender quais os benefícios em ter um grupo de crianças com idades diversas ou próximas.

Para corroborar as ideias acima apresentadas, Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) referem que “a decisão da composição etária deve, porém, corresponder a uma opção pedagógica, tendo em conta que a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem.” Deste modo, o facto de existir esta heterogeneidade em termos de idades cronológicas, promove a diversidade e as interações com os pares, promovendo, assim, aprendizagens ricas, desafiantes e significativas.

Tal como referi anteriormente, nesta semana o envolvimento e participação proveniente do grupo de crianças foi evidente. Assim, tendo em conta os seus interesses e ideias, a planificação estipulada para

esta semana sofreu alterações. Em contexto presencial, a proposta de segunda-feira (das 11h30-12h00), consistia em relembrar as regras e cuidados na deslocação até ao Jardim do Visconde. A mestranda que estava a intervir continha um caderno na mão para escrever as regras e cuidados a ter nesta deslocação. Quando chegou à regra de formação dos pares, que consistia em uma criança mais velha ficar com uma mais nova, uma criança do grupo dá a ideia de formar já os pares. A mestranda questionou se depois eles se lembrariam de qual o par que lhes foi atribuído, onde a criança S.R. (5 anos), referiu que poderia escrever no caderno os pares.

Assim, este momento acabou por não estar estipulada na planificação, porém face a esta ideia, a mestranda realizou-a. O momento de conto da história, na quarta-feira, também não foi concretizado, pois quando a mestranda ia começar a contar, a menina nova chegou à instituição. Tendo em conta as circunstâncias, sentimos que não faria sentido contar a história, mas sim dar oportunidade de a criança conhecer os seus amigos, a sala de atividades, os docentes e também de as outras crianças e adultos a conhecerem a ela.

Assim, a planificação acabou por ser alterada, contudo a educadora referiu que esta pode sofrer alterações, desde que seja adequadamente explicada a sua razão. Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p. 15), referem que “Planear não é, assim, prever um conjunto de proposta a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagens.”

Quando o educador está a planificar, este deve questionar-se sobre qual a sua intencionalidade educativa perante a realização daquela experiência e, simultaneamente, o que as crianças irão aprender com ela. Deste modo, planificar debruça-se sobre as intenções educativas que o educador tem e qual a melhor forma de as adequar ao grupo, promovendo momentos de aprendizagens significativos para as crianças como também reconhecer quando surge alguma oportunidade de aprendizagem que não estava prevista e, deste modo, tirar partido dela, transformando-a numa experiência educativa (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016).

De um modo geral, nesta semana existiram momentos que me surpreenderam e outros que sinto a necessidade de os melhorar, para assim ter uma evolução progressiva. Ao longo das minhas intervenções individuais, considero importante melhorar os aspetos sobre os quais tenho dificuldades, nomeadamente o questionamento das crianças, dando-lhes a oportunidade de serem elas a chegar até à proposta educativa e não eu a mencioná-la antecipadamente, e a gestão do grupo que poderá também vir a ser um desafio. Por outro lado, considero que o facto do grupo ser muito ativo na partilha de ideias, poderá ser um aspeto positivo para me deixar mais segura e confiante. Uma vez que identifiquei os meus primeiros desafios perante este grupo de crianças, irei encontrar possíveis estratégias para adaptar quando realizar a minha semana de intervenção individual. Para além disto, outro aspeto que pretendo ter em atenção debruça-se sobre o tempo de proposta educativa, visto que na quarta-feira o grupo acabou por ficar demasiado tempo a concluir a experiência da parte da tarde. Deste modo, esta será mais uma situação para refletir, uma vez que também se torna crucial dar tempo à criança para esta explorar as diversas áreas que constituem a sua sala de atividades.

Referências Bibliográficas:

Direção-Geral de Educação (s.d.). *Organização*. Consultado em 10 de outubro. 2019. Disponível em:

<https://www.dge.mec.pt/>.

Gonzalez, J. M. (2015). *Fundamentos da educação infantil* (6ª edição). Porto Alegre: AMGH Editora Ltda.

Marques, T. P. (2012). *Adaptação à creche/jardim de infância*. Consultado em 10 de outubro. 2019.

Disponível em:

https://www.portoeditora.pt/espacoprofessor/assets/especiais/ed_preescolar/imagens/outubro_2012.pdf.

Parente, C. (2015). *Avaliação na educação de infância: Construindo portefólios de aprendizagem*. Centro de Investigação em estudos da Criança (CIEC). Instituto de Educação - Universidade do Minho.

Shores, E. & Grace, C. (2001). *Manual de portefólio: Um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre: Artmed.

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

ANEXO XXI– 1ª E 2ª REFLEXÃO SEMANAL JARDIM DE INFÂNCIA II: 17 E 18 E 23 A 25 DE SETEMBRO DE 2019

Referentes: Receios e ansiedades sobre o início da Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância público; A importância da observação; Jardim de Infância – rede pública;

A Prática de Ensino Supervisionada do terceiro semestre está a ser realizada numa instituição da rede pública, o “Jardim de Infância da Barreira”, com um grupo composto por 24 crianças e idades compreendidas entre os 3 e 5 anos. Apesar de já ter estado em valência de Jardim de Infância, esta nova experiência, no que concerne aos receios e ansiedades sentidos, não foi exceção. Assim, a presente reflexão irá centrar-se, não só nos sentimentos que me acompanharam ao longo dos primeiros dias como também nos momentos em que, tanto eu como a minha colega de prática, estivemos em período de observação e recolha de dados.

Tal como referi anteriormente, no segundo semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar, estive em contexto de Jardim de Infância. No entanto, alguns sentimentos acompanharam-me nesta nova etapa do meu percurso enquanto estudante. Deste modo, um dos receios com a qual me deparei inicialmente centrava-se na ligação com o grupo de crianças. Ou seja, ao conhecer a rotina diária deles apercebi-me que não iria estar presente no momento da refeição, acabando por isso me deixar mais receosa, visto que uma das estratégias que utilizo para criar ligações com eles, centra-se nos momentos de refeição ou em pequeno grupo. Após saber que não iria presenciar este momento, no decorrer dos dias fui encontrando estratégias diferentes para interagir, tendo já criado uma ligação inicial com algumas crianças do grupo, sabendo que esta deve ser fortalecida dia após dia.

Com o decorrer da segunda semana de Prática Supervisionada, já senti que a insegurança que as crianças tinham comigo estava a diminuir, uma vez que já se dirigiam até mim para me chamarem.

Em contexto presencial, na segunda feira, dia 23 de setembro, estava na sala de atividades à espera do grupo para iniciarem as propostas com a educadora. As crianças dirigiram-se em “comboio” para a sala de atividades e, enquanto estavam na formação do mesmo, a criança L.S. (4 anos) veio ter comigo dizendo-me que tinha saudades. Para além deste momento, na quarta feira, dia 25 de setembro, a criança L. (5 anos), em momento de brincadeira livre, deu-me um abraço.

Apesar de não ter o momento da refeição que me fazia sentir confortável e segura para criar ligações, senti que as estratégias que adotei acabaram por resultar, sabendo que exigem continuidade, de maneira a que cada criança sinta confiança e segurança, tanto para me abordar quando necessitar como também para me escutar quando necessário.

Relativamente à observação e recolha de dados, esta foi muito proveitosa e enriquecedora, pois permitiu-me conhecer a estrutura familiar de cada criança bem como a individualidade de cada uma. Para além disto, este período em observação e recolha de dados possibilitou-me observar quais os materiais que a sala possui para futuras propostas educativas a desenvolver.

Neste seguimento, Jablon, Dombro e Dichtelmiller (2009), comparam o observador com um fotógrafo, uma vez que este se foca apenas no que pretende, ignorando outras coisas.

Uma vez que a rotina diária do grupo de crianças é marcada por momentos específicos, tornou-se importante para mim observar como é a que a educadora organiza a sala e o grupo de crianças nesses momentos, de maneira a não criar agitação. Para além disto, as conversas em grande grupo com a educadora permitem-me compreender e escutar quais os interesses provenientes das conversas com as crianças e, face a isto, promover propostas educativas que vão de encontro aos interesses delas. Deste modo, o observar ajuda, não só na construção de relacionamentos como também para que sejam feitas novas aprendizagens.

Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), estes referem que a observação das brincadeiras das crianças permite ao educador descobrir os seus interesses, encorajando-as e colocando-lhes desafios que lhes proporcionem diversas aprendizagens e descobertas. Deste modo, o observar das brincadeiras possibilita ao educador planificar a sua proposta partindo daquilo que são os interesses daquele grupo.

No entender de Jablon, Dombro e Dichtelmiller (2009), a observação desempenha um papel importante, uma vez que o ato de observar permite conhecer a criança e, assim, promover aprendizagens que sejam significativas para a mesma. O observar “ajuda a construir relacionamentos, revelando a singularidade de cada criança – incluindo o temperamento, as potencialidades, a personalidade, o estilo de trabalhar e o modo preferido de expressão da criança.” (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009, p. 23).

Na quarta feira, eu e a minha colega de prática pedagógica tivemos reunião com a professora Isabel Dias, na qual um dos assuntos abordados centrou-se no facto de o Jardim de Infância ser público, ou seja, se já tínhamos conhecimentos sobre a educação pré-escolar numa rede pública. Uma vez que estou a vivenciar esta experiência neste contexto novo, senti a necessidade de compreender melhor o que abrange a rede pública e do que se trata um Jardim de Infância público.

Assim, segundo o site da Direção-Geral da Educação, o mesmo esclarece a diferenciação que existe num Jardim de Infância de rede privada e pública, referindo que nesta (rede pública) estão inseridos estabelecimentos do “Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social.” (Direção – Geral da Educação, 2012).

Para além disto e tendo como sustentação o site da Direção-Geral da Educação, o mesmo refere que os Jardins de Infância da rede pública possuem protocolos entre o Ministério da Educação e as autarquias, de maneira a que exista uma participação do Estado no que diz respeito ao desenvolvimento

das atividades de apoio à família e animação, incluindo a hora de almoço e o prolongamento de horário. Os valores são, assim, estabelecidos, ano após ano, de acordo com a legislação própria. Em relação à matrícula de cada criança e devida renovação, esta encontra-se definida por uma lei.

No que concerne ao funcionamento, os Jardins de Infância desta rede asseguram “um horário flexível, onde consta as 5 horas diárias da componente educativa, da responsabilidade do educador de infância (...), bem como as horas dedicadas às atividades de animais e de apoio à família. Estes estabelecimentos mantêm-se obrigatoriamente aberto até às 17h e 30m e por um período mínimo de 8h diárias”. (Direção-Geral da Educação, 2012).

De um modo geral, todas as práticas pedagógicas que realizei tornaram-se desafios enriquecedores para mim, tanto ao nível pessoal como profissional enquanto futura educadora de infância. Neste sentido, a minha prática num Jardim de Infância da rede pública também será desafiante, uma vez que estou inserida num contexto novo com o qual nunca tive a possibilidade de vivenciar. Assim, ao longo deste percurso, pretendo criar desafios que me possam fazer evoluir, bem como possibilitar ao grupo de crianças propostas educativas e desafios que também para eles sejam potenciadores de grandes aprendizagens. Em vários momentos da rotina diária do grupo, a educadora usufrui de diversas estratégias, tanto ao nível das transições como do desenvolvimento das propostas educativas. Nesse sentido, a última semana em período de observação, pretendo observar alguns aspetos sobre os quais ainda advêm algumas dúvidas.

Contudo, para além deste percurso já estar a ser marcado por estar a vivenciar uma experiência nova (Jardim de Infância público), as aprendizagens que vou fazer, não só com as crianças, mas também com todos os intervenientes, vão torná-lo ainda mais marcante e desafiante, permitindo-me, assim, crescer e aprender enquanto futura profissional na área da educação de infância.

Referências Bibliográficas:

Direção-Geral de Educação (2012). *Organização*. Consultado em 26 de setembro. 2019. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/>.

Judy R. Jablon, A. L. (2009). *O Poder da Observação - do nascimento aos 8 anos* (2ª edição). Porto: Artmed.

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

ANEXO XXII – 11ª REFLEXÃO SEMANAL JARDIM DE INFÂNCIA II: 2 A 4 DE DEZEMBRO DE 2019

Referentes: Gestão do grupo de crianças face aos momentos constituintes da rotina diária; Importância de brincar no Jardim de Infância. Reunião com os encarregados de educação.

Na presente semana, correspondente ao dia dois a quatro de dezembro, desempenhei o papel da educadora de infância cabendo, assim, à minha colega de prática pedagógica apoiar-nos no desenvolvimento das propostas educativas bem como proporcionar ao grupo de crianças experiências desafiantes para as mesmas. Um dos aspetos que sentia a necessidade de melhorar, prendia-se com o questionamento das crianças relativamente às suas partilhas sobre o fim de semana. No entanto, nesta semana, senti-me mais segura neste momento, acabando por ter um questionamento mais ativo sobre as diversas partilhas.

Para além do que mencionado acima, um outro aspeto que sinto a necessidade de melhorar e sobre a qual ainda não tinha sentido esta dificuldade, debruça-se com a gestão do grupo de crianças. Ou seja, em contexto presencial, o grupo de crianças, após finalizarem o momento do lanche no período da manhã, as mesmas deslocaram-se para o parque exterior, uma vez que as condições meteorológicas assim o permitiam. Neste seguimento, apesar de estar tempo agradável para as crianças usufruírem do espaço exterior, a temperatura encontrava-se baixa, sendo necessário vestir os casacos e, como habitual, colocar os chapéus de sol. Ao fazerem a transição do exterior para o interior, o grupo dirigiu-se em comboio até ao local, onde os organizei de forma a que as últimas crianças do comboio fossem as que ficavam no prolongamento, para assim ser mais fácil a arrumação dos casacos e devidos chapéus. No entanto, senti que neste momento existiu alguma confusão, nomeadamente quando as crianças me perguntavam se podiam ir arrumar e onde é que colocavam os respetivos adereços.

Para além disto, a organização do grupo em relação à proposta educativa referente ao dia de segunda-feira, também suscitou alguma confusão, principalmente no momento da manhã. Acabei, assim, por refletir que quando as experiências envolvem o contacto com tinta ou a realização de diversas etapas até obter o produto final, a organização das crianças deve ser pensada devidamente, ponderando a hipótese de realizar a proposta em grande ou pequeno grupo, de maneira a que o desenvolvimento da mesma decorra

de forma harmoniosa e sem confusões. Seguindo a mesma linha, um dos meus referentes prende-se com a gestão do grupo de crianças que, segundo o Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto, este “Fomenta a cooperação entre as crianças, garantido que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo” (Decreto-Lei, 2001, p. 5573).

Salientando o que as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) mencionam sobre a organização do grupo, as mesmas referem que a existência desta diversidade, tanto ao nível da individualidade, sexo, idade e características, permite potenciar aprendizagens que contribuam para o processo de desenvolvimento da criança. Deste modo, o cuidar e educar são dois conceitos indissociáveis na educação pré-escolar, uma vez que estes são responsáveis pelo bem-estar físico e emocional do grupo de crianças. Neste sentido, o “cuidar ético envolve assim a criação de um ambiente securizante em que cada criança se sente bem e em que sabe que é escutada e valorizada” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 24).

Moufarda (2014), defende a importância de criar e organizar uma rotina, tendo em consideração, não só os momentos habituais da rotina diária que se desenrolam de dia para dia como os momentos de propostas orientadas, onde cabe, assim, ao educador desenvolver uma boa gestão do grupo e do tempo, tendo a capacidade de entender e respeitar os diferentes ritmos das crianças.

Corroborando as ideias acima apresentadas, Grave-Resendes e Soares (2002), referem que as crianças “aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um, visto que cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 14).

Torna-se, assim, importante que o educador entenda que as crianças são possuidoras de características, interesses e necessidades diferentes e, cabe a este, a função de ter estes aspetos em consideração, principalmente no desenvolvimento de trabalhos em grande grupo, onde se torna visível os diferentes ritmos de cada criança, bem como quem está empenhado em fazer e quem só faz porque foi uma proposta que foi pedida. Após a reunião com a professora supervisora, este último aspeto relacionado com os empenhos e ritmos de cada criança permitiu-me ter um momento reflexivo mais aprofundado sobre o mesmo.

A organização do grupo, para além de consistir no desenvolvimento de propostas educativas que envolvem o grande ou pequeno grupo, também abrange os momentos da rotina diária sobre o qual esta organização ainda necessita de ser aprofundada, recorrendo a diferentes estratégias a adotar futuramente para tornar este momento menos agitado. Neste seguimento, o meu segundo referente da reflexão semanal debruça-se sobre o momento de transição após o período de brincadeira livre, uma vez que foi um dos aspetos sobre a qual senti dificuldade na gestão do grupo.

Como referido na reflexão anterior, Sarmento, Ferreira e Madeira (2017) referem o brincar como uma potencialidade de as crianças descobrirem o mundo que as rodeia, a sós ou com os outros, proporcionando, assim, a construção de relacionamentos entre elas. O brincar, para além de promover diversas aprendizagens, torna-se, também, um fator importante no que concerne ao desenvolvimento pessoal da criança (10ª reflexão semanal – JI II).

Para além destes autores enaltecerem o papel da brincadeira, Gonzalez-Mena (2015) refere que, ao brincar, a criança aprender a interagir com os pares, criando situações de cooperação. O brincar, depara-se com diversas habilidades (sociais, emocionais e físicas) que ajudam a criança no seu relacionamento com o mundo num nível simbólico, promovendo, assim, o seu desenvolvimento intelectual.

Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), defendem a “articulação entre áreas de desenvolvimento e aprendizagem assenta no reconhecimento que brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender. Importa, porém, diferenciar uma visão redutora de brincar, como forma de a criança estar ocupada ou entretida, de uma perspetiva de brincar como atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 10-11).

De acordo com a Declaração dos Direitos das Crianças (1959), as crianças devem ter a oportunidade de se dedicarem ao brincar e a experiências agradáveis e estimulantes para as mesmas, existindo a devida orientação por parte do educador, constituída por uma intencionalidade. Neste sentido, deve-se promover momentos para brincar, uma vez que através destes as crianças acabam por adquirir aprendizagens de forma prazerosa e estimulante para as mesmas.

Spodek e Saracho (2002) finalizam esta sustentação teórica sobre a brincadeira, salientando que o “brincar é a principal atividade da criança na vida” (Spodek & Saracho, 2002, p. 37). O brincar assume, assim, um meio de aprendizagem, onde uma das suas principais funções debruça-se sobre a promoção de aprendizagens significativas, estimulantes e ricas, contribuindo para o processo de conhecimento e compreensão do mundo de cada criança. Pretende-se, deste modo, que as brincadeiras vão ao encontro dos

interesses e necessidades da criança, onde nesta criança ter a possibilidade de exprimir os seus sentimentos, criar relações entre pares, compreender o mundo em que está inserida, entre outras.

Na terça-feira, a educadora cooperante deu-nos a oportunidade de assistir a uma reunião dos encarregados de educação das crianças. Nesta foram abordados alguns assuntos relacionados com o Plano Anual de Atividades das crianças, bem como a apresentação do trabalho por projeto desenvolvido ao longo das várias semanas. Neste seguimento, a educadora de infância dedicou um curto período de tempo para que as mestrandas pudessem apresentar as experiências realizadas com as crianças ao longo destas semanas e colocar uma proposta aos pais sobre o encerramento deste trabalho por projeto, tendo como objetivo o envolvimento e participação dos mesmos nesta última fase de uma metodologia de trabalho de projeto.

Matos (2012), defende a importância do envolvimento das famílias no trabalho que é desenvolvido com as crianças, referindo que esta relação apoia na construção do currículo no jardim de infância. Assim, “os educadores desenvolvem diferentes modalidades de trabalho e relação com as famílias, sendo as reuniões de pais uma delas” (Matos, 2012, p.47).

Enaltecendo, ainda, esta relação Matos (2012), menciona que as reuniões com os pais são consideradas uma fonte de avaliação e divulgação do trabalho pedagógico das crianças. Assim, defende-se que “As reuniões de pais/famílias são um meio de participação coletiva em que o/a educador/a partilha as suas intenções educativas, o processo a desenvolver e/ou desenvolvido com o grupo, assim como envolve as famílias na elaboração do projeto curricular do grupo. Este envolvimento facilita a participação dos pais/famílias e a sua compreensão do trabalho pedagógico que se realiza na educação pré-escolar” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 29).

De um modo geral, considero importante a gestão da organização do grupo de crianças, principalmente no desenvolvimento de experiências educativas em grande grupo, sobre a qual estas requerem da parte do adulto um apoio individualizado. Assim, entendo que a gestão do grupo não abrange apenas a organização do mesmo. Questões sobre os materiais, espaços entre outros, necessitam de um pensar antecipado, uma vez que estes se interligam e influenciam mutuamente. Assim, torna-se necessário que, enquanto futura educadora, tenha a capacidade de fazer esta perceção da gestão, proporcionando ao grupo a oportunidade de usufruir da experiência na sua totalidade, não esquecendo que o principal objetivo se centra em garantir o bem-estar físico e psicológico da criança e que a aquisição das aprendizagens decorra de forma plena e holística. Cabe, assim, ao educador entender que cada criança possui diferentes padrões comportamentais, ritmos, interesses, necessidades e níveis de desenvolvimento e, face a isto, sinto a necessidade de dar ênfase a este assunto, para assim ter uma breve preparação para o meu futuro profissional.

No que concerne ao brincar nesta valência e como em todas, considero que a brincadeira é imprescindível em qualquer contexto. Esta é, assim, vista como um fator que promove a aquisição de diversas aprendizagens e interações entre pares, tornando-se importante para o desenvolvimento pessoal da criança. O brincar é visto como uma forma segura de a criança encerrar os seus medos e ansiedades, se tornar autónoma na resolução dos seus conflitos e criar relações com os pares. Para além disto, o brincar promove na criança o desenvolvimento da sua criação, imaginação, criatividade, raciocínio, entre outros. É através do brincar que o educador toma consciência e observa quais os interesses e necessidades do seu grupo de crianças, observando individualmente como em grande grupo, onde este deve gerir se a necessidade/interesse é global. O momento de observação dá a possibilidade ao educador de refletir sobre a sua ação futura, tendo como objetivo ir ao encontro dos interesses e necessidades das suas crianças. Deste modo, o brincar é privilegiado, não só no jardim de infância como em toda a educação de infância, envolvendo todas as valências.

Por fim, em relação à reunião com os pais das crianças, considere esta muito importante para mim, pois um dos aspetos sobre a qual sinto muito dificuldade debruça-se sobre a relação com os pais. Após algumas reflexões sobre este assunto e leitura sobre esta questão, sinto a necessidade de descobrir e entender mais. Porém, acredito que através da prática esta dificuldade vai acabar por se ausentar. No entanto, este é um aspeto que me preocupa, uma vez que irei ter de lidar e conversar com diversos familiares possuidores de características diferentes. O facto de ter assistido a esta reunião e pelo que foi dito anteriormente, considero que foi uma mais-valia, uma vez que ainda não tinha tido a oportunidade de observar uma reunião em grande grupo, ou seja, com os pais todos e não em termos individuais. Visto que estou mais perto de enveredar para o meu futuro profissional, acredito que se torne fundamental ter a oportunidade de experienciar e observar tudo o que envolve o contacto com as famílias, tendo como objetivo entender todas as funções que esta profissão implica.

Referências Bibliográficas:

Assembleia Geral das Nações Unidas. (1959). *Declaração dos Direitos das Crianças*. Consultado em 3 dez. 2019. Disponível em:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf.

Diária do República. (2001). *Decreto-Lei 241/2001 de 30 de Agosto*. Consultado em 3 dez. 2019. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/631843>.

Gonzalez, J. M. (2015). *Fundamentos da educação infantil* (6ª edição). Porto Alegre: AMGH Editora Ltda.

Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Matos, M. (2012). *Reunião de pais e trabalho com famílias*. *Cadernos de Educação de Infância n°97 Set/Dez 12*. Consultado em 4 dez. 2019. Disponível em: <http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/47-50%20CEI97.pdf>.

Moufarda, C. (2014). *A importância e o impacto das rotinas na creche e no jardim de infância*. Instituto Politécnico de Lisboa Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sarmento, T., Ferreira, F. I. & Madeira, R. (2017). *Brincar e Aprender na Infância* (1ª edição). Porto: Porto Editora.

Spodek, Bernard & Saracho, Olivia (1998). *Ensinando crianças de três e os oitos anos*. Porto Alegre: Artmed.

ANEXO XXIII – OBSERVAÇÃO E AVALIAÇÃO DE SITUAÇÕES EMERGENTES EM JARDIM DE INFÂNCIA II

Observação e Avaliação de Situações Emergentes

Semana: 25 a 27 de novembro

Contexto do momento: No decorrer da semana de intervenção correspondente de vinte cinco a vinte sete de novembro, o grupo de crianças usufruiu de diversos momentos destinados à exploração livre das áreas pela sala de atividades. Neste seguimento, a presente situação de observação e avaliação emergente decorreu no momento referido anteriormente, mais concretamente na Área dos Jogos de Mesa, quando as crianças estavam a explorar um jogo relacionado com padrões.

Considerações:

Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), caracterizam a ação do profissional de infância como a necessidade de existir uma intencionalidade, tendo como objetivo uma reflexão sobre as ações, finalidades e sentidos dos mesmos relativamente às suas práticas. Deste modo, o ciclo interativo assente em quatro aspetos fundamentais, “observar, planear, agir, avaliar”, e, assim, diversificar os diferentes registos e documentos, dando ao educador a possibilidade de tomar decisões sobre a sua ação da prática, adequando-a às características e necessidade de cada criança individualmente bem como do grande grupo. Relativamente ao desenvolvimento do processo, este conta “com a participação de diferentes intervenientes (crianças, outros profissionais, pais/famílias), inclui formas de comunicação e estratégias que promovam esse envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 5).

Dando seguimento a esta sustentação teórica, a mesma visa envolver o ciclo interativo, onde, após a observação das necessidades e interesses do grupo de crianças, ou seja, da observação e avaliação da situação emergente, considerou-se a necessidade de propor experiências que vão ao encontro das crianças, de forma a apoiá-las neste processo de desenvolvimento dos seus conhecimentos no que concerne aos padrões.

Descrição do acontecimento:

Na segunda-feira, dia vinte cinco de novembro, o grupo de crianças, após desenvolver a realização da proposta educativa que estava planificada, usufruíram de um momento de brincadeira livre pelas áreas da sala de atividades. Após uma observação atenta de todo este momento, considerando os interesses e necessidades das crianças, observei a deslocação de algumas crianças para a concretização de um jogo relacionado com os padrões. Neste sentido, inicialmente tornou-se visível o envolvimento da criança C. (3 anos) e da criança Lu. (4 anos) neste jogo, onde as mesmas realizaram a construção de um padrão, tendo como apoio uma placa com o desenho do referido padrão, sendo apenas necessário olhar para a placa e seguir a ordem das cores (ver anexo 1).

Após observar isto, pedi à criança Lu. se podia experimentar o jogo, onde retirei a placa com o desenho do padrão que esta tinha e construí um padrão para a criança completar. Assim, ao executar esta experiência, apercebi-me que a criança, uma vez que não tem a placa como guia, sentiu dificuldade em continuar o

padrão. Neste seguimento, questionava a criança sobre qual a próxima cor, sendo que esta respondia “a cor laranja”, “a cor roxa”, referindo cores que não constituam o padrão. Após abordar novamente com a criança sobre a constituição das cores, a mesma mencionou a cor correta que vinha a seguir no padrão, referindo, novamente, após ter colocado duas cores corretas, que a próxima seria a “cor roxa” e a “cor laranja” (ver anexo 2).

Ainda relacionado com o mesmo momento, a criança C. (3 anos), demonstrou ser capaz de construir um padrão, tendo como apoio a visualização do mesmo (ver anexo 3). No entanto, ao retirar a placa que apoiava a construção do referido padrão, a criança sentiu dificuldade em representar a sequência correta.

A criança S.R. (6 anos) acabou por, naquele momento, explorar a construção dos padrões. Neste sentido, tornou-se evidente a facilidade que a criança demonstrou na construção do padrão, tendo o apoio da placa com o devido desenho. No entanto, neste momento observei que a criança demonstrou dificuldade na decisão da cor, ou seja, se começava pelo fim (com a cor vermelha) ou se pelo início (com a cor verde), respetivamente (ver anexo 4).

Após observar o sucedido e, tal como a criança Lu., retirei a placa e construí um padrão executado por mim. Ao observar este momento, notei que a criança revelou alguma dificuldade no início da sequência. Porém, após algum apoio individualizado, a mesma demonstrou ser capaz de executar o respetivo padrão, questionando-me se seria a cor correta e, por vezes, referindo outras cores que não estavam expostas na sequência. Deste modo, apesar de a criança já ter noção da construção dos padrões, a mesma ainda revelou algumas dúvidas na realização do mesmo (ver anexo 5).

Na quarta-feira, dia vinte e sete, a criança M. (5 anos), no momento de brincadeira livre pelas áreas, dirigiu-se para a Área dos Jogos de Mesa, explorando o jogo dos padrões, o mesmo que as crianças na segunda-feira exploraram. Neste sentido, a mesma demonstrou facilidade em representar o padrão tendo como apoio as referidas placas mencionadas inicialmente (ver anexo 6). Após observado o dito momento, pedi à criança que construísse o padrão que lhe demonstrei, sem ter o apoio das placas com o desenho. Neste sentido, a criança demonstrou alguma dificuldade na realização do padrão, não sendo capaz de o executar de forma correta (ver anexo 7).

Relacionado, ainda, com a necessidade de explorar padrões, a presente situação apresentada sucedeu-se na semana de onze a treze de novembro, correspondente à oitava reflexão semanal, sendo observada no momento de brincadeira livre na Área Polivalente.

A criança L.M. (3 anos), encontrava-se na área polivalente, a brincar com cubos. Ao observá-la, sentei-me junto dela tentando compreender o que ela estava a fazer. Neste momento, a criança Le. (3 anos), pede para brincar com a L.M e esta responde que sim, onde as duas brincam. Ao perceber que a criança Le. estava a colocar os cubos uns em cima dos outros, perguntei-lhe se me podia emprestar os seus cubos, onde esta disse que sim e, assim, comecei por construir um padrão com os cubos, utilizando apenas três cores distintas e que as crianças têm contacto diariamente através do mapa de marcar a data. Após ter os cubos montados, questionei ambas as crianças sobre as cores. Nisto, tanto a criança Le. como a criança L.M. e a criança D. (4 anos), que apareceu depois, compreendiam o padrão e referiam a cor que vinha a seguir, seguindo sempre a cor da ordem dos cubos que estava montado. Porém, quando chegava ao momento de referir qual o próximo cubo a colocar no encaixe, nenhuma das três crianças referia a cor certa. (8ª reflexão semanal, 11 a 13 de novembro).

Sustentação teórica e interpretação:

Segundo Mendes e Delgado (2008), o trabalho que se desenvolve sobre padrões com crianças de faixa etária compreendida entre os três e os quatro anos deve conter poucos elementos, para assim ser mais fácil a identificação. Pretende-se, assim, que, no jardim de infância, se proporcione contextos onde as crianças se sintam incentivadas a explorar padrões.

Salientando o que Mendes e Delgado (2008) referem, estes mencionam que no jardim de infância as experiências relacionadas com padrões podem ser “alicerçadas em materiais diversos, tais como: cubos, blocos lógicos, fichas coloridas, palhinhas, utensílios do dia-a-dia e materiais de desperdício (tampas de garrafas, pacotes, caixas de fósforos, papel de embrulho, paus de gelado...)” (Mendes & Delgado, 2008, p. 62).

Leitão e Canguero (s.d.) defendem o trabalho com padrões nos primeiros anos, dizendo que estes devem ser atividades simples de classificação, onde se deve verificar ocorrências destas no dia a dia, nomeadamente através de repetições de sons, cores e desenhos. Deste modo, estas simples situações protagonizadas com padrões, baseiam-se na repetição e crescimento dos mesmos, apoiando a criança no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, principalmente relacionado com padrões.

No entender de Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p. 75), estes autores referem que “reconhecer padrões, compreender a sua repetição numa sequência e ser capaz de a continuar, constituem elementos importantes para o desenvolvimento do raciocínio matemático.” Para corroborar as ideias acima apresentadas, Mendes e Delgado (2008) referem a importância que o educador tem em criar contextos estimulantes que permitam

às crianças desenvolver padrões, colocando-lhes questões que clarifiquem conceitos que ainda estão em dúvidas.

Abrangendo toda a faixa etária que constitui um jardim de infância, mais concretamente, as idades compreendidas entre os três e os seis anos, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) mencionam que, muitas vezes, as crianças quando estão a brincar, principalmente com os legos, constroem padrões. No dia a dia, as crianças deparam-se com diversos padrões que podem encontrar, nomeadamente no caminho até casa ou escola, através dos desenhos da calçada, a observação de azulejos e a criação de rimos musicais. Deste modo, estas observações que a criança pode realizar apoiam-na no seu processo de exploração de padrões contribuindo, assim, para o desenvolvimento das suas aprendizagens (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Palhares e Mamede (2002) citado por Serra e Rodrigues (2014, p. 375), referem que tonar-se, assim, “importante explorar diferentes representações do mesmo padrão, de modo a que as crianças consigam fazer generalizações e identificar padrões noutros contextos.” Assim, a conceção de padrão irá ocorrer quando as crianças determinarem a existência da repetição nos padrões, usufruindo de diversos materiais e formas para esse fim.

Referências Bibliográficas:

Leitão, A. & Canguero, L. (s.d.). *Princípios e normas do NCTM – um percurso pela Álgebra*. Consultado em 26 nov. 2019. Disponível em: http://www.apm.pt/files/Conf_Canguero_Leitao_487e4d92df2e1.pdf.

Mendes, M. & Delgado, C. (2008). *Geometria – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direcção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Serra, P. & Rodrigues, M. (2014). *A emergência do pensamento algébrico num grupo de crianças de 4 anos*. Consultado em 26 nov. 2019. Disponível em: http://www.apm.pt/files/P23_5343644bcd8cf.pdf.

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

Anexos:

Anexo 1. Imagem do jogo de padrões com a respetiva ilustração.



Anexo 2. A criança Lu. (4 anos) na construção de padrões, sem o apoio da placa com o padrão.



Anexo 3. A criança C. (3 anos) na construção de padrões, com o apoio da placa com o padrão.



Anexo 4. A criança S.R. (6 anos) na construção de padrões, com o apoio da placa com o padrão.



Anexo 5. A criança S.R. (6 anos) na construção de padrões, sem o apoio da placa com o padrão.



Anexo 6. A criança M. (5 anos) na construção de padrões, com o apoio da placa com o padrão.



Anexo 7. A criança M. (5 anos) na construção de padrões, sem o apoio da placa com o padrão.



ANEXO XXIV – OBSERVAÇÃO E AVALIAÇÃO SEMANAL EM JARDIM DE INFÂNCIA II: 2 A 4 DE DEZEMBRO DE 2019

Observação e Avaliação Semanal

Semana: 2 a 4 dezembro

Crianças a avaliar: Criança L.R. (4 anos) e a criança M.M. (4 anos)

Intencionalidade educativa/competência a avaliar: Respeitar e saber aguardar pela sua vez até chegar o alimento (área de formação pessoal e social). / Conhece a sucessão do momento da sua rotina, permanecendo calma e sossegada no lugar até à chegada do alimento.

Considerações:

Ao longo dos três dias de intervenção, a mestranda a intervir irá procurar estar atenta às duas crianças estipuladas para observar nos momentos de diálogo em grande grupo. Assim, incentiva as crianças a participar nestes momentos, procurando que sejam autónomas no momento do lanche, bem como aguardar pela sua vez até à chegada do alimento.

Contextualização do momento:

Após terem realizado as tarefas destinadas ao momento de acolhimento e o desenvolvimento da proposta educativa, as crianças realizaram a higiene e, de seguida, dirigiram-se para a sala polivalente para iniciarem, assim, o momento destinado ao lanche. Neste momento, as crianças sentam-se nos lugares correspondentes a cada uma e iniciam o seu lanche. Numa fase inicial, as crianças começam por beber o leite e, de seguida,

comem a peça de fruta que trouxeram de sua casa. Após terem finalizado o momento do lanche, as mesmas levantam-se, arrumam as cadeiras e as caixas com a fruta (quem tiver), fazem a lavagem das mãos e marcam a fruta que comeram no mapa da fruta. No final, as crianças sentam-se nos bancos que se encontram na sala a aguardam que o adulto diga para onde podem ir brincar, tendo em consideração as condições meteorológicas.

Sustentação teórica de diversos autores sobre o lanche da manhã na educação pré-escolar:

Relativamente ao momento do lanche em específico, Gonzalez-Mena (2015) defende que, as crianças, quando estão no pré-escolar, já se alimentam de forma adequada e grande parte delas são organizadas. No entanto, ainda pode ocorrer alguma confusão neste momento de refeição.

De modo a corroborar as ideias acima apresentadas, Carneiro (2005) afirma que “Comer não é um ato solidário ou autônomo do ser humano, ao contrário, é a origem da socialização, pois, nas formas coletivas de se obter a comida, a espécie humana desenvolver utensílios culturais diversos, talvez até mesmo a própria linguagem” (Carneira, 2005, p. 71).

Poulain e Proença (2003), referem que a alimentação como uma das primeiras aprendizagens que o ser humano faz, considerada até como sendo a primeira aprendizagem do mesmo. Estes enaltecem a alimentação, como um processo de socialização, atendendo às alterações das diversas sensações de fome e os desencadeamentos de sensações, tais como os gritos, apelas, choros, entre outros.

Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p.35), “a criança vai construindo referências, que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros, desenvolver a sua autonomia como pessoa e como aprendente, compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros.”

A alimentação é, assim, vista não só como um processo de socialização e interação, mas também como uma escolha de alimentos que se vai distribuir em refeições ao longo do dia a dia de uma criança, sendo promotor de diversas aprendizagens. Neste seguimento, o leite é considerado como uma fonte importante para o desenvolvimento pleno da criança. Em idades pré-escolar, a quantidade de leite recomendada é ½, aproximadamente (Nunes & Breda, s.d.).

O educador tem, assim, um papel importante neste domínio, uma vez que deve ter a responsabilidade de formar hábitos alimentares saudáveis nas crianças e, em simultâneo, organizar um ambiente que estimule as interações entre crianças (Gonzalez-Mena, 2015).

Deste modo, em idade pré-escolar, “a alimentação da criança deverá ser variada e integrar alimentos que proporcionem os nutrientes necessários em proporção e quantidades adequadas”, uma vez que deve existir uma distribuição, em termos calóricos, de acordo com as normas de uma alimentação saudável (Nunes & Breda, s.d., p.40).

Leitura do lanche de manhã na educação pré-escolar – o que fiquei a conhecer da criança ao longo dos três dias no momento de brincadeira livre:

Criança L.R. (4 anos):

“Aguarda pela sua vez até a chegada do alimento, mais concretamente pelo pacote do leite” – Evidência (s):

Em todos os dias que realizei a minha intervenção individual, a criança em questão permaneceu sossegada e sentada no seu lugar até o alimento ser entregue à mesma, neste caso o pacote do leite. Assim, a mesma sentou-se no respetivo lugar e aguardou até que a criança que estava a distribuir os leites lhe fosse entregar o seu.

“É autónoma durante o momento do lanche” – Evidência (s):

Na segunda-feira e quarta-feira, a criança em questão, após ter o pacote do leite, retirou-lhe a palha, colocando-a no pacote e começou a beber o seu leite, sem necessitar da ajuda do adulto ou par. No final do leite, a mesma comeu a sua fruta autonomamente.

Na terça-feira, uma vez que as mesas estavam distribuídas de forma diferente, a criança enquanto estava a beber o leite, conversou com a criança I. (4 anos), onde foi necessário o adulto fazer-lhe uma pequena chamada de atenção, dizendo para a mesma primeiro finalizar o lanche e que depois poderia conversar com a outra criança. Porém, apesar desta chamada de atenção, a mesma foi autónoma em todas as etapas que compõem o lanche da manhã.

“Respeita as regras deste momento” – Evidência (s):

Na terça-feira, uma vez que as mesas estavam distribuídas de forma diferente, a criança enquanto estava a beber o leite conversou com a criança I. (4 anos), onde foi necessário o adulto fazer-lhe uma pequena chamada de atenção, dizendo para a mesma primeiro finalizar o lanche e que depois poderia conversar com

a outra criança. Porém a mesma, ao longo dos outros dias (segunda-feira e terça-feira) demonstrou ter conhecimento sobre as regras que este momento implica, respeitando-as.

“Aguarda de forma silenciosa quando finaliza o seu lanche” – Evidência (s):

Em todos os dias de intervenção individual, a criança quando termina o lanche refere para o adulto que o finalizou. Ao ouvir a criança, este pede-lhe para aguardar no lugar até que a chame para marcar a fruta. A criança respeita o que o adulto pede, e aguarda em silêncio e sentada corretamente no seu lugar até o mesmo a chamar.

Em síntese, a criança em questão demonstrou ter conhecimento sobre as regras que o momento do lanche da manhã implica, onde a mesma as cumpre, sem ser necessário que o adulto lhe chama a atenção constantemente. Em relação à autonomia da criança, a mesma demonstra ser autónoma em todas as etapas que o momento do lanche envolve. Assim, a criança sabe aguardar pela sua vez até à chegada do alimento, permanecendo sossegada e em silêncio no seu lugar. Para além disto, a criança respeita e tem conhecimento sobre as regras deste momento, tal como referido anteriormente. Na terça-feira, a criança em questão disse à criança D. (4 anos), que estava ao seu lado, para esta beber o leite, onde a questionou se ela queria ajuda. Ao observar este momento, constatei que esta observa as outras crianças que estão ao seu lado, solicitando-lhes ajuda, caso assim observe que seja necessário. Após finalizar o lanche, a criança refere para o adulto que terminou, sabendo aguardar sentada, de forma correta, e em silêncio, onde por vezes a mesma conversa com a criança do lado, usando um tom baixo. Neste momento, as crianças sabem que podem conversar com os pares, mas, para isso, necessitam de ter terminado o seu lanche.

Numa ação futura, pretendo valorizar as ações que a criança tem, nomeadamente o respeito pelas regras estabelecidas neste momento, bem como a sua autonomia face às várias etapas que o lanche abrange. Para além disto, pretende-se apoiar a criança quando esta estiver a apoiar outra criança, valorizando a sua ação, mas referindo à mesma que primeiro o seu par precisa de tentar sozinha e só depois é que pode existir um apoio.

Salientando a leitura de alguns autores sobre o momento do lanche na educação pré-escolar, a criança em questão, tal como referi anteriormente, demonstra autonomia neste momento. Para além disto, a mesma mostra organização durante o mesmo, uma vez que acaba por permanecer sossegada durante o momento da refeição, sem desorganizar o local onde está a usufruir do seu lanche. A mesma demonstra, ainda, ter conhecimento sobre o que pode ou não fazer e quais os seus deveres. Enquanto está no momento de aguardar até que o adulto a chame, a criança interage com os pares que já terminaram também a refeição.

Criança M.M. (4 anos):

“Aguarda pela sua vez até a chegada do alimento, mais concretamente pelo pacote do leite” – Evidência (s):

Em todos os dias de intervenção individual, a criança em questão aguardou até à chegada do leite, sentada corretamente. Porém, na quarta-feira, conversou com a criança F. (4 anos), que se encontrava ao seu lado. Uma vez que a criança já tinha o seu pacote do leite e a mestranda referiu que podiam começar a comer, a mesma estava a conversar com o par. No entanto, ao olhar para ela a criança começou a beber o seu leite.

“É autónoma durante o momento do lanche” – Evidência (s):

Em todos os dias de intervenção individual, a criança M.M. revelou ser autónoma nas várias etapas que este momento implica. Em relação ao leite, a mesma demonstrou, durante os três dias, saber retirar a palha do papel de plástico e colocá-la corretamente no pacote do leite.

“Respeita as regras deste momento” – Evidência (s):

Na segunda-feira e na terça-feira, a criança respeitou as regras deste momento, nomeadamente não conversar enquanto está a comer, sentar-se de forma correta e saber aguardar pela sua vez até à chegada do alimento.

Na quarta-feira, apesar de a criança ter conversado com o seu par, a mesma demonstrou ter conhecimento sobre as regras deste momento.

Aguarda de forma silenciosa quando finaliza o seu lanche” – Evidência (s):

Na segunda-feira e na quarta-feira, a criança em questão, quando terminou o seu lanche, referiu à mestranda que tinha finalizado e, de seguida, referia constantemente se podia sair para ir brincar. Neste seguimento, a mestranda pediu para ela aguardar um curto espaço de tempo, até mais crianças terem finalizado o lanche. A mesma respeitou, mas voltou a questionar a mestranda se podia sair.

Na terça-feira, a criança permaneceu no seu lugar, sossegada, a aguardar pela sua vez até que a mestranda a chamasse.

Em síntese, ao longo destes três dias de observação, a criança em questão revelou ter conhecimento sobre as regras que este momento envolve, tendo sido isso evidenciado ao longo destes três de observação. Para além disto, a mesma demonstra autonomia neste momento, sabendo retirar a palha do plástico e colocá-la no leite, o que para algumas crianças torna-se uma situação mais complicada. Para além disto, a mesma quando retirou a palha do plástico, referiu em voz alto que tinha conseguido, onde o adulto valorizou a sua ação dizendo “Boa!”. Relativamente ao momento de aguardar pela sua vez até chegar o pacote do leite, a criança revela saber aguardar, porém é necessário chamar-lhe a atenção em relação à forma como esta está sentada e ao tom de voz que a criança está a utilizar, sendo um tom de voz alto. Para além disto, a criança deve ser lembrada que só deve existir conversa no final de ter finalizado o lanche e o par com quem está a conversar também com o tiver finalizado.

Numa ação futura, pretendo incentivar a criança a saber aguardar pela sua vez, visto que esta acaba por perguntar ao adulto diversas vezes se já pode sair. No entanto, quando o período de espera é pouco, a mesma sabe aguardar no seu lugar. Para além disto, a valorização das ações da criança deve ser tida em consideração, onde o educador deve enaltecer a ação que a criança realizou.

Ao realizar a leitura sobre o momento do lanche na educação pré-escolar aos olhos de diversos autores, a criança demonstra ter autonomia nestes momentos, compreendendo o que está errado ou certo e demonstrando conhecimento sobre as regras. Para além disto, a mesma cria relações com os pares, uma vez que o momento do lanche é propício a estas interações, desde que se realizem no momento indicado, ou seja, após finalizado o lanche.

Referências bibliográficas

- Carneiro, H. S. (2005). Comida e Sociedade: Significados Sociais na História da Alimentação. *História: Questões & Debates*, n. 42, pp. p. 71-80. Obtido em 4 dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/4640/3800>.
- Gonzalez-Mena, J. (2015). *Fundamentos da educação infantil* (6.ª Ed.). São Paulo: AMGH Editora Ltda.
- Nunes, E. & Breda, J. (s.d.). *Manual para uma alimentação saudável em jardins de infância*. Lisboa: Ministério da Saúde – Direção-Geral da Saúde.
- Poulain, J.-P., & Proença, R. P. (2003). *O espaço social alimentar: um instrumento para o estudo dos modelos alimentares*. *Revista Nutrição*, pp. 245- 256. Consultado em 4 dez. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rn/v16n3/a02v16n3.pdf>.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação

ANEXO XXV – PLANIFICAÇÃO SEMANAL JARDIM DE INFÂNCIA II: 18, 19 E 20 DE NOVEMBRO DE 2019

Contextualização e fundamentação teórica

A estrutura da planificação semanal irá centrar-se, primeiramente, nos momentos de rotina das crianças, envolvendo o acolhimento, a higiene - lanche, o momento de brincadeira livre no período da manhã, a higiene - almoço, o lanche e o momento de brincadeira livre da parte da tarde. Posteriormente a esta estruturação, surgirá outra estrutura relacionada com a planificação dos momentos de desenvolvimento de projetos e temáticas. A presente estruturação será concluída com o momento de avaliação semanal das crianças.

No seguimento do desenvolvimento do projeto intitulado de “O que leva a nossa sopa?”, a presente semana irá centrar o dia de segunda-feira no desenvolvimento de algumas propostas educativas que permitam às crianças descobrir mais sobre esta problemática. Segundo Vasconcelos (2011), na terceira fase da metodologia de trabalho por projeto, a execução, as crianças “aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais: “o que sabíamos antes”; “o que sabemos agora”; “o que não era verdade” (Vasconcelos, 2011, p. 16).

Referente aos outros dias da planificação semanal, terça-feira e quarta-feira, estes irão debruçar-se sobre o Dia Mundial no Pijama, que se realiza no dia 20 de novembro, sendo considerado um dia educativo e solidário. Assim, ao longo destes dois dias, o grupo irá desenvolver diversas experiências relacionadas com este dia. Neste seguimento, “O Dia Nacional do Pijama é uma iniciativa e marca regista da *Mundos de vida* (...) A data coincide com o dia da Convenção Internacional dos Direitos da Crianças (...) Este é um dia em que as crianças pequenas lembram, anualmente, a todos que **“uma criança tem direito a crescer numa família”** (Mundos de Vida, 2012)

Segundo a UNICEF (s.d.), a Convenção Internacional dos Direitos das Crianças assenta em quatro pontos essenciais relativamente aos direitos das crianças, sendo estes não discriminar, a valorização da opinião da criança, a “sobrevivência e desenvolvimento” e o “interesse superior da criança”.

Rotina	Intencionalidade educativa	Competências
8h00 – 9h00 As crianças são acolhidas na sala polivalente		
Descrição: durante este período, as crianças, à medida que chegam à instituição, permanecem na sala polivalente, onde podem brincar livremente com os materiais daquele espaço, estando acompanhadas pela assistente operacional.		
9h00 – 9h30 As crianças são acolhidas na sala de atividades	<ul style="list-style-type: none"> * Incentivar as crianças a interpretarem com expressividade a “canção do bom-dia”, utilizando as clavas no ritmo adequado (<u>domínio da Ed. Artística: música</u>). * Fomentar a compreensão temporal - ontem, hoje e amanhã (<u>área de expressão e comunicação: domínio da matemática</u>). * Proporcionar às crianças momentos de contagem, através da contagem ou subtração dos números dos dados (<u>área de expressão e comunicação: domínio da matemática</u>). * Estabelecer as tarefas dos responsáveis de chefe e ajudante (<u>área de formação pessoal e social</u>). * Incentivar o diálogo e a partilha de ideias e de opiniões (<u>área de expressão e comunicação: domínio da linguagem oral; área de formação pessoal e social</u>). * Promover conversas com as crianças através do momento de conto da história (<u>área de expressão e comunicação: domínio da comunicação oral</u>). <p>Descrição: as crianças sentam-se nos almofadões que estão na Área Polivalente para cantar a canção do bom dia. Depois de terem cantado a canção, o adulto irá dar o bom dia a cada criança. De seguida, as crianças que tinham a tarefa de “chefe” e “ajudante” vão partilhar com os restantes colegas aquilo que escreveram no dia anterior. Após este momento de partilha em grande grupo, o adulto vai escolher o “chefe” e o “ajudante” para aquele dia em específico, contando com a ajuda de dois dados. Depois disso, existe um momento de partilha, onde as crianças podem contar algo que queiram ao grupo.</p>	<p><u>A criança:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Canta a canção do Bom dia, demonstrando saber utilizar as clavas corretamente. - Identifica os dias da semana e respetiva cor. - Faz a contagem ou subtração dos valores observados nos dados. - Encarrega-se das tarefas que lhe foram atribuídas, tais como marcar no mapa do chefe a sua presença, utilizando um “X” e marcar a data (tarefa do chefe). Ao ajudante consiste a tarefa de marcar no mapa do ajudante a sua presença, utilizando um “X” e marcar o tempo. - Partilha ideias e experiências em grande grupo, respeitando a sua vez.
9h30 – 10h00 As crianças irão desenvolver projetos e temáticas		
10h00 – 11h00 As crianças fazem a higiene e lancham	<ul style="list-style-type: none"> * Fomentar a lavagem das mãos com sabão após a ida à casa de banho e antes dos momentos de refeição (<u>área da formação pessoal e social</u>). * Dar oportunidade e tempo à criança de realizar a sua higiene pessoal (<u>área da formação pessoal e social</u>). * Respeitar e saber aguardar pela sua vez até chegar o alimento (<u>área de formação pessoal e social</u>). * Dar oportunidade e tempo à criança para completar o seu lanche (<u>área de formação pessoal e social</u>). <p>Descrição: as crianças, após terem realizado a proposta educativa, dirigem-se para a casa de banho para fazerem a higiene. As crianças, quando vão à casa de banho, trazem consigo o lanche da manhã (apenas as crianças que não têm prolongamento), e deslocam-se para a sala de atividades, formando uma fila ao pé da porta para a sala polivalente. Quando metade do grupo já estiver na fila, as crianças passam para a outra sala, vão sentar-se nos respetivos lugares e, quem ainda não tem o lanche, vai buscá-lo aos cabides dessa sala.</p>	<p><u>A criança:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lava as mãos com sabão depois de ir à casa de banho e antes de comer, de forma autónoma. - Realiza o momento de higiene de forma autónoma; - Conhece a sucessão do momento da sua rotina; - Aguarda pela sua vez;
11h00 – 11h30	<ul style="list-style-type: none"> * Incentivar brincadeiras entre pares e adultos que estejam no espaço exterior, promovendo a gestão de conflitos entre pares (<u>área da formação pessoal e social</u>). 	<p><u>A criança:</u></p>

As crianças brincam livremente	* Incentivar as crianças a explorar as diferentes áreas da sala de atividades (<u>área da formação pessoal e social</u>).	- Brinca e partilha o espaço e materiais com os seus pares e outros adultos. - Procura gerir possíveis conflitos e explora os materiais do espaço.
	Descrição: as crianças, após terem finalizado o momento do lanche da manhã, dirigem-se para o espaço exterior, caso as condições meteorológicas assim o permitam, para usufruírem de um momento de brincadeira livre. Caso não seja possível, o grupo deslocar-se-á até ao telheiro.	
11h30 – 12h00 As crianças desenvolvem projetos e temáticas		
12h00 – 13h30 As crianças fazem a higiene e vão almoçar	* Fomentar a lavagem das mãos com sabão após a ida à casa de banho e antes dos momentos de refeição (<u>área da formação pessoal e social</u>).	<u>A criança:</u> - Lava as mãos com sabão depois de ir à casa de banho e antes de comer, de forma autónoma. - Realiza o momento do almoço de forma autónoma.
	* Dar oportunidade e tempo à criança de realizar a sua higiene pessoal (<u>área da formação pessoal e social</u>). * Dar oportunidade e tempo à criança para completar o seu almoço (<u>área de formação pessoal e social</u>).	
Descrição: as crianças, após terem acabado a realização das propostas educativas, dirigem-se até à casa de banho para fazer a higiene. Repetindo o momento da manhã, as crianças saem da casa de banho e formam uma fila ao pé da porta de acesso à sala polivalente. Quando metade do grupo já estiver com a higiene feita, as crianças passam para a outra sala, onde vão ter as duas colaboradoras das AAAF à sua espera para assim iniciarem a refeição do almoço.		
13h30 – 15h30 As crianças irão desenvolver projetos e temáticas		
15h30 – 16h00 As crianças lancham	* Dar oportunidade e tempo à criança para completar o seu lanche (<u>área de formação pessoal e social</u>).	<u>A criança:</u> - Completa o seu lanche de forma autónoma; - Identifica a sucessão do momento da sua rotina, como a lavagem das mãos e, de seguida, o momento do lanche.
	* Relembrar a criança dos momentos da sua rotina e qual a sua sucessão (<u>área de formação pessoal e social</u>).	
Descrição: as crianças que não têm prolongamento, após terem desenvolvido as propostas educativas vão embora com os seus familiares que as vêm buscar às 15h30. As restantes crianças do grupo com prolongamento, vão para a sala polivalente.		
16h00 – 19h00 As crianças brincam livremente e realizam atividades da AAAF		
Descrição: durante este período, as crianças brincam livremente e desenvolvem atividades planeada pelas duas colaboradoras das AAAF. Para além deste momento de brincadeira livre, as crianças que usufruem do prolongamento têm atividades de música e de dança, com dois professores.		

Planificação dos momentos de desenvolvimento de projetos e temáticas

Segunda-feira (18 de novembro)

Tempo: 9h30 – 10h00

Experiência educativa: as crianças conversam sobre o fim de semana e é registado o que estas partilham

Intencionalidade educativa	Competências
<ul style="list-style-type: none"> * Apoiar a criança a expressar as suas opiniões e a respeitar a opinião dos outros (<u>área da formação pessoal e social</u>). * Incentivar a criança na participação das conversas em grande grupo e apoiá-la no seu discurso oral, transmitindo-lhe segurança e apoio (<u>área da formação pessoal e social</u>). * Ser rigoroso tanto na referência aos conceitos científicos como na utilização de vocabulário específico das ciências (<u>área do conhecimento do mundo</u>). * Promover oportunidades de comunicação criança-adulto e adulto criança através de acontecimentos do quotidiano (<u>área de expressão e comunicação: domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, subdomínio da comunicação oral</u>). 	<u>A criança:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Justifica a sua opinião e aceita a opinião dos outros. - Participa ativamente nas conversas. - Coloca questões que evidenciam o seu desejo de querer saber mais. - Relata os acontecimentos de forma estruturada e clara;

<p>* Proporcionar situações onde a criança possa estar em contacto com a escrita, nomeadamente através do registo escrito das suas partilhas relativas ao fim de semana (<u>área de expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</u>).</p>	<p>- Observa e interessa-se pelo que está escrito no cartaz.</p>
Descrição	
<p>As crianças, após virem da sala polivalente, sentam-se na Área Polivalente para dar início ao momento de acolhimento. Após estarem todas sentadas, o grupo vai cantar a “canção do Bom dia” e, de seguida, a mestranda a intervir vai dar o bom dia a cada criança e adulto. Posteriormente, as crianças vão ter um momento de partilha relativamente ao seu fim de semana, onde a mestranda irá registar as partilhas das crianças, tornando isto num registo semanal. Deste modo, através deste registo, irá ser possível observar quais as crianças que neste momento não participam tanto.</p>	
Tempo: 11h30 – 12h00	
<p>Experiência educativa: as crianças observam o teatro da história “A cesta de Dona Maricota” de Tatiana Belinky (2010) e, de seguida, as mesmas são convidadas a fazerem uma representação</p>	
Intencionalidade educativa	Competências
<p>* Utilizar diversas estratégias durante o conto da história, nomeadamente a utilização de diferentes vozes, de modo a cativar a concentração das crianças durante a sua leitura (<u>área de expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</u>).</p> <p>* Incentivar a criança na participação de conversas em grande grupo, promovendo a interação e respeito com outras crianças e adultos, e apoiá-la no seu discurso, dando-lhe um apoio individualizado (<u>área de formação pessoal e social</u>).</p> <p>* Enriquecer e ampliar o vocabulário da criança através do momento de conto da história bem como o seu imaginário infantil (<u>área de formação pessoal e social</u>).</p> <p>* Usufruir do fantocheiro e de fantoches de cartolina para o momento do conto da história, demonstrando à criança outros recursos como meios de expressão e comunicação na vertente do teatro (<u>área de comunicação e expressão – domínio da educação artística/subdomínio do jogo dramático/teatro</u>).</p> <p>* Incentivar a criança a realizar a sua representação, transmitindo-lhe apoio, de modo a que esta sinta segurança na execução daquele momento (<u>área de formação pessoal e social</u>).</p> <p>* Proporcionar materiais e adereços que estimulem a representação da história (<u>área de expressão e comunicação – domínio da educação artística, subdomínio do jogo dramático/teatro</u>).</p>	<p>A criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revela concentração e interesse durante o momento de conto da história. - Participa ativamente na exploração da história. - Escuta vocabulário novo e enriquece o seu imaginário. - Observa atentamente o teatro, mostrando-se envolvida. - Participa na realização do teatro, utilizando os fantoches de cartão. - Recria e inventa histórias e diálogos e prevê a sua representação, escolhendo o matérias e adereços, caso assim pretenda.
Descrição	
<p>Quando regressarem do momento de brincadeira livre, as crianças vão sentar-se nos almofadões da Área Polivalente. De seguida, vão cantar a música do momento de conto da história. Posteriormente, as crianças vão usufruir de um teatro relacionado com a história “A cesta de Dona Maricota” de Tatiana Belinky (2010). Neste seguimento, as crianças irão assistir ao conto da história através do fantocheiro, sendo que a mestranda irá dialogar com elas através dos fantoches de cartolina. Num momento seguinte, as crianças vão ser convidadas para virem interpretar a história que foi contada anteriormente ou recriar uma, desde que se enquadre com os fantoches de cartolina que lhes vão ser disponibilizados.</p>	
Tempo: 13h30 – 15h30	
<p>Experiência educativa: as crianças realizam um jogo com V ou F sobre a alimentação saudável</p>	
Intencionalidade educativa	Competências
<p>* Identificar e valorizar o comportamento positivo da criança (<u>área da formação pessoal e social</u>).</p> <p>* Apoiar a criança a relacionar o que sabia anteriormente com o que sabe agora, utilizando um jogo de verdadeiro ou falso para esse efeito (<u>área de formação pessoal e social</u>).</p> <p>* Compreender quais os conhecimentos que a criança tem sobre alimentação saudável e, se necessário, apoiá-la no processo de descobrimento (<u>área de formação pessoal e social</u>).</p>	<p>A criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colabora na atividade em grande grupo, respeitando os materiais e regras do jogo. - Refere aquilo que sabia anteriormente e relaciona com o que sabe de novo. - Demonstra os seus conhecimentos relativamente à alimentação saudável.

Descrição

Quando regressarem do almoço, as crianças vão sentar-se nos almofadões da Área Polivalente para cantarem a canção de “Boa Tarde”. De seguida, a mestranda vai pedir a uma criança que almoça na escola para partilhar o que foi o seu almoço naquele dia. Depois, irá pedir às duas crianças que vão almoçar a casa para estas dizerem, também, o que almoçaram. Num momento seguinte, as crianças irão fazer uma breve síntese sobre a história que ouviram anteriormente e, de seguida, realizam um jogo, sendo que cada uma vai ter uma placa que de um lado tem a cor verde associada à letra “V” e do outro tem a cor vermelha associada à letra “F”. Num momento inicial, as crianças, consoante as frases que a mestranda for lendo, terão de identificar se a frase é verdadeira ou falsa, mostrando o lado da placa que pensam ser o mais adequado para aquela pergunta. No que concerne às perguntas, estas irão, inicialmente, começar de acordo com a história e, num momento seguinte, abranger a alimentação saudável.

Materiais

- * História “A cesta de Dona Maricota de Tatiana Belinky (2010).
- * Placas com as letras V (verdadeiro) ou F (falso).
- * Fantocheiro.
- * Fantoches de legumes, frutas e verduras feitos com cartolinas.

Terça-feira (19 de novembro)

Tempo: 9h30 – 10h00

Experiência educativa: as crianças realizam jogos de expressão motora

Intencionalidade educativa

- * Fomentar a compreensão das regras do jogo, respeitando os adultos e restantes pares (área de formação pessoal e social).
- * Cria oportunidades para a criança mobilizar o seu corpo com precisão e coordenação (área de expressão e comunicação: domínio da educação física).
- * Incentivar a criança a utilizar os diversos movimentos do corpo, usando músicas com diversos ritmos para esse efeito (área de expressão e comunicação – domínio da educação artística e subdomínio da dança).
- * Desenvolver o sentido rítmico e da relação do corpo com o espaço e com os outros (área de expressão e comunicação – domínio da educação artística e subdomínio da dança).

Competências

A criança:

- Respeita as regras, adultos e crianças.
- Movimenta o seu corpo.
- Explora os diversos movimentos do seu corpo consoante os diferentes géneros de música.
- Desloca-se pelo espaço, respeitando os seus pares e usufruindo de diversos ritmos.

Descrição

As crianças sentam-se e é cantada a “canção do Bom dia” e, posteriormente, a mestranda vai dar o bom dia a cada criança e adulto. De seguida, o chefe e o ajudante vão partilhar o que aconteceu no dia anterior com os seus pares. Após este momento, vai ser elegido um novo chefe e ajudante para aquele dia. Escolhidas as duas crianças para desempenharem esta função, o grupo de crianças dirige-se para a sala polivalente para iniciarem o momento destinado à expressão motora. Como parte inicial, o aquecimento, as crianças começam por realizar o jogo do leão, sendo que este jogo é muitas vezes utilizado pelas mesmas em momentos de brincadeira livre. Este consiste, assim, em uma criança ficar no meio e as restantes atrás dela e à frente, onde as que estão atrás e frente terão de passar para o outro lado, evitando que a criança do meio as apanhe. Num momento seguinte, a parte fundamental, as crianças vão usufruir de uma aula de dança, onde a mestranda irá colocar diversas músicas com ritmos diferentes. As crianças terão, assim, de imitar os movimentos que a mestranda for fazendo. Para quem quiser, irá ser dada a possibilidade de serem as crianças a mostrar aos seus pares os movimentos para aquela música que estão a ouvir. A dança surge, assim, como uma forma de ligação com a música do Dia do Pijama de 2019. No final, as crianças usufruem de um momento de retorno à calma, o relaxamento, onde vai ser colocada uma música calma.

Tempo: 11h30 – 12h00

Experiência educativa: as crianças escutam uma parte da história “Todos de pijama” de Mundos de Vida (2019) e realizam um desenho alusivo ao Dia do Pijama

Intencionalidade educativa

- * Apoiar a criança na exploração dos constituintes de um livro, tendo como intenção o reconhecimento da lombada, capa e contracapa (área de expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita).
- * Utilizar diversas estratégias durante o conto da história, nomeadamente a utilização de diferentes vozes, de modo a cativar a concentração das crianças durante a sua leitura (área de expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita).
- * Incentivar a criança na participação de conversas em grande grupo, promovendo a interação e respeito com outras crianças e adultos, e apoiá-la no seu discurso, dando-lhe um apoio mais individualizado (área de formação pessoal e social).

Competências

A criança:

- Reconhece os constituintes da história e o seu vocabulário apropriado.
- Revela concentração e interesse durante o momento da história.
- Participa ativamente na exploração da história.
- Escuta vocabulário novo e enriquece o seu imaginário.

<ul style="list-style-type: none"> * Enriquecer e ampliar o vocabulário da criança através do momento de conto da história bem como o seu imaginário infantil (<u>área de formação pessoal e social</u>). * Dar a conhecer à criança a importância de partilhar e de viver em solidariedade (<u>área de formação pessoal e social</u>). * Promover um contexto que a criança contacte com diferentes realidades, remetendo-a para a importância de cada criança ter o direito de ter uma família (<u>área de formação pessoal e social</u>). * Disponibilizar à criança a exploração de diversos materiais relacionados com a plástica (<u>área de expressão e comunicação – domínio da educação artística</u>). * Incentivar a criança a usar a sua comunicação oral para partilhar o seu desenho com os pares (<u>área de expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e área de formação pessoal e social</u>). 	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstra interesse e participa, questionando a mestranda. - Interessa-se em saber mais sobre as diferentes realidades. - Demonstra prazer em explorar o material que lhe é disponibilizado. - Utiliza a comunicação oral para partilhar o seu desenho.
Descrição	
<p>Após realizarem o lanche e usufruírem de um momento de brincadeira livre pelo espaço exterior, as crianças dirigem-se para o interior da sala de atividades. De seguida, as crianças vão cantar a música destinada ao momento do conto da história. Após cantarem a música, as crianças vão escutar a primeira parte da história “Todos de Pijama”, de Mundos de Vida (2019). Terminada o conto da primeira parte dessa história, irá existir um breve momento para exploração da mesma. Por fim, as crianças vão sentar-se nas mesas da sala de atividades para realizarem um desenho alusivo ao Dia do Pijama, sendo que no final cada uma terá um momento de partilha para mostrar aos pares os seus desenhos.</p>	
Tempo: 13h30 – 15h30	
<p>Experiência educativa: as crianças exploram os seus dez direitos e escutam uma música relacionada com este assunto (https://www.youtube.com/watch?v=wmNnzKOOuA0), realizando, de seguida, um cartaz alusivo a esses direitos</p>	
Intencionalidade educativa	Competências
<ul style="list-style-type: none"> * Dar a conhecer às crianças a importância dos seus direitos (<u>área de formação pessoal e social</u>). * Promover um contexto que a criança contacte com diferentes realidades, remetendo-a para a importância de cada criança ter o direito de ter uma família (<u>área de formação pessoal e social</u>). * Explorar os direitos das crianças, tentando que esta compreenda a importância de cada um (<u>área de formação pessoal e social</u>). * Incentivar e apoiar a criança na exploração dos direitos, utilizando a música como recurso essa exploração (<u>área de expressão e comunicação – domínio da educação artística, subdomínio da música</u>). * Promover o trabalho em grande grupo, criando situações para que estas possam interagir com os seus pares em momentos de propostas educativas orientadas (<u>área de formação pessoal e social</u>). * Disponibilizar à criança diversos materiais para exploração através da realização de um desenho (<u>área de expressão e comunicação – domínio da educação artística</u>). 	<p><u>A criança:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Revela interesse em compreender os diversos direitos. - Interessa-se em saber mais sobre as diferentes realidades. - Demonstra-se interessada em compreender os seus direitos. - Participa na música e mostra-se participativa na sua visualização e compreensão. - Interage com os seus pares sobre o desenvolvimento da experiência educativa. - Contacta e demonstra interesse na exploração dos diversos materiais artísticos.
Descrição	
<p>Quando regressarem do almoço, as crianças vão sentar-se no tapete do chão. De seguida, a mestranda vai pedir a uma criança que almoça na escola para partilhar o que foi o seu almoço naquele dia. Depois, irá pedir às duas crianças que vão almoçar a casa para estas dizerem, também, o que almoçaram. Num momento seguinte, as crianças vão escutar o que a mestranda vai referir sobre o desenvolvimento da proposta educativa. Assim, inicialmente as crianças vão explorar os seus diversos direitos (10 direitos) e, num momento posterior, irá ser mostrado um vídeo alusivo a esses direitos. Após uma breve exploração dos direitos das crianças, as mesmas irão construir um cartaz relacionado com os seus direitos, onde cada criança ficará encarregue de uma tarefa. Assim, dez crianças vão pintar as imagens desses direitos, outras dez irão pintar as frases que descrevem cada imagem, contendo cada uma um direito, e as outras cinco irão colorir as letras do título do cartaz. No final, irá existir um breve diálogo com as crianças para escolher o local onde será exposto o cartaz, ficando, assim, essa escolha ao critério delas.</p>	
Materiais	
<ul style="list-style-type: none"> * Coluna; * Computador com diversas músicas; * História “Todos de Pijama”, de Mundos de vida (2019); * Vídeo (https://www.youtube.com/watch?v=wmNnzKOOuA0); * Cartaz; * Diversos materiais para fins artísticos; 	

- * Imagens dos direitos, frases e título;
- * Desenho alusivo ao Dia do Pijama;

Quarta-feira (20 de novembro)

Tempo: 9h30 – 10h00

Experiência educativa: as crianças usufruem de um momento livre para exploração dos pijamas

Intencionalidade educativa	Competências
<ul style="list-style-type: none"> * Proporcionar interações criança-criança, criança-crianças e criança-adultos (<u>área de formação pessoal e social</u>). * Criar contextos que possibilitem às crianças o desenvolvimento da sua comunicação oral, uma vez que estas vão ter um momento destinado à exploração dos seus pijamas (<u>área de expressão e comunicação – domínio na linguagem oral e abordagem à escrita</u>). 	<p><u>A criança:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Interage com os seus pares e adultos. - Demonstra interesse em explorar o seu pijama e em escutar a exploração dos seus pares.

Descrição

As crianças que estão na sala polivalente, dirigem-se para a sala de atividades em comboio. Ao entrarem na sala, sentam-se no tapete de chão para realizarem o momento de acolhimento. Assim, inicialmente é cantada a música do bom dia e, de seguida, a mestranda dá o bom dia a cada criança e adulto. Num momento seguinte, o chefe e o ajudante do dia anterior vão partilhar com os colegas o que fizeram nesse dia e, posteriormente, é realizada a tarefa de escolher novamente o chefe e o ajudante para aquele dia. Finalizadas estas tarefas, as crianças vão usufruir de um momento livre para assim terem a oportunidade de explorar os pijamas dos seus pares e adultos.

Tempo: 11h30 – 12h00

Experiência educativa: as crianças escutam a segunda parte da história “Todos de Pijama”, de Mundos de Vida (2019) e realizam um momento de relaxamento

Intencionalidade educativa	Competências
<ul style="list-style-type: none"> * Apoiar a criança na exploração dos constituintes de um livro, tendo como intenção o reconhecimento da lombada, capa e contracapa (<u>área de expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</u>). * Usufruir de diversas estratégias durante o conto da história, nomeadamente a utilização de diferentes vozes, de modo a cativar a concentração das crianças durante a sua leitura (<u>área de expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</u>). * Incentivar a criança na participação de conversas em grande grupo, promovendo a interação e respeito com outras crianças e adultos, e apoiá-la no seu discurso, dando-lhe um apoio mais individualizado (<u>área de formação pessoal e social</u>). * Enriquecer e ampliar o vocabulário da criança através do momento de conto da história bem como o seu imaginário infantil (<u>área de formação pessoal e social</u>). * Dar a conhecer à criança a importância de partilhar e de viver em solidariedade (<u>área de formação pessoal e social</u>). * Promover um contexto que a criança contacte com diferentes realidades, remetendo-a para a importância de cada criança ter o direito de ter uma família (<u>área de formação pessoal e social</u>). * Proporcionar às crianças um momento de relaxamento, transmitindo-lhes calma e tranquilidade (<u>área de formação pessoal e social</u>). * Incentivar as crianças a apoiarem-se mutuamente e a partilha, uma vez que os objetos de relaxamento são limitados e não chegam para todas as crianças, exigindo, assim, a necessidade de partilhar (<u>área de formação pessoal e social</u>). 	<p><u>A criança:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhece os constituintes da história e o seu vocabulário apropriado. - Revela concentração e interesse durante o momento da história. - Participa ativamente na exploração da história. - Escuta vocabulário novo e enriquece o seu imaginário. - Demonstra interesse e participa, questionando a mestranda. - Interessa-se em saber mais sobre as diferentes realidades. - Usufrui do momento de relaxamento. - Partilha os objetos com os seus pares e apoia-os.

Descrição

Quando regressarem do momento de brincadeira livre, o grupo vai sentar-se no tapete da Área Polivalente. A sala de atividades vai estar às escuras, contando apenas com a presença de um candeeiro. Seguidamente, as crianças irão fazer um breve resumo sobre a história do dia anterior, referente à primeira parte da história “Todos de Pijama”. Num momento seguinte, as crianças vão escutar a segunda parte da história, sendo que, no final, irá existir um breve momento de relaxamento, onde as crianças podem contar com a presença de alguns objetos que as apoiem neste momento, transmitindo-lhes, assim, tranquilidade e calma.

Tempo: 13h30 – 15h30

Experiência educativa: as crianças realizam um desfile	
Intencionalidade educativa	Competências
<ul style="list-style-type: none"> * Acompanhar as crianças durante o desfile, principalmente aquelas que necessitam de um apoio mais individualizado (<u>área de formação pessoal e social</u>). * Incentivar as crianças a realizar o desfile, uma vez que este consiste num momento individual (<u>área de formação pessoal e social</u>). 	<p><u>A criança:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Mostra entusiasmo em realizar o desfile. - Participa no desfile e, se necessário, poderá contar com o apoio do adulto para aquele momento.
Descrição	
<p>Após o momento da refeição do almoço, o grupo de crianças desloca-se para o interior da sala de atividades, sentando-se no tapete que se encontra na Área Polivalente. De seguida, a mestranda vai pedir a uma criança que almoça na escola para partilhar o que foi o seu almoço naquele dia. Depois, irá pedir às duas crianças que vão almoçar a casa para estas dizerem, também, o que almoçaram. Neste seguimento, as crianças vão realizar um desfile, acompanhadas da música alusiva a este dia (https://www.youtube.com/watch?v=-Wth3EtROoI), tendo como objetivo mostrar os seus pijamas aos pares.</p>	
Materiais	
<ul style="list-style-type: none"> * História “Todos de Pijama”, de Mundos de Vida (2019); * Coluna; * Candeeiro; * Objetos de relaxamento; * Música do Dia do Pijama (https://www.youtube.com/watch?v=-Wth3EtROoI). 	

Avaliação

Como critério de seleção de crianças a avaliar irá ser seguida uma ordem crescente, ou seja, irão ser avaliadas, semanalmente, duas crianças, a começar pela mais nova, de três anos, até à mais velha, de cinco anos. O momento a avaliar será escolhido pela estagiária a intervir, sendo que este se irá alterar semanalmente.

Assim, a ordem será:

- Semana de 7 a 9 de outubro: M.S. (3 anos) e B. (3 anos)
- Semana de 14 a 16 de outubro: Lo. (3 anos) e Le. (3 anos)
- Semana de 21 a 23 de outubro: G. (3 anos) e C. (3 anos)
- Semana de 28 a 30 de outubro: L.M. (3 anos) e R. (4 anos)
- Semana de 4 a 6 de novembro: D. (4 anos) e T. (4 anos)
- Semana de 11 a 13 de novembro: L. (4 anos) e A. (4 anos)
- Semana de 18 a 20 de novembro: F. (4 anos) e I. (4 anos)
- Semana de 25 a 27 de novembro: X. (4 anos) e A. (4 anos)
- Semana de 2 a 3 de dezembro: L.R. (4 anos) e M. (5 anos)
- Semana de 9 a 11 de dezembro: E. (5 anos) e S.P. (5 anos)
- Semana de 16 a 18 de dezembro: M. (5 anos) e S. (5 anos)
- Semana de 6 a 8 de janeiro: V. (5 anos) e S.R. (5 anos)

Avaliação - semana de 18 a 20 de novembro

Crianças a avaliar: Criança F. (4 anos) e a criança I. (4 anos)

- * **Intencionalidade educativa/competência a avaliar:** Incentivar as crianças a interpretarem com expressividade a “canção do bom-dia”, utilizando as clavas no ritmo adequado (domínio da Ed. Artística: música) / Canta a canção do Bom dia, demonstrando saber utilizar as clavas corretamente.

Considerações: ao longo dos três dias de intervenção, a mestranda a intervir irá procurar estar atenta às duas crianças estipuladas para observar nos momentos de diálogo em grande grupo. Assim, incentiva as crianças a participar nestes momentos, procurando que se envolvam no momento de cantar a “canção do bom-dia”.

Referências bibliográficas

Belinky, T. (2010). *A cesta de Dona Maricota*. Portugal: Paulinas.
 Kono, Y. (2019). *Todos de Pijama*. Lousado: Mundos de Vida.
 Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Consultado em 13 nov. 2019. Disponível em http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf.
 Mundos de Vida (2012). *Há abraços que transformam uma vida*. Consultado em 13 nov. 2019. Disponível em: <http://www.mundosdevida.pt/>.
 Unicef (s.d.). *Para todas as crianças*. Consultado em 13 nov. 2019. Disponível em: <https://www.unicef.pt/>.
 Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens e Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.

ANEXO XXVI – REGISTO FOTOGRÁFICO DAS PROPOSTAS EDUCATIVAS NO ÂMBITO DO PROJETO “O QUE LEVA A NOSSA SOPA?”



Fotografia 10 - Proposta educativa desenvolvida no âmbito da semana do Dia Mundial da Alimentação



Fotografia 11 - Registo de "O que sabemos", "O que queremos saber" e "Como vamos descobrir"



Fotografia 12 - Decoração de um placard alusivo à alimentação



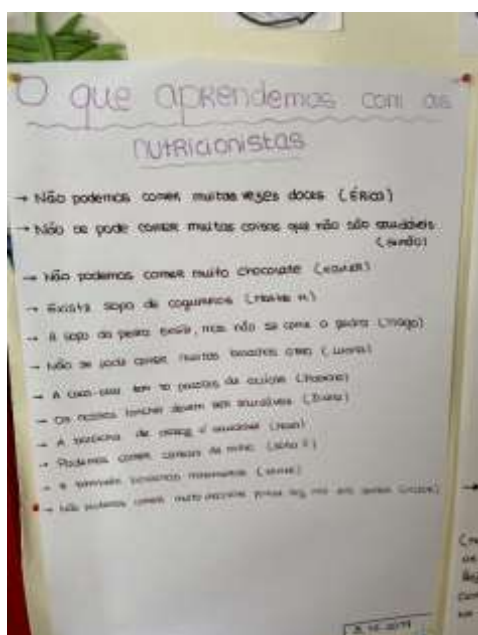
Fotografia 13 - Confeção de uma sopa com as crianças



Fotografia 18 - Receção dos utentes da ADESBA



Fotografia 19 - Receção de duas nutricionistas para falar sobre alimentação saudável



Fotografia 20 - Registo escrito do que as crianças descobriram com a presença das nutricionistas



Fotografia 21 - Festa de natal com as famílias das crianças



Fotografia 22 – Exposição e divulgação das propostas educativas realizadas ao longo de seis semanas no âmbito do projeto “O que leva a nossa sopa?”