ANEXOS

ANEXO A – FIGURAS

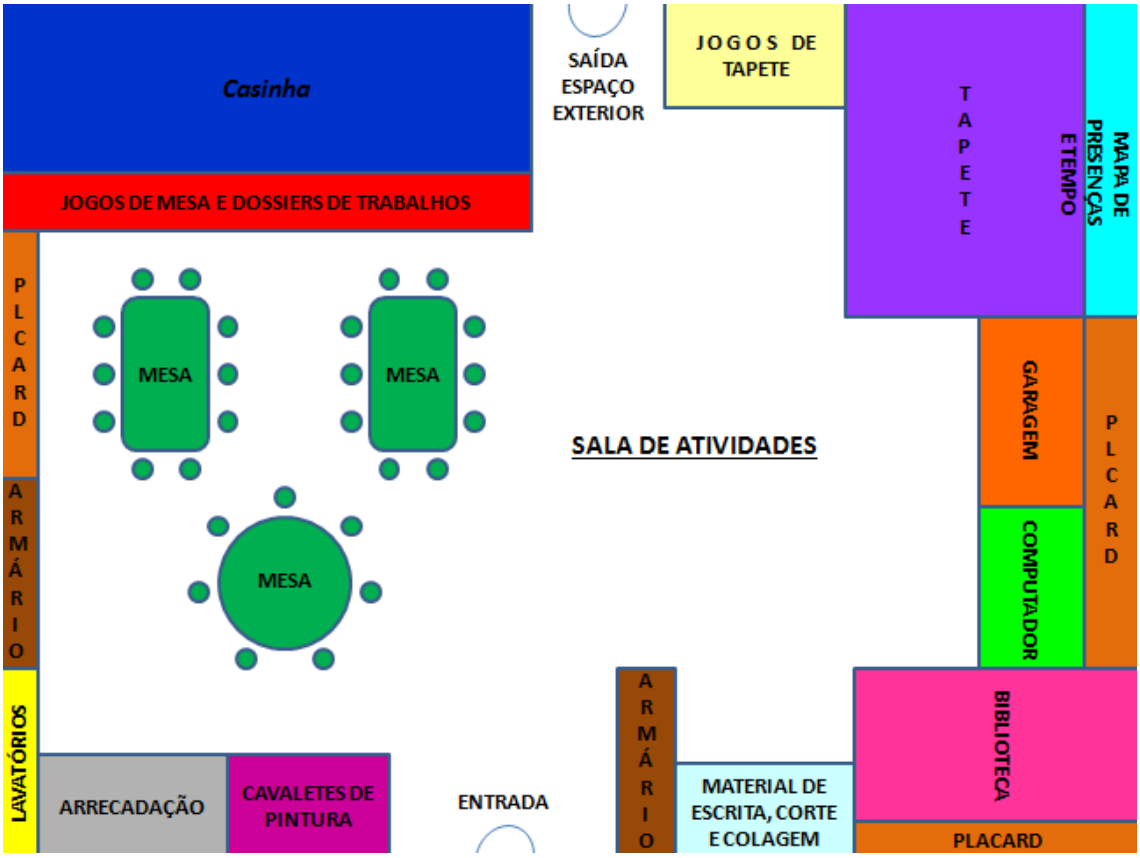


Figura A1. Planta da Sala de Atividades

Figura A2. Área da *casinha*

Figura A3. Área dos Jogos

Figura A4. Área do Computador

Figura A5. Área da Garagem e Tapete

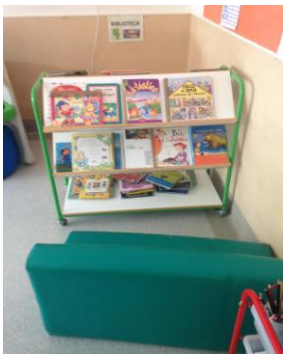


Figura A6. Área da Biblioteca

Figura A7. Área da Expressão Plástica

Figura A8. Visão das mesas

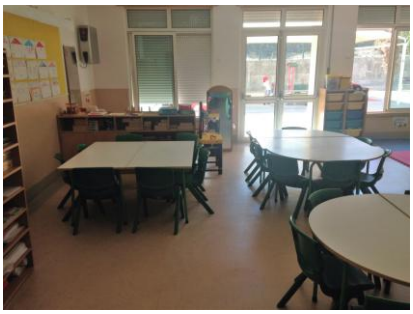


Figura A9. Visão das mesas

Figura A10. Móvel de arrumação de trabalhos

Figura A11. Estendal de chapéus

Figura A12. Cabides

Figuras A13 e A14. Exterior

Horário	Atividade	Local
8h – 9h	Acolhimento	Ginásio
9h – 10h15	Atividades de aprendizagem ativa espontâneas e/ou propostas	Sala de Atividades e/ou Exterior
10h15 – 10h30	Higiene e Lanche da manhã	Casa de Banho e Sala de Atividades
10h30 – 11h30	Recreio	Exterior ou Ginásio
11h30 – 12h	Reunião no Tapete	Sala de Atividades
12h – 13h	Almoço/Recreio	Refeitório/ Exterior ou Ginásio
13h – 14h30	Higiene e Atividades de aprendizagem ativa espontâneas e/ou propostas	Casa de Banho, Sala de Atividades e/ou Exterior
14h30 – 15h	Reunião no Tapete/ Higiene/ Lanche da tarde	Casa de Banho e Sala de Atividades
15h00 – 15h30	Entrega das crianças às Famílias	Hall de entrada do Jardim de Infância

Figura A15. Rotina Diária

ANEXO B – TABELAS

Tabela B1

Objetivos Pedagógicos definidos pelo PE (2012-2015, p.81-84)

Grupo Alvo	**Objetivos**
Crianças	Incentivar o gosto pela leitura e pela e pela matemática; Ação supletiva às carências alimentares; Clubes e Projetos; Articulação Curricular.
Famílias	Socialização; Melhorar o atendimento às crianças e famílias e reforçar a participação das famílias; Promover ações de formação para pais e encarregados de educação; Participação na manutenção dos espaços; Realizar atividades culturais com participação dos pais; Encorajar a participação dos pais e Encarregados de Educação na vida escolar.
Equipas Educativas	Promover o compromisso de toda a Equipa/ amas no trabalho desenvolvido; Cumprir os momentos de reflexão e reuniões agendadas; Valorizar e motivar todos os elementos da Equipa na acção educativa/ amas; Cumprir os momentos de encontro para avaliação; Promover uma cultura de autoavaliação das práticas, processos e dos resultados.
Parceiros da Comunidade	Sensibilizar os membros da comunidade educativa para a participação no processo educativo; Parcerias e Protocolos com diversas entidades.

Tabela B2

Origem do pai e da mãe vs. Nacionalidade das crianças

Nome	Origem do Pai	Origem da Mãe	Nacionalidade
An.	Cabo Verde	Cabo Verde	Portuguesa
Bi.	Portugal	Portugal	Portuguesa
Cam.	Cabo Verde	Portugal	Portuguesa
Car.	Portugal	Portugal	Portuguesa
Chris.	Cabo Verde	Cabo Verde	Portuguesa
Dan.	Portugal	Portugal	Portuguesa
Dav.	Portugal	Portugal	Portuguesa
Di.			Portuguesa
Em.	Portugal	Cabo Verde	Portuguesa
Go.	Portugal	Portugal	Portuguesa
Gon.	Portugal	Portugal	Portuguesa
Is.	Portugal	Portugal	Portuguesa
Ju.	Brasil	Brasil	Brasileira
Lua.	--	Portugal	Portuguesa
Let.	Cabo Verde	Portugal	Portuguesa
Lui.	Portugal	Portugal	Portuguesa
Mai.	França	Portugal	Portuguesa
Mart.	Portugal	Portugal	Portuguesa
Raf.	Portugal	Portugal	Portuguesa
Ri.	--	Cabo Verde	Portuguesa
Ru.	Portugal	--	Portuguesa
Shir.	--	Cabo Verde	Portuguesa
Tais.	Portugal	Portugal	Portuguesa
Ti.	Portugal	Portugal	Portuguesa
Wil.	Portugal	Portugal	Portuguesa

Tabela B3

Situação profissional do Pai e da Mãe vs. Nível de escolaridade e idade

Criança	Pai			Mãe		
	Profissão	Escolaridade	Idade	Profissão	Escolaridade	Idade
An.	Pedreiro	6ºano	45	Doméstica	2ºano	40
Bi.	Desempregado	--	38	Desempregada	--	36
Cam.	Desempregado	--	39	Doméstica	9ºano	35
Car.	Estudante	--	24	Estudante	--	24
Chris.	Desempregado	Licenciado	36	Desempregada	12ºano	30
Dan.	Técnico de Telecomunicações	12ºano	--	Técnica de análises clínicas	Licenciada	--
Dav.	Caixa- Balcão	9ºano	28	Caixa- Balcão	12ºano	29
Di.						
Em.	Operador de gás	9ºano	29	Cabeleireira	9ºano	28
Go.	Desempregado	4ºano	38	Doméstica	6ºano	28
Gon.	Técnico de Telecomunicações	12ºano	--	Técnica de análises clínicas	Licenciada	--
Is.	Desempregado	9ºano	33	Operadora Frente de Loja	9ºano	29

Ju.	Pintor Automóvel	12ºano	39	Ajudante Padaria	Bacharel	37
Lua.	--	--	--	Diretora Financeira	Licenciada	35
Let.	--	--	--	Assistente Operacional	12ºano	--
Lui.	Audioprotesista	12ºano	46	Gestora Cliente	Licenciatura	44
Mai.	Hotelaria	12ºano	36	Polícia Municipal	Licenciada	40
Mart.	Montagem de Equipamentos Hoteleiros	9ºano	26	Operadora de Caixa Fiscal	9ºano	29
Raf.	Desempregado	6ºano	29	Doméstica	9ºano	46
Ri.	--	--	--	Desempregada	8ºano	--
Ru.[1]	Desempregado	9ºano	39	--	--	--
Shir.	--	--	--	Doméstica	--	33
Tais.	Pedreiro	7ºano	42	Operadora de Caixa	5ºano	37
Ti.	--	--	--	Doméstica	9ºano	--
Wil.	Estudante	--	32	Estudante	--	28

Tabela B4

Idades vs. Percursos institucionais

		Idade		
Nome	Data de Nascimento	Setembro de 2016	Janeiro de 2017	Frequência J.I.
An.	25.07.2013	3	3	1ª (andou em creche)
Bi.	25.02.2013	3	3	1ª
Cam.	08.02.2011	5	5	3ª
Car.	04.01.2011	5	6	3ª
Chris.	11.02.2013	3	3	1ª (andou em creche)
Dan.	11.01.2011	4	5	2ª
Dav.	12.11.2012	3	4	1ª (andou em creche)
Di.	08.10.2013	3	3	1ª
Em.	07.09.2011	5	5	3ª
Go.	08.08.2011	5	5	2ª
Gon.	11.01.2011	4	4	3ª
Is.	23.01.2013	3	4	1ª (andou em creche)
Ju.	23.02.2013	3	3	1ª (andou em creche)
Lua.	16.08.2012	4	4	1ª (andou noutro J.I.)
Let.	12.02.2012	4	4	2ª
Lui.	29.08.2012	4	4	1ª (andou noutro J.I.)
Mai.	04.11.2011	4	5	2ª
Mart.	21.10.2011	4	5	3ª
Raf.	07.01.2012	4	5	1ª (andou noutro J.I.)
Rit.	02.03.2011	5	5	3ª
Ru.	01.05.2011	5	5	3ª
Shir.	03.04.2011	5	5	3ª
Tais.	12.06.2013	3	3	1ª (andou em creche)
Ti.	04.04.2012	4	4	2ª

[1] Esta criança foi retirada à mãe pelo tribunal e entregue aos avós paternos ficando o avô como seu Encarregado de Educação

Wil.	09.05.2011	5	5	3ª

Tabela B5

Sexo das crianças do grupo

Nome	Sexo	Total de cada sexo
An.	Feminino	12 meninas
Bi.	Feminino	
Cam.	Feminino	
Em.	Feminino	
Is.	Feminino	
Ju.	Feminino	
Lua.	Feminino	
Let.	Feminino	
Mai.	Feminino	
Ri.	Feminino	
Shir.	Feminino	
Tais.	Feminino	
Car.	Masculino	13 meninos
Chris.	Masculino	
Dan.	Masculino	
Dav.	Masculino	
Di.	Masculino	
Go.	Masculino	
Gon.	Masculino	
Lui.	Masculino	
Mart.	Masculino	
Raf.	Masculino	
Ru.	Masculino	
Ti.	Masculino	
Wil.	Masculino	
Total de crianças: 25		

Tabela B6

Intenções, objetivos e estratégias orientadores da PPS II

Intencionalidades Educativas	**Objetivos na ótica do educador**
• Estabelecer relações positivas com as crianças. (Desenvolvimento e Aprendizagem como vertentes indissociáveis) • Promover a aprendizagem ativa e ímpeto exploratório. (Criança como sujeito do processo educativo) • Promover vivências e aprendizagens de caráter transversal às diversas áreas do saber. (Construção articulada do saber) • Promover a igualdade de oportunidades de forma inclusiva. (Resposta a todas as crianças) • Contribuir de forma estratégica para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. (Desenvolvimento de aprendizagem como vertentes indissociáveis).	• Contribuir para o enriquecimento do ambiente educativo. • Proporcionar desafios motores. • Promover a aquisição de noções lógico-matemáticas. • Incentivar a criatividade, curiosidade e ímpeto exploratório. • Promover o sentimento de competência e autoconfiança. • Incentivar a expressão oral. • Promover a cooperação, comunicação e o respeito entre pares. • Incentivar o exercício da autonomia, bem como, da escolha livre e pessoal. • Proporcionar às crianças vivências no âmbito da metodologia de trabalho por projeto: Construção de conhecimentos transversais às diversas áreas do saber respondendo aos seus interesses. • Responder às necessidades individuais de cada criança. • Promover o contacto e o (re) conhecimento do meio no qual se inserem. • Promover a participação das famílias e elementos da comunidade no processo educativo das crianças.
Estratégias	
• Basear as relações com as crianças na afetividade, respeito, estabilidade e na resposta às suas necessidades. • Proporcionar às crianças o contacto com materiais diversos.	

- Planear desafios estratégicos que contribuam para o desenvolvimento e aprendizagem de competências motoras, noções lógico-matemáticas, aquisição de novo vocabulário ou aperfeiçoamento do vocabulário já adquirido.
- Proporcionar às crianças, através de reforços positivos e dos desafios que lhes coloco, sentimento de competência e auto-confiança.
- Proporcionar às crianças momentos de expressão das suas ideias, conhecimentos, descobertas e trabalhos elaborados.
- Propor atividades de grande e pequeno grupo nas quais as crianças cooperem para atingir um fim comum.
- Proporcionar às crianças momentos de escolha livre e pessoal, bem como, de exercício da sua autonomia.
- Promover o contacto e a utilização de diferentes formas de representação e comunicação de informação.
- Utilizar o meio como recurso educativo.
- Planear momentos de aprendizagem e desenvolvimento em articulação com as famílias e membros da comunidade.
- Planear práticas pedagógicas diferenciadas.
- Pensar momentos de aprendizagem e desenvolvimento integradores das diversas áreas do saber.

Tabela B7

Exemplo de Reflexão de Atividade

Saída pelo Bairro	
Data	4ª feira, 23 de novembro de 2016
Reformulações Relativas à Planificação	Relativamente à planificação inicial, os aspetos alterados prendem-se com o registo do passeio e da informação recolhida, no livro de projeto. Devido a questões de tempo, não nos foi possível realizar esta atividade na data prevista. No entanto, faremos esse registo, se possível, na sexta-feira.
Aspetos Positivos	Penso que este passeio pelo bairro foi extremamente positivo para o grupo. Todas as crianças se mostraram muito envolvidas, até

	crianças como Gon. e Mart. que por vezes mostram dificuldade em manter a concentração ou têm pouco interesse nas atividades propostas, estavam muito envolvidos e participativos. Crianças como Raf. e Ju. apontavam para os prédios e diziam que ali moravam membros da sua família: tios, pais, entre outros. Com a ajuda dos adultos, foram, ao longo do caminho, identificando os locais por onde passavam e que prestavam serviços, referindo quem lá trabalhava ou que profissões poderíamos encontrar naquele local. Apesar de não termos ido aos bombeiros, Dan. identificou uma boca de incêndio na rua dizendo: "Olha! É aqui que os bombeiros vêm buscar a água que apaga os fogos". Esta é uma das perguntas do projeto: "Onde é que os bombeiros vão buscar a água para apagar os fogos?". Quando avistaram uma farmácia algumas crianças disseram: "Uma farmácia, quem trabalha lá é o *farmaceeiro*.". Em conjunto chegámos à conclusão de que era o farmacêutico. O grupo teve oportunidade de identificar as seguintes profissões: merceeiro, empregado de balcão/mesa, cozinheiro, polícia municipal (que as crianças consideraram ser um tipo diferente de polícia e quiseram perguntar se eles também prendiam pessoas, o que foi possível porque entrámos na esquadra e as crianças falaram com os polícias), costureira, padeiro, mecânico, veterinário, construtor, advogado, cabeleireira e pasteleiro. Penso que o facto de este passeio ter sido feito no meio em que as crianças vivem foi significativo para as mesmas. Por exemplo: quando passámos por certos sítios, as crianças identificavam que ali trabalhavam os pais umas das outras. Também o facto de esta atividade ter sido feita em conjunto com outra sala do J.I. foi importante, uma vez que, enriqueceu bastante as informações adquiridas e pude observar momentos de trabalho de equipa entre pares mostrando uns aos outros os sítios que descobriam ao longo do caminho e explicavam uns aos outros as profissões que iam vendo.

	Também o facto de termos um elemento de registo da informação e de orientação (o mapa), foi importante para que as crianças percebessem para que serve um mapa e como o podemos utilizar.
Aspetos a melhorar	O trajeto a ser feito poderia ter sido pensado e delineado com as crianças e se tivéssemos mais tempo, poderiam ter sido elas que, ao longo do percurso, marcavam no mapa as profissões que iam descobrindo. Em vez disso esta marcação era feita com apenas uma criança. No entanto, esta informação será partilhada com o restante grupo. As crianças também poderiam ter entrado em mais locais nos quais identificaram profissões e poderiam fazer perguntas e observar um bocadinho do trabalho das pessoas que viram. Desta vez, apenas falaram com o cozinheiro, o mecânico e os polícias municipais.
Identificação de Novas Propostas	Noutra oportunidade as crianças poderiam ser divididas por grupos (os do projeto) e cada grupo poderia ficar responsável por registar no mapa onde se localiza determinada profissão, bem como, por fazer perguntas aos profissionais que se encontrassem naquele local. O registo seria feito pelos adultos e, posteriormente, na sala de atividades as crianças partilhariam as informações recolhidas por cada grupo.

Tabela B8

Grelhas de Observação Estruturada

Espaços	Quem explorou	O que disse	Que objetos utilizou	Comportamentos físicos
Casinha	-Cam. -Di. -Shir. -Ri. -Tais.	Assim que chega à casinha Cam. diz: Vou fazer o jantar para nós. Shir diz: está bem, tens o vestido e os sapatos por isso és a mãe. Falta-te a coroa. Ao ver Cam. colocar leite com chocolate para temperar o jantar Shir diz: Não podes! Não é assim! Isso assim fica uma porcaria! Tem que ser com isto. Quando Di. se senta à mesa, Cam. diz: Não, ele tem que se sentar ao pé de mim. Eu é que sou a mãe e como ele é bebé, eu tenho que lhe dar a comida.	-tabuleiro -carne -legumes -recipientes de plástico -talheres -pratos -forno -vestido -coroa -sapatos de salto alto	Cam. pega num tabuleiro, coloca lá dentro carne. Deixa o tabuleiro em cima da mesa e dirige-se até ao lava louça onde coloca alguns vegetais. Corta-os com uma faca e lava-os. Coloca os vegetais no tabuleiro onde se encontra a carne. Tempera-os utilizando recipientes de polpa de tomate e leite com chocolate. Shir. ajuda Cam. a temperar o jantar. Ri. começa a por a mesa. Shir e Cam. colocam o tabuleiro no forno e mexem nos botões do mesmo. Ri. acaba de por a mesa e todas se sentam a comer. Chamam Di. para ir comer também. Di. senta-se à mesa. Cam. chama-o para perto de si porque ele é o mais pequeni e ela tem que lhe dar a comida. Di. senta-se ao colo de Cam. e esta dá-lhe a comida à boca. Di. ri mas as outras meninas fingem comer como se nada fosse. Shir. chama Tais dizendo que é a irmã mais velha e que por isso também ela tem que dar a comida a Tais.
Jogos	-Gon. -Wil. -Car.	Gon. diz: vamos construir uma pista de comboios. Eu sou o maquinista dos comboios. Car.: és sempre tu, depois trocamos, eu também quero ser. Wil. diz: precisamos aqui de mais peças, a pista tem que ser maior. Gon.: toma estão aqui, tens que as pregar bem umas às outras para o comboio não descarrilar. Findada uma volta com os comboios por toda a pista Car. diz: vá agora sou eu o condutor. Quando troca com Wil. Car. diz: temos que trocar rápido se não	- pista de comboios de madeira -comboios -peças de lego	Começam a construir a pista encaixando as peças umas nas outras. Fingem martelar as peças enquanto as encaixam (não têm martelo). Vão dando ordens uns aos outros. Quando acabam de construir a pista começam a manipular o comboio. Primeiro é Gon. o condutor. Car e Wil manipulam os comboios seguindo as orientações de Gon. Findada uma volta à pista Car. fica como condutor. Gon. e Wil seguem as suas instruções. Findada outra volta, tornam a trocar. Desta vez é Wil. o condutor. Findada a volta de Wil. Gon. assume novamente a condução do comboio. Gon. sugere que façam corridas. Todos concordam. Car. e Wil vão buscar peças de

		o comboio não chega lá a horas.		lego e utilizam-nas para similar carros que andam de um lado e do outro da pista de comboios.
Espaços	**Quem explorou**	**O que disse**	**Que objetos utilizou**	**Comportamentos físicos**
Biblioteca	-Bi. -Lu. -Is.	Lu. diz: sentem-se aqui (em frente ao sofá) que eu vou contar uma história. Não podem fazer barulho (coloca dedo em frente da boca). E têm que pôr o cabelo para trás das orelhas para ouvirem tudo muito bem. Is. diz: Lu. tens que mostrar para nós vermos!	- livro	Lu. senta-se num dos sofás da biblioteca, pega num livro e começa a contar história a Bi e Is. Dá-lhes algumas instruções de como se devem comportar (imita comportamentos meus e da educadora). Lu. vai contando a história de acordo com as ilustrações que vai vendo no livro. Mas não as mostra às amigas. Depois de Is. a alertar para mostrar as ilustrações, Lu. começa a fazê-lo. Torna-se mais expressiva e a entoação do discurso fica mais parecida com a da educadora quando conta histórias. Quando acaba aquele livro trocam. Is. escolhe um livro da estante e começa a contar. Desta vez Lu. e Bi. assistem.
Recreio	-Em. -Shir. -Ri. -Tais.	Shir diz: a minha filha ontem portou-se mal, não queria comer a sopa e eu tive que gritar com ela. Em. responde: ai a minha não. A minha ontem portou bem não foi filha? (dá festinha em Tais que é a mais nova).	-Comboio de madeira; -Telemóvel; -Malas.	Em, Shir, Ri e Tais sentam-se umas em frente às outras no comboio do recreio. Colocam as malas em cima das pernas e vão falando entre si. Ri finge falar ao telemóvel utilizando um de plástico. Gesticula enquanto fala. Vão falando umas com as outras e cada uma, à vez, vai experimentando falar ao telemóvel. Falam de unhas, de cabelos, de casas e de brinquedos que gostariam de ter. A determinada altura Ri. diz que tem de sair naquela paragem. Todas dizem o mesmo, saem do comboio e vão juntas brincar para outra zona do recreio.

Tabela B9

Princípios Éticos da Investigação e da Profissão

Princípios Éticos da Investigação (Tomás, 2011)	**Princípios Éticos da Profissão (APEI, 2012)**	**Aplicação na Prática**
1. Objetivos do trabalho 2. Consentimento informado 3. Respeito pela privacidade e confidencialidade	1. Disponibilizar-se para dar apoio e reunir com a família 2. Respeitar cada criança independentemente . . . [das duas especificidades] promovendo e divulgando os direitos consignados na convenção dos direitos da criança 3. Respeitar os colegas de profissão 4. Respeitar as famílias 5. Garantir o sigilo profissional, respeitando	Com as crianças: Fiz uma reunião em grande grupo na qual, de forma simples e acessível às mesmas expliquei que gostava de saber mais sobre as suas brincadeiras e perguntei se, para isso, podia tirar algumas fotografias, filmar e escrever o que faziam enquanto brincavam (Nenhuma se opôs). Fi-lo porque acredito que as crianças têm o direito de não querer ser fotografadas, filmadas ou até de não querer fazer parte da investigação (Tomás, 2011). Com a equipa educativa: Em conversa informal com a educadora cooperante a auxiliar da sala, expliquei o tema da investigação, os objetivos da mesma, bem como, como iria recolher as informações. Todas concordaram com a pertinência do tema e consentiram com o seguimento da mesma, bem como, permitiram que captasse imagens que as pudessem envolver a elas desde que a sua cara, tal como a das crianças fosse tapada. Ao longo do processo, também elas têm contribuído para a investigação chamando-me à atenção para situações que consideram pertinentes para a investigação. Com as famílias: No início do ano, os pais deram, à instituição, autorização (em documento escrito) para recolha de registos fotográficos e filmagens para contexto pedagógico. Ainda assim, no início do meu estágio, coloquei à entrada da sala, uma carta de apresentação em que explico de onde venho, quem sou e o que vou fazer na instituição, bem como, me disponibilizo para esclarecer alguma dúvida ou fornecer alguma informação que os pais gostassem de saber relativamente ao meu trabalho ali. Relativamente à privacidade e confidencialidade, apesar de ter a autorização dos pais e da equipa para tirar fotografias e fazer filmagens, comprometi-me a não mostrar a cara das crianças e, no caso das filmagens, apenas utilizar a sua transcrição. Comprometi-me, também, a não utilizar os nomes das crianças (utilizo apenas as

	a privacidade de cada criança	primeiras letras), bem como, a não divulgar, nem o nome da instituição, nem questões pessoais e confidenciais relativamente a cada família, criança ou membro da equipa educativa.
4. Custos e Benefícios 5. Possível impacto nas crianças	5. Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais	Estou convicta de que equacionar e refletir acerca dos custos e benefícios de uma investigação, bem como, de tudo aquilo que fazemos com as crianças, é indispensável para qualquer profissional de educação. Como tal, relativamente a esta investigação, os custos que detetei foram: - O desconforto que senti por parte das crianças (através da sua linguagem corporal) enquanto as acompanhava com a câmara ou quando me sentava a observá-las e registava o que faziam. Para solucionar esta questão, comecei a colocar a camara em locais estratégicos para que não houvesse a necessidade de as acompanhar enquanto filmava. Aquando da recolha de registos fotográficos, procurei colocar-me de forma a que a crianças não me vissem (o que nem sempre era possível), no entanto, quando me perguntavam o que estava a fazer, mostrava-lhes a camara, bem como, as fotografias que tirava (o mesmo aconteceu com as notas de campo, as quais lia para as crianças sempre que estas mostravam curiosidade ou faziam perguntas). - Dificuldade em me focar em outros aspetos importantes da prática: Por estar tão focada na recolha de informações para a investigação, acabei por não acompanhar tanto as crianças noutros momentos da sua rotina. Para solucionar esta questão, passei a definir previamente os dias da semana em que iria fazer as observações, bem como, os momentos em que as iria fazer. Relativamente aos benefícios: - as crianças começaram a dispor de mais tempo para explorar os diferentes espaços da sala - Eu compreenderei e aprofundarei mais os meus conhecimentos relativamente à problemática o que me será bastante útil no futuro enquanto profissional de educação - As famílias e a equipa educativa ficarão a saber mais acerca desta temática o que será, também, um contributo para que adequem as suas práticas e estejam mais atentos às crianças que acompanham.
	7. Ter expectativas	Numa investigação, nem todas as crianças têm que participar (Tomás, 2011), seja por razões opcionais de cada criança (querer ou não participar na investigação) ou por razões definidas pelo investigador. Penso que isto não

6. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir	positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade 8. Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais	implica que o investigador não tenha expectativas positivas em relação às crianças. Como tal, penso que, optando por se focar em determinado grupo de crianças, o investigador deve esclarecer as restantes e responder às suas perguntas de forma sincera, simples e acessível. Inicialmente, pensei em desenvolver esta investigação apenas com um grupo de 10 crianças. Isto por diversos motivos: constrangimentos de tempo, para ter mais tempo para a prática e porque existiam determinadas crianças no grupo que faziam interações mais complexas e das quais eu tinha mais registos. No entanto, após uma discussão acerca desta questão com a orientadora de estágio, ficou definido que iria incluir o grupo todo. Isto para ter mais variedade de informação. Tenho a consciência de que tenho tendência para registar e observar mais aquelas crianças que fazem interações e têm comportamentos mais complexos e "ricos" aos nossos olhos *adultocêntricos* (Tomás, 2011). Mas, pretendo contrariar essa tendência, uma vez que, esta questão não só será importante para esta investigação, como para a minha prática futura.
7. Fundamentos	7. Cuidar da sua formação contínua e estar disponível para adequar as suas práticas às exigências de uma profissão que se quer socialmente útil e cientificamente qualificada 8. Encarar as suas funções educativas de modo	Relativamente aos fundamentos da investigação, penso que estes são de cariz multidisciplinar. Isto porque, irei mobilizar e construir conhecimentos relativamente às áreas da psicologia, pedagogia, sociologia e expressões artísticas (teatro). Assim, defino como principais conceitos da minha investigação: jogo simbólico, interação entre pares, materiais e espaços a partir dos quais irei procurar perceber como se processa este jogo simbólico, as suas características, as interações que as crianças fazem entre si, bem como, a função que os objetos têm enquanto as crianças utilizam este tipo de jogo. O objetivo principal será o de perceber quais as influencias que os objetos têm no comportamento das crianças enquanto brincam através de jogo simbólico.

	amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto	
8. Planificação e definição dos objetivos e métodos de investigação	9. Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, de cooperação e uma prática examinada	A problemática foi, inicialmente definida por mim através da análise das minhas notas de campo e dos meus interesses, percebi que o jogo simbólico seria um tema interessante para proceder a uma investigação com o grupo em questão. Posteriormente, em reunião dom a orientadora e com a docente cooperante chegámos à conclusão de que, de facto, esta era a temática acerca da qual tinha mais informações recolhidas desde o início do estágio e ambas concordaram com a pertinência da mesma. Esta escolha agradou-me bastante a nível pessoal, uma vez que, este é um tema que me desperta curiosidade e me motiva para a procura de novos saberes e aprendizagens. Relativamente ao método, através de uma pesquisa acerca dos métodos existentes cheguei à conclusão de que o método mais adequado seria o Estudo de Caso.
9. Uso e relato das conclusões 10. Informação às crianças e adultos envolvidos	11. Garantir a troca de informações entre a instituição e a família 12. Contribuir para o debate, a inovação e procura de práticas de qualidade 13. Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade	Com a equipa educativa: pretendo fazer uma reunião em que apresento de forma simplificada os resultados que obtive. Bem como, no final do estágio, pretendo fazer um vídeo com as maiores aprendizagens que fiz e fotografias de toda a prática (este vídeo será direcionado para a equipa educativa e para as crianças), bem como, um agradecimento por todo o apoio, ajuda, colaboração e ensinamentos que me proporcionaram. Com as famílias: Relativamente aos resultados da investigação, farei um painel com fotografias, esses mesmos resultados e algumas das aprendizagens que fiz com a investigação (tudo de forma simples e com linguagem acessível a todos). Relativamente a toda a prática, irei fazer um segundo painel com fotografias de todas as atividades que fiz, frases que ilustram as aprendizagens que fiz, bem como, um agradecimento pela colaboração e carinho com que me receberam. No entanto, é importante referir que, ao longo de toda a prática, colocámos os trabalhos das crianças em exposição no JI para que a equipa educativa e Encarregados de Educação pudessem acompanhar o trabalho desenvolvido.

ANEXO C – RELATÓRIO DO PROJETO IMPLEMENTADO

“AS PROFISSÕES”:

Relatório de Intervenção através da Metodologia de Trabalho por Projeto

Mª INÊS MELO GOMES
(Nº 2015164)

Relatório realizado no âmbito da Unidade Curricular de CDEI
3º Semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar
Docentes: Abel Arez, Catarina Tomás, Natália Vieira e Nuno Melo

Janeiro de 2017

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO 776

1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO 779

2. FUNDAMENTAÇÃO DO TRABALHO DE PROJETO 79

3. PROJETO DESENVOLVIDO COM AS CRIANÇAS 85

3.1 Fase 1 – Definição do Problema 85

3.2 Fase 2 – Planificação e Desenvolvimento do Trabalho 87

3.3 Fase 3 – Execução 90

3.4 Fase 4 – Divulgação e Avaliação 98

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS 101

REFERÊNCIAS 105

ANEXOS 108

ANEXO A - TABELAS 109

ANEXO C - FLUXOGRAMA 128

ANEXO D – CALENDARIZAÇÃO DO PROJETO 130

ANEXO E – REFLEXÃO DE ATIVIDADE 133

INTRODUÇÃO

O presente relatório tem por objetivo a apresentação de um projeto realizado com crianças em contexto de Jardim de Infância (JI) durante a Prática Pedagógica Supervisionada II (PPSII). A primeira secção refere-se à pertinência deste projeto no contexto educativo em que foi posto em prática. De seguida, na segunda secção, é feita uma mobilização do referencial teórico acerca da Metodologia utilizada e, são explicitados os objetivos. Na terceira secção são apresentadas as diversas fases. Na quarta secção é feita uma reflexão acerca de todo o processo vivido e do papel da educadora-estagiária, enquanto mediadora no processo de implementação da Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP), com crianças em contexto de JI.

O **tema** deste projeto foi o das profissões porque, após uma das crianças do grupo ter ido para o hospital de ambulância por se ter magoado no recreio, o grupo teve uma discussão durante uma sessão de movimento. Através da conversa pude observar que tinham dúvidas e interesse relativamente ao tema:

> "Mart. diz que quem vai nas ambulâncias são médicos, Gon. diz que são os bombeiros que vão nas ambulâncias. O grupo começa a discutir as sirenes dos bombeiros e das ambulâncias. Rapidamente Ri. diz que os carros dos polícias também têm sirenes. Começam a falar acerca de polícias. Ti. Diz que os polícias são quem prende os maus. Go. Diz que não prendem os maus, mas sim os ladrões. Car. diz que quer ser polícia quando for grande. Todos começam a dizer as profissões que querem ter. O grupo discute mais um pouco acerca do que fazem as pessoas em cada profissão." (Nota de Campo, 06.10.2016).

Como tal, em conversa com a docente cooperante, pareceu ser um tema pedagogicamente relevante e de importante abordagem com este grupo, por ter gerado muito interesse em todas as crianças e pela pertinência que tem neste contexto.

Os **pressupostos teóricos** que nortearam este trabalho têm origem na pedagogia e sociologia da infância. Assim, mobilizei conhecimentos construídos com base na visão de autores como Katz e Chard (2009), Vasconcelos (1997), Vigotsky (2007), Folque (2014) e Vasconcelos et al. (2011).

Os **princípios pedagógicos** que basearam a definição das intencionalidades e que nortearam a minha prática pedagógica tiveram origem nos Fundamentos e

Princípios Educativos das OCEPE definidos pelas autoras Silva, Marques, Mata e Rosa (2016). Para estas autoras, apenas na resposta a estes princípios, será possível que as crianças exerçam os seus direitos reconhecidos pela Convenção dos Direitos da Criança (1989).

Assim, aliando os pressupostos teóricos e os princípios pedagógicos supracitados, aos conhecimentos que tinha acerca do grupo e do contexto em que estas crianças se inseriam, defini como principais **intencionalidades** para este projeto: I) Promover processos de aprendizagem ativa na resposta aos interesses e dúvidas das crianças relativamente ao tema das profissões; II) Promover vivências e aprendizagens de caráter transversal às diversas áreas do saber: Formação Pessoal e Social, conhecimento do mundo, bem como Expressão e Comunicação, no âmbito do tema das profissões; III) Contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, tendo em conta a adequação do projeto às suas especificidades; IV) Promover a igualdade de oportunidades, desconstruindo preconceitos de género aplicados às profissões; V) Promover a igualdade de oportunidades, de forma a incluir todas as crianças do grupo no projeto das profissões.

A **metodologia** utilizada para dar resposta aos interesses do grupo, foi a Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP). Para as autoras Katz e Chard (2009), um projeto é uma investigação, "uma parte da pesquisa que leva um grupo de crianças a procurar respostas para as perguntas que elas próprias formulam. . . respostas essas que vão surgindo à medida que a investigação avança" (p.3).

No que concerne aos **procedimentos éticos**, utilizei por base orientadora para a sua definição, princípios definidos por Tomás (2011) e pela APEI (2012) na Carta de Princípios para uma Ética Profissional, fazendo um cruzamento entre ambos, na aplicação daqueles, na prática (cf. Anexo A, tabela A1).

1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO

A pertinência deste projeto discutiu-se, não só relativamente ao facto de este ser um interesse das crianças, mas também por, neste contexto socioeducativo, ser um tema de importante abordagem. Através da análise da caracterização feita para a ação (cf. Anexo B) verifica-se existir uma elevada taxa de insucesso, abandono escolar, baixa formação académica dos pais, precariedade laboral e até desemprego. Posto isto e, após abordagem da questão com a docente cooperante, considerou-se pertinente que as crianças entendesem a importância duma profissão para o seu futuro, não só pela remuneração monetária mas, também, pela realização pessoal e sentimento de pertença a uma sociedade onde se inserem como cidadãos capazes e ativos, dado que

> "Mais do que nunca a educação parece ter, como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem tanto quanto possível, donos do seu próprio destino." (Delors et al., 1996, p.86).

Para que tomasse consciência desta pertinência, foi essencial informar-me acerca das especificidades das crianças, das suas famílias, meio e contexto socioeducativo em que se inseriam. Desta forma, pude verificar que "as informações recolhidas permitem fundamentar e adequar o planeamento da ação pedagógica." (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.11). Para Copple, Bredekamp e Gonzalez-Mena (2011), é essencial que o educador olhe para as crianças tendo em conta a sua idade, o seu desenvolvimento e aprendizagem, o contexto familiar, comunitário e social, experiências passadas e circunstâncias atuais. Só assim o/a educador/a conseguirá tomar decisões concordantes com o desenvolvimento das crianças que serão apropriadas à idade, à individualidade, à cultura de cada criança e do grupo, sendo que o JI é um espaço social e coletivo.

Também o tipo de metodologia utilizada foi pertinente uma vez que, o grupo aparentava ser um conjunto de crianças pouco motivadas para a aprendizagem, o seu interesse nas explorações feitas ao longo do dia era, frequentemente reduzido e, os seus tempos de concentração pouco extensos. Como tal, dado que a MTP parte de interesses

manifestados pelo grupo e as aprendizagens são feitas em torno dos mesmos, tudo se torna mais motivador e, as aprendizagens adquiridas ao longo do tempo são mais significativas. A metodologia prevê também que as crianças trabalhem em grupo cooperando para um mesmo fim, o que foi pertinente dado que estas, não estavam habituadas a cooperar, existindo muita competitividade e conflitos entre pares.

2. FUNDAMENTAÇÃO DO TRABALHO DE PROJETO

Para Katz e Chard (2009), um projeto trata-se de um estudo aprofundado de um tema. Na visão destas autoras, através da realização de um projeto, é feita uma investigação que permitirá responder a perguntas colocadas pelas crianças. De acordo com Vasconcelos et al. (2011), a MTP é uma pedagogia centrada em problemas através da qual "as crianças colocam questões, resolvem problemas e buscam um sentido para o mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender" (p.11). Partindo do que já sabem e do que querem saber, as crianças desenvolvem projetos, com a orientação e participação dos adultos que as rodeiam, no sentido de dar resposta às suas dúvidas e interesses. A criança tem um papel ativo na construção do seu conhecimento e, de acordo com os mesmos autores, este conhecimento é construído de forma integrada e articulada, relativamente às diversas áreas do saber. Penso que através desta metodologia, a criança "se move adiante no seu próprio desenvolvimento" (Vygotsky citado por Vasconcelos et. al, 2011, p.10). Também o/a educador/a deve participar no projeto que está a ser desenvolvido. Também ele deve pesquisar acerca dos temas abordados, tendo um papel ativo na construção de conhecimentos, em cooperação com o grupo de crianças. Desta forma, "o trabalho de projeto promove o desenvolvimento intelectual de crianças e, simultaneamente, dos seus educadores" (Vasconcelos et. al, 2011, p.11).

Para Vasconcelos (1997, p.36) "A aprendizagem deve, portanto, ocorrer num contexto social". Assim, a MTP prevê uma *agência relacional* (Vasconcelos et al. 2011) que se trata da capacidade de trabalhar com os outros. Deve existir um trabalho de cooperação entre indivíduos. Esta cooperação faz com que as crianças atuem na Zona de Desenvolvimento Proximal umas das outras (Vigotsky, 1978), o que potencia o

desenvolvimento das funções mentais superiores que, de acordo com Vigotsky (2007), têm origens sociais. Desta forma, "É no encontro de duas subjetividades (o professor e a criança; a criança e as outras crianças) que o pensamento e outros processos intelectuais sofisticados podem emergir." (Vasconcelos, 1997, p.36). Os atores que participam no trabalho, para Folque (2014), não se findam nos pares e adultos que interagem com as crianças no contexto educativo. Como tal, o "conhecimento é co-construído através da colaboração e de processos de comunicação entre indivíduos, professores, pais, membros da comunidade e outros especialistas, membros da comunidade mais alargada." (Wells, 2001 citado por Folque, 2014, p.89). O educador deve incluir, no processo educativo que pensa para determinado grupo, as famílias e comunidade, uma vez que, *"*A família e a comunidade são fontes de informação e conhecimento" (Folque,1999 p. 12).

A implementação desta metodologia prevê uma organização em quatro fases:

1. Definição do problema;

O grupo, em conjunto com o/a educador/a define o assunto a ser estudado, as questões a ser respondidas e fala acerca do tema partilhando os saberes que já possuem e aqueles que gostariam de adquirir. Como assinala Vasconcelos et al. (2011), nesta fase "Elaboram-se mapas conceptuais, teias ou redes como linhas de pesquisa"(p.15). É desta conversa inicial que surgem as primeiras teias do projeto relativas a duas dimensões: "O que já sabemos?" e "O que queremos saber?" e é deste conhecimento base, que as crianças possuem, que se deve partir para as fases seguintes do projeto.

2. Planificação e Desenvolvimento do Trabalho;

Ocorre a planificação de todo o trabalho a ser desenvolvido. Fazem-se previsões de atividades para responder às perguntas feitas, dividem-se tarefas e equacionam-se os recursos necessários para dar resposta às dúvidas e interesses detetados (Vasconcelos et al. 2011). Os autores referidos salientam ainda que, é nesta fase que o/a educador/a irá equacionar e delinear hipóteses de atividades a serem feitas ao longo do projeto e que sejam pertinentes não só, para dar resposta às dúvidas e interesses das crianças mas também, às suas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento. Ao pensar estas atividades, o/a educador/a deverá considerar a necessidade de que elas sejam integradoras das diversas áreas do saber. É importante considerar ser esta uma previsão

altamente mutável, que deverá ser permeável às sugestões emergentes por parte das crianças e a outros acontecimentos que alterem o decorrer do projeto. Assim, esta fase poderá ser vista, em concordância com Vasconcelos et. al (2011), como uma fase de negociação e definição do que se irá fazer ao longo do projeto numa perspetiva de *gestão cooperada* (Folque, 2012).

3. Execução;

Coloca-se em prática o que se planificou antes. As crianças têm oportunidade de experienciar vivências que potenciarão a resposta às suas dúvidas e interesses, num processo de aprendizagem ativa. Assim, "As crianças partem para o processo de pesquisa através de experiência directas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, tiram fotografias, criam textos, fazem construções. Elaboram gráficos e sínteses da informação recolhida." (Vasconcelos et al., 2011, p.16). O grupo coloca em evidência aquilo que vai sendo descoberto ao longo do tempo e contrasta com as teias construídas no início do projeto no sentido de compreender as novas descobertas e perceber se o que pensavam saber se verifica, ou não. As teias iniciais poderão ser reconstruídas e poderão ser feitos pontos de situação e avaliações intermédias ao longo do processo (Katz & Chard, 2009).

4. Divulgação/Avaliação.

"Esta é a fase de socialização do saber, tornando-o útil aos outros" (Vasconcelos et al., 2011, p.17). As crianças divulgam os conhecimentos adquiridos, os processos de construção desses conhecimentos e os objetos construídos ao longo do projeto. Esta divulgação poderá ser feita para outras crianças do JI, para as famílias, a equipa educativa e a comunidade.

É também nesta fase que é avaliado todo o processo vivido ao longo do tempo. Verifica-se se foi dada resposta às perguntas iniciais, se o que pensavam saber se verificou ou modificou, se se fez o que se tinha planeado fazer e se se procurou informação onde se tinha planeado procurá-la. Como assinala Vasconcelos et al. (2011) "avalia-se o trabalho, a intervenção dos vários

elementos do grupo, o grau de entre-ajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas" (p.17).

Para dar resposta às intencionalidades definidas utilizando esta metodologia, foram definidos os seguintes objetivos para o projeto:

Tabela 1

Fundamentos e Princípios Educativos e Áreas de Conteúdo vs. Objetivos do projeto (na ótica da educadora estagiária e crianças).

Fundamentos e Princípios Educativos (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016)	**Áreas de Conteúdo** (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016)	**Objetivos na ótica da educadora estagiária**	**Objetivos na ótica das crianças**
• Desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis; • Construção	Expressão e Comunicação	• Proporcionar às crianças desafios motores a partir da construção de uma maqueta representativa do meio em que se inserem e na elaboração de um Livro de Projeto acerca das profissões; • Promover a aquisição de noções lógico-matemáticas, a partir da construção de gráficos representativos da informação recolhida acerca das profissões preferidas das crianças;	• Explorar e testar a utilização de diversos materiais na elaboração do Livro de Projeto e da maqueta; • Contactar e colocar em prática diferentes formas de representação e comunicação da informação recolhida acerca das profissões; • Expressar os seus interesses, ideias,

articulada do saber; • Criança como sujeito e agente do processo educativo; • Resposta a todas as crianças;		• Promover a criatividade das crianças desafiando-as a sugerir de levar a cabo tarefas relacionadas com a elaboração do Livro de Projeto e da maqueta.	conhecimentos e descobertas, acerca das profissões, oralmente ou através das suas produções e decisões;
	Formação Pessoal e Social	• Promover a participação da(s) criança(s) nas decisões de grande grupo, acerca das tarefas a ser realizadas ao longo do projeto; • Promover a autoestima através do reconhecimento e valorização das produções das crianças, resultantes dos conhecimentos que vão adquirindo ao longo do projeto; • Desconstruir preconceitos de género relacionados com as profissões; • Incentivar a cooperação, comunicação e o respeito entre pares nas pesquisas, discussões de grande grupo, registos no Livro de Projeto e elaboração de uma maqueta;	• Participar nas discussões de grande grupo, acerca das tarefas a ser realizadas ao longo do projeto; • Cooperar, comunicar e respeitar os pares nas pesquisas, discussões de grande grupo, registos no Livro de Projeto e elaboração da maqueta; • Reconhecer que, independentemente do género, qualquer pessoa poderá desenvolver qualquer profissão.
	Conhecimento do Mundo	• Incentivar a curiosidade e ímpeto exploratório através de pesquisas acerca das profissões; • Promover o contacto e o (re) conhecimento do meio no qual as crianças se inserem; • Promover a participação das famílias e elementos	• Participar nas atividades de pesquisa de forma intencional, com vista a responder aos seus interesses, dúvidas e curiosidades relativamente ao tema das profissões; • Conhecer o meio em que se insere e,

		da comunidade na construção de conhecimentos, por partes das crianças, acerca das profissões.	algumas das suas características nomeadamente, a oferta de serviços nele existentes; • Identificar diferentes profissões e respetivas características.

3. PROJETO DESENVOLVIDO COM AS CRIANÇAS[2]

Fase 1 – Definição do Problema

Esta primeira fase do projeto surgiu algumas semanas após ter ocorrido a situação desencadeadora descrita anteriormente neste documento. Como tal e, mesmo tendo em conta que este foi um interesse constante do grupo ao longo do tempo, optei por introduzir um elemento desafiador, antes de ter uma conversa de grande grupo com as crianças acerca do tema e da qual resultariam as teias iniciais do projeto, relativamente ao que já sabiam e ao que queriam saber acerca das diferentes profissões. Assim, este elemento desafiador foi a leitura das minhas notas de campo retiradas no dia em que decorreu a situação desencadeadora. Após a leitura destas notas de campo, sugeri às crianças que fizéssemos um projeto acerca do tema das profissões, explicando-lhes (através de linguagem adequada às suas idades) o que era "fazer um projeto". Depois desta explicação perguntei ao grupo quem gostaria de participar no projeto. Todo o grupo mostrou interesse em participar no mesmo.

Seguidamente procedeu-se à elaboração das teias: "O que já sabemos" e "O que queremos saber". Para que esta descrição da primeira fase do projeto fique mais percetível para o leitor, convido-o a consultar a planificação da mesma em Anexo A, tabela A3.

[2] Para que toda a organização cronológica do projeto seja mais percetível, convido o leitor a consultar a calendarização do mesmo em Anexo D.

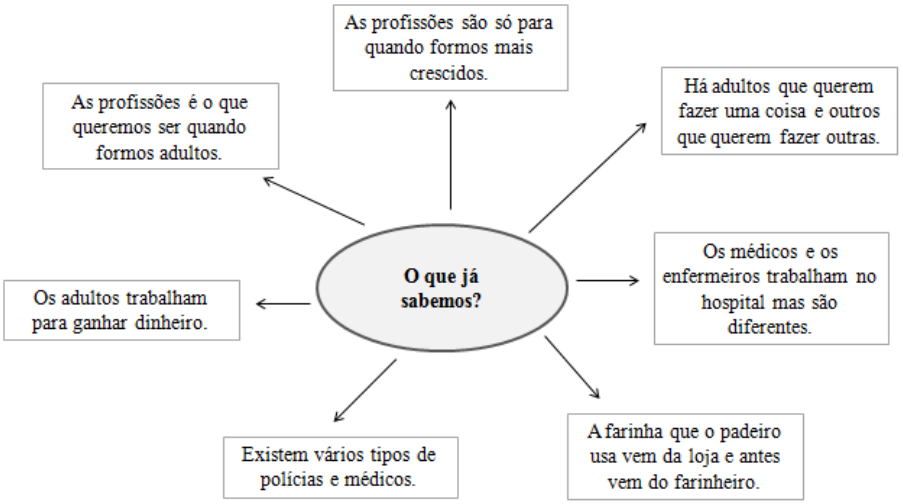


Figura 1. Teia "O que já sabemos."

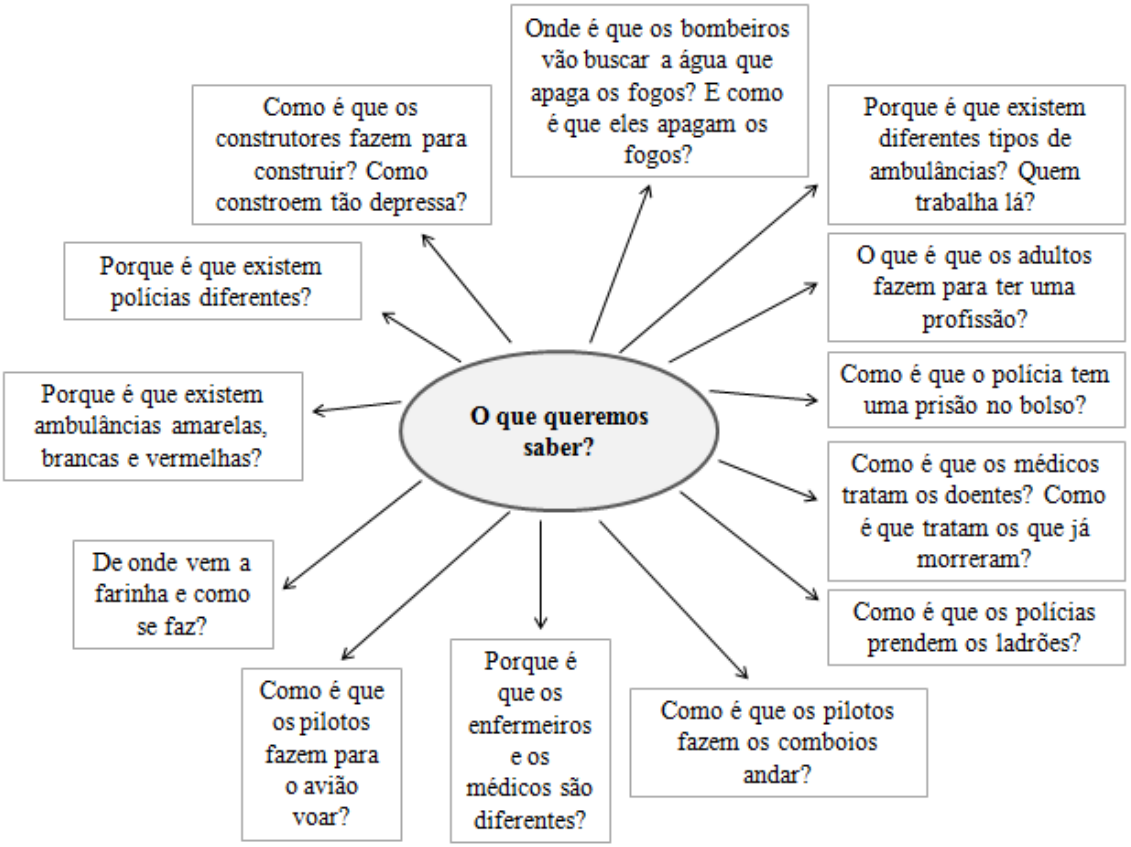


Figura 2. Teia "O que queremos saber?".

Estas teias foram, posteriormente, ilustradas pelas crianças e colocadas numa zona da sala dedicada a informações acerca do projeto (a que as crianças chamaram "cantinho do projeto").

Figura 3. O "cantinho do projeto" na sala de atividades.

Fase 2 – Planificação e Desenvolvimento do Trabalho

Nesta segunda fase procedemos à elaboração das teias: "Onde Vamos Pesquisar" e "O que vamos fazer".

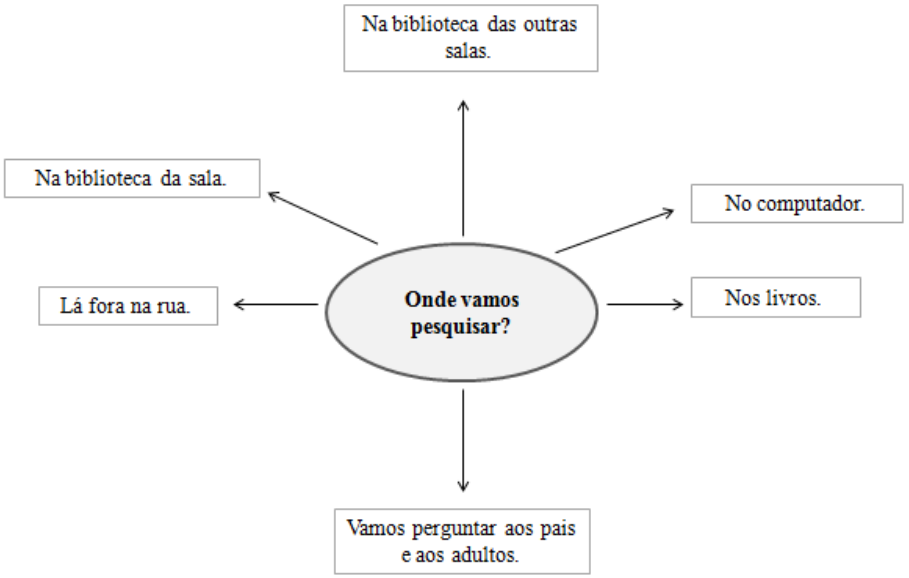


Figura 4. Teia "Onde vamos pesquisar?"

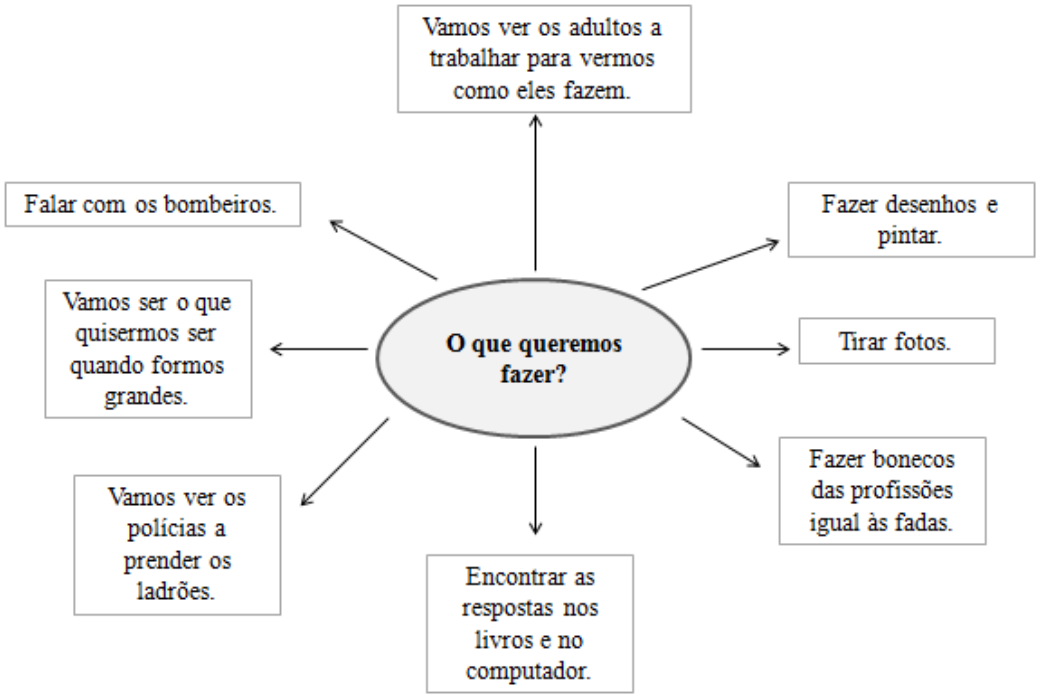


Figura 5. Teia "O que vamos fazer?"

Procedemos, também, à definição de grupos de trabalho para o projeto (etariamente heterogéneos), através de um sorteio. O grupo deu a esta cartolina o nome de "cartolina das equipas". Quando eu chamava um elemento de um grupo para fazer alguma tarefa do projeto, as crianças sabiam que deveriam consultar a cartolina para saber se pertenciam a esse mesmo grupo.

Figura 6. Cartolina com os grupos do Projeto.

Esta foi a fase em que, recorrendo ao que as crianças disseram aquando da elaboração das diferentes teias e fazendo pesquisas acerca do tema, elaborei um esboço do que poderíamos fazer ao longo de todo o projeto (cf. Anexo C). Tinha consciência de que este esboço seria altamente mutável, que algumas das atividades pensadas poderiam não chegar a ser feitas e poderia dar-se a emergência de outras, por sugestão das crianças. De facto, deram-se alterações a este esboço inicial o que será explicitado na fase da Avaliação do Projeto.

Tendo em conta que não poderíamos explorar todas as profissões, optei por fazer a escolha de apenas 5, a serem exploradas neste projeto. Para que a seleção fosse justa e tivesse a participação do grupo, pensei ser pertinente fazer um levantamento das profissões que mais interessavam a cada criança. Para isso, cada criança partilhou com o grupo o que gostaria de ser quando crescesse. Depois, construímos um gráfico representativo dos dados recolhidos. Acordámos que, as 5 profissões que tivessem parcelas maiores seriam aquelas que iriam ser exploradas no projeto. As profissões escolhidas foram: Bombeiros; Polícias; Médicos; Construtores e Cozinheiros (cf. Planificação de Atividade em Anexo A, tabela A3).

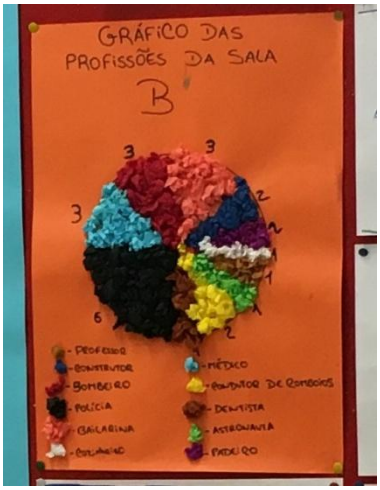


Figura 7. Gráfico das profissões.

Por existir, no JI, um protocolo de articulação com o primeiro ciclo, sugeri que escrevêssemos uma carta a uma das salas de primeiro ciclo do agrupamento. Nessa carta partilhámos o que estávamos a fazer no projeto e desafiámos a turma de terceiro ano a construir um gráfico como o que tínhamos construído para que, também nós conhecêssemos as profissões de que os outros mais gostavam. Para além disto, construímos um livro com páginas em branco com o título "O que quero ser". Cada página do livro deveria ser preenchida por uma criança da turma com desenhos e frases contendo informações acerca da profissão que gostariam de ter futuramente.

Construímos um livro, igual ao referido, a ser preenchido pelas crianças do grupo, em conjunto com as suas famílias. Foi, ainda, pedido a cada família que contribuísse com materiais de desperdício para a construção da maqueta.

Fase 3 – Execução

Esta fase iniciou-se com um passeio pelo bairro que envolve o JI (cf. Planificação de Atividade em Anexo A, tabela A4). Pensei realizar este passeio, não só pela importância que tem a exploração do meio em que as crianças se inserem, mas também, como forma de ir ao encontro das sugestões feitas pelo grupo aquando da elaboração das teias: "Vamos ver os adultos a trabalhar" e que poderíamos pesquisar "Lá fora". Devido ao facto de este tema também interessar às crianças de um grupo de outra sala do JI, a educadora do mesmo, sugeriu que o seu grupo também participasse na atividade, o que se tornou enriquecedor da experiência (cf. Anexo E).

Antes de realizarmos o passeio, em reunião de grande grupo, foi acordado que levaríamos connosco um mapa da zona que iriamos percorrer: "O mapa é para não nos perdermos (Go.4 anos)"; "O mapa é para sabermos o caminho (Ru. 5 anos)" (Notas de Campo, 24.11.2016). Acordámos também que, iriamos marcar no mapa as profissões que fossemos encontrando ao longo do caminho. Posteriormente fizemos o registo do passeio no Livro de Projeto.

Figura 8. Mapa resultante da informação recolhida ao longo do passeio.

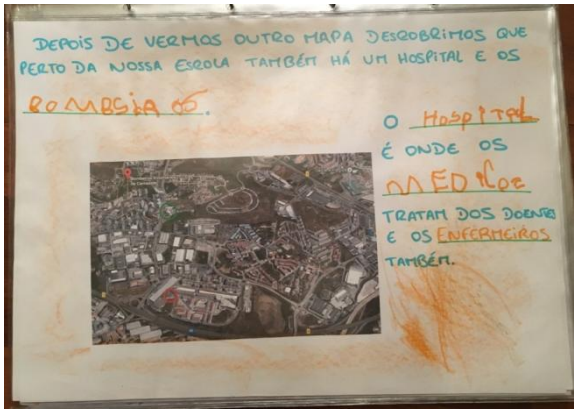


Figura 9. Registo do passeio no Livro de Projeto

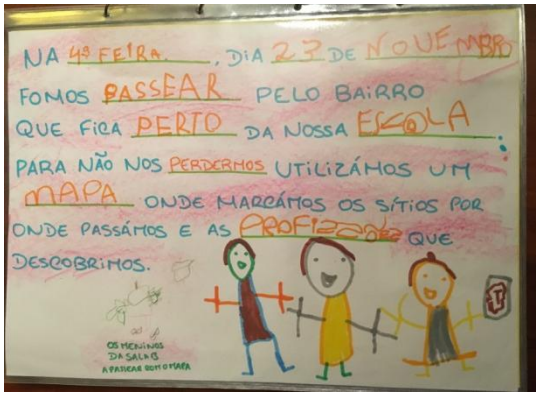


Figura 10. Registo do passeio no Livro de Projeto

Figura 11. Registo do passeio no Livro de Projeto

Figura 12. Registo do passeio no Livro de Projeto

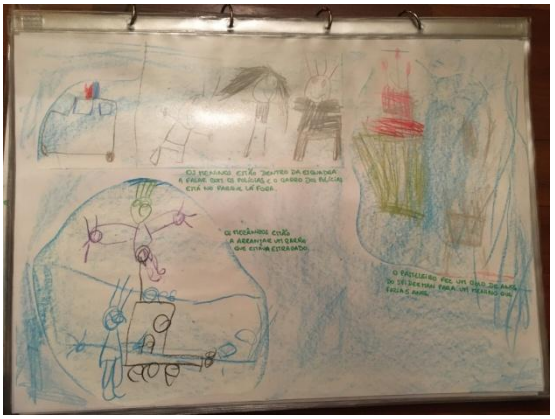


Figura 13. Registo do passeio no Livro de Projeto

Figura 14. O grupo procura profissões diferentes, Lu. (à esquerda) aponta para a farmácia chamando à atenção do restante grupo.

Figura 15. Durante o passeio passámos por uma esquadra da Polícia Municipal e entrámos na mesma para conhecer o edifício e falar um pouco com os polícias.

> "Mart. pergunta a um dos polícias onde está a sua arma. Polícia: A arma costuma estar aqui no cinto mas aqui dentro não preciso dela e como é perigosa está arrumada. Mart. pergunta: e a prisão no teu bolso? O polícia mostra-se *confuso* mas, depois de eu explicar a que se refere o polícia diz: Isso são as algemas (crianças repetem a palavra) e servem de facto para prender pessoas mas, isso é mais a PSP que faz. Nós, na polícia municipal, temos um trabalho diferente. O polícia explica o trabalho que fazem e, a maioria das crianças ouve atentamente" (Excerto de transcrição de filmagem, 24.11.2016).

Através da leitura desta nota de campo verifica-se que, com este passeio, nos foi possível recolher algumas informações acerca das profissões que iriamos explorar ao longo do projeto. Estas informações foram registadas por mim e, posteriormente aquando das pesquisas, relembrei-as às crianças através da leitura dos registos.

Ao longo desta fase do projeto ocorreram 5 momentos de pesquisa, um para cada profissão e um com cada um dos pequenos grupos definidos (cf. Planificação em Anexo A, tabela A5). Nestes momentos, as crianças procuravam informação em livros, revistas, imagens trazidas por mim ou por crianças do grupo e no computador da sala. Os livros foram trazidos por mim e, eram provenientes da minha pesquisa em diversas bibliotecas no sentido de encontrar livros relacionados com o tema. As pesquisas no computador, na maioria das vezes, foram feitas num *site* da Porto Editora: junior.te.pt. Isto porque, pensei que este *site*, de entre todos aqueles em que pesquisei, era o que mostrava ser mais adequado pedagogicamente, para o desenvolvimento das pesquisas. Isto porque, as crianças poderiam ser totalmente autónomas na navegação do mesmo, dado que, toda a informação é falada e ilustrada com imagens reais. Ao longo das pesquisas, as crianças iam selecionando a informação que achavam ser importante para registar no Livro de Projeto (selecionavam imagens recortando-as e ditavam frases que eu registava em folhas de papel). Através da informação recolhida faziam, ainda, desenhos ilustrativos das frases que ditavam. O meu papel era o de mediar alguns conflitos e o de orientar o grupo para que não houvesse crianças a repetir tarefas ou a tratar a mesma informação. Para além disto eu ainda relembrava algumas das perguntas feitas em relação a determinada profissão para que as pesquisas se concentrassem na recolha dessa mesma informação.

> "Estamos a pesquisar acerca dos médicos Car., Go. e Ru. estão a pesquisar no computador. Estou na mesa com Chris. e Mart. a ver imagens e livros. Todos queriam ir para o computador e nenhum dos elementos queria pesquisar em livros. Para resolver esta questão de forma justa escrevi o nome de cada um num papel e sorteámos quem pesquisaria onde. Apesar de esta solução me parecer a mais justa, as crianças não concordaram. Chris. chora porque quer ir para o computador e recusa sentar-se na mesa onde estão os livros. Procuro acalmá-lo e defino uma nova solução: Cada pequeno grupo pesquisa no computador à vez (uns acerca dos médicos, os outros acerca dos enfermeiros). Todos concordaram e o conflito resolve-se. Car. e Ru. vêm ter comigo *entusiasmados*: Inês, nós conseguimos descobrir que há muitos tipos de médicos e são eles que dizem os medicamentos que temos que tomar e depois temos que ir buscar à farmácia. Respondo: Boa! Então podemos escrever no nosso livro que existem muitos tipos de médicos e podíamos dizer alguns. Que tipos de médicos é que vocês conhecem ou vêem aqui nas imagens? Mart. diz que os que tratam do coração estão no livro que vai para casa (construído com os pais) porque é o que a Let. quer ser. Vou buscar o livro e registamos que os médicos que tratam do coração são os Cardiologistas. Ru. diz que C. (a educadora da sala), já lhes disse que os médicos que tiram os bebés da barriga das mães são os "Ostetras". Corrijo dizendo: Muito bem, são os Obstetras. Go. diz: Inês estás a escrever para pormos no livro? Respondo que sim e leio o que escrevi. Damos continuidade à pesquisa." (Nota de Campo, 07.12.2016).

Posteriormente procedia-se ao registo das informações recolhidas no Livro de Projeto (cf. Planificação em Anexo A, Tabela A6). O meu papel era, mais uma vez, o de mediar, orientar e ajudar o grupo sempre que necessário. No entanto, as crianças surpreenderam-me pela sua capacidade de, elas próprias, assumirem estas funções:

> "Enquanto orientava Gon. a escrever algumas palavras no livro, Dan. recortava imagens para colarmos no mesmo. Shir. Observa Dan. e ao detetar dificuldades a recortar por parte do par, ajuda-o mostrando-lhe como se faz. Dan diz: Inês, depois vamos precisar de um menino para colar estas fotografias no livro. Dav diz: Eu quero colar! Dan. responde: Sim, eu recorto e tu colas, pode ser Inês? Respondo: Sim, parece-me bem. Então vocês recortam e colam os dois enquanto eu e o Gon. escrevemos as frases que vocês disseram. Dan. diz: Sim, assim estamos a trabalhar em equipa como os Bombeiros não é Inês? Respondo: Sim, estamos. Por isso é que fizemos os grupos para o projeto, para todos trabalharmos em equipa. Dav diz: Eu gosto de trabalhar em equipa." (Nota de Campo, 06.12.2016).

Verificou-se que ao longo destes momentos de registo, todas as crianças participavam, tendo cada uma delas uma tarefa específica. Essas tarefas eram atribuídas, não só pelo grupo, mas também por mim, no sentido de procurar que cada criança contribuísse com algo que, mesmo sendo desafiante, lhe fosse possível levar a cabo.

Outra das atividades prevista no início do projeto e que foi possível levar a cabo, foi a construção de uma maqueta do meio envolvente do JI, tendo por base o mapa construído aquando do passeio (cf. Planificação em Anexo A, tabela A7). Esta maqueta foi construída com materiais reciclados (recolhidos e trazidos pelas famílias ou recolhidos pelas crianças no JI, como os pacotes de leite que bebiam todas as manhãs.

Durante a construção, as crianças tinham sempre por perto o mapa para que o que fosse representado, estivesse de acordo com a disposição real do bairro. Para além de ser representado o bairro, foram colocadas imagens reais das profissões que fomos encontrando e marcando no mapa. Estas imagens continham profissionais a desenvolver as suas tarefas, estando sempre representados ambos os sexos, uma vez que, essa foi uma das minhas intenções: que as crianças percebessem que, independentemente do sexo, todos podemos ter a profissão que queremos. Isto porque, no início do projeto, existiam crianças que demonstravam ter alguns preconceitos relativamente a esta questão:

> "Car. aponta para um dos livros que trouxe no qual a profissão de polícia é representada por uma mulher. Car. diz: Inês, as mulheres não são polícias! Raf. responde: são sim! A mãe da Mai. é polícia! Pergunto a Car.: Então o que é as mulheres podem ser? Car. responde: as meninas fazem coisas de menina. Podem ser bailarinas ou então mãe. Pergunto: e os homens? Responde: os homens são mecânicos, construtores, polícias. Pergunto: Então se eu quisesse ser construtora não podia? Car. ri dizendo: Não Inês, tu és uma menina não és?" (Nota de Campo, 22.11.2016).

Figura 16. Pintura da base da maqueta com utilização de esponja e pincel.

Figura 17. Elaboração de carros para colocar nas estradas da maqueta.

Figura 18. Elaboração de carros para colocar nas estradas da maqueta.

Figura 19. Pintura dos prédios.

Figura 20. Pintura dos prédios.

Figura 21. Pintura dos prédios.

As opções relativas às cores, materiais e técnicas a utilizar, foram tomadas pelas crianças. Perguntava-lhes como gostariam de fazer determinada parte da maqueta e através das sugestões do grupo, articulando-as com as minhas, íamos definindo como fazer.

> "Ao longo da elaboração da maqueta deparámo-nos com uma dúvida: como iriamos fazer as plantas? Ri. diz que podemos ir arrancar lá fora e colar. Em. e Cam. prontificam-se para proceder à recolha. Gon. diz que podemos fazer com papel. Vai buscar papel crepe, faz uma bolinha dizendo: Assim, olha! Sugiro ao grupo que façamos numas partes como o Gon. sugeriu e noutras como a Ri. propôs. O grupo concorda." (Nota de Campo, 06.12.2016).

> "Shir. está responsável por pintar o edifício da polícia municipal. Pergunto-lhe: que cor queres usar? Pergunta-me: Posso ir lá fora ver? Respondo: Podes, claro. Vamos as duas até ao portão do JI de onde se vê o edifício. Shir diz: De amarelo mas temos que fazer um muito clarinho.

Respondo: Está bem. Chegando à sala pergunto-lhe: Então como vamos fazer o amarelo clarinho? Responde: Com muito branco e só um bocadinho de amarelo. Vamos buscar as tintas, Shir. procede à mistura e diz: Inês, consegui, é desta cor! Respondo: Boa Shir. está igual! Shir. dirige-se aos pares: Olhem! Fui eu que fiz esta cor! Seguidamente senta-se e começa a pintar." (Nota de Campo, 14.12.2016).

Apresento, seguidamente, algumas imagens ilustrativas do resultado final da maqueta. Nestas imagens encontram-se representados apenas alguns exemplos das profissões que encontrámos ao longo do passeio.

Figura 22. Maqueta final: O/A Veterinário/a, O/A Mecânico/a e O/A Farmacêutico/a.

Figuras 23 e 24. Maqueta final: O/A Educador/a e O/A Talhante.

Figura 25. Maqueta final.

Tinha previsto que seria pedagogicamente relevante envolver as famílias e elementos da comunidade neste projeto. Como tal, para além do que já foi referido relativamente à participação das famílias, revi as profissões dos familiares, no sentido de perceber se existia algum com uma profissão coincidente com aquelas a ser trabalhadas no projeto. Existia uma mãe polícia, um pai pasteleiro, um pai construtor e uma mãe auxiliar médica. De todos, apenas o pai pasteleiro teve disponibilidade para se deslocar ao JI para fazer uma atividade com as crianças e falar sobre da sua profissão.

Figura 26. Elaboração de salame com o pai pasteleiro.

Figura 27. Elaboração de salame com o pai pasteleiro.

Dirigi-me, ainda, ao quartel dos Bombeiros locais para agendar uma visita sua à nossa instituição. Foi-me transmitido que existe um serviço educativo que prevê estas

visitas mas que teria que enviar um e-mail dirigido ao diretor do quartel. O e-mail foi enviado, no entanto, nunca obtivemos resposta. Outra das atividades que não foi levada a cabo, desta vez por questões de comprometimentos de tempo, foi a da elaboração de um boneco a 3D ilustrativo de uma das profissões exploradas no projeto. Ao equacionar a sua importância pedagógica comparativamente à das atividades levadas a cabo, apercebi-me de que a supressão desta, não teria implicações negativas nas aprendizagens das crianças, o que não se verificava com as restantes.

Fase 4 – Divulgação e Avaliação

A divulgação deste projeto ocorreu em dois momentos. O primeiro consistiu numa apresentação do Livro de Projeto e Maqueta, a outra sala do JI. As crianças falaram acerca de todo o processo vivido, atividades feitas e resultados finais. Nesta apresentação estiveram presentes elementos da equipa educativa e alguns encarregados de educação das crianças que estou a acompanhar. O segundo momento consistiu na elaboração de uma exposição, dirigida a toda a comunidade educativa.

Figura 28. Exposição do projeto.

Figura 29. Exposição do projeto.

A avaliação deste projeto teve um caráter contínuo. Esta era feita por mim, através de reflexões de atividades (cf. Anexo E) e notas de campo, pela educadora e famílias através dos *feedbacks* que iam dando ao longo do tempo e pelas crianças através de verbalizações e envolvimento que demonstravam ao longo do processo, bem como, através de uma atividade de avaliação final do projeto (cf. Anexo A, Tabela A8). A avaliação que faço, através destes elementos, é positiva. Foi possível responder a

todas as perguntas feitas no início do projeto e, no final, as crianças sabiam as respostas e verbalizavam-nas espontaneamente.

> "Estamos a meio da segunda semana do projeto. Estivemos a marcar na teia as perguntas a que já respondemos. Fiquei surpreendida com o grupo. Todas as crianças participaram com entusiasmo, respondiam utilizando informações que recolhemos e registámos no livro." (Nota de Campo, 30.11.2016).

Esta questão foi evidente aquando da divulgação do projeto para a qual foi necessário apenas um ensaio, uma vez que, eram capazes de verbalizar informações acerca de todas as profissões investigadas. Sabiam ainda, explicar o que estava representado na maqueta e, como esta tinha sido construída. No final do projeto verificámos nas teias se tínhamos respondido a todas as perguntas, se o que pensávamos saber se verificava, se pesquisamos onde nos propusemos pesquisar e se fizemos o que nos propusemos fazer. Chegámos à conclusão de que cumprimos com a grande maioria daquilo a que nos propusemos. As crianças partilharam ainda, quais as atividades de que mais tinham gostado. A maioria gostou mais da construção da maqueta e do passeio pelo bairro. As crianças mostraram estar atentas ao tema dentro e fora do JI:

> "Mart. diz que ontem quando ia na rua com a mãe viu mais duas profissões: os senhores que apanham o lixo e os pintores de casas e prédios. Dan. diz que também viu profissões com a mãe e com o irmão: o fotógrafo e o empregado de mesa." (Nota de Campo, 28.11.2016).

> "Hoje esteve um novo trabalhador no refeitório (costumava ser uma senhora que servia às mesas mas hoje foi um senhor). Tínhamos estado a pesquisar acerca do cozinheiro, padeiro e pasteleiro. O grupo, enquanto almoçava, discutia que profissão tinha aquele novo trabalhador. Uns diziam que era pasteleiro, outros que era cozinheiro. Todos analisavam a sua farda e a touca (algo que tínhamos discutido na pesquisa: para que servia a touca e como era a farda)." (Nota de Campo, 14.12.2016).

O *feedback* dado pela docente cooperante é de que o projeto foi pedagogicamente pertinente junto do grupo, dadas as suas especificidades. Considerou que as atividades desenvolvidas e o processo vivido foram significativos para as crianças embora, tal como eu, considerasse que poderia ter havido um maior envolvimento da comunidade (aspeto que não foi possível devido a razões supracitadas). Referiu ainda que, de facto, esta metodologia potencia aprendizagens

positivas, devido ao facto de as crianças terem um papel tão ativo ao longo da implantação do projeto.

Todas as famílias participaram na construção do livro "O que quero ser", que acabou por ser uma fonte de informação para as pesquisas bem como, todas contribuíram com materiais recicláveis para a construção da maqueta. Outro aspeto interessante foi o facto de ter pedido às famílias que construíssem com os seus educandos, fantoches para as crianças utilizarem no fantocheiro que construí mas, que nada tinha a ver com o projeto. Os fantoches que construíram correspondiam às profissões de que os filhos mais gostavam, o que me leva a crer que as crianças, em casa, falavam acerca do projeto o que é, para mim, um indicador de que este estava a ser significativo. Esta questão foi-me confirmada por algumas famílias que, em conversas informais comigo aquando do acolhimento e da saída, partilhavam verbalizações que as crianças faziam acerca do tema.

Também a articulação com o primeiro ciclo teve resultados positivos. A resposta que obtivemos excedeu as minhas espectativas, uma vez que, não só nos responderam à carta, completaram o desafio, como nos enviaram um novo: construção de puzzles de diversas profissões produzidos pelas crianças da turma.

Figura 30. Resposta do 1ºciclo.

Figura 31. Exploração dos puzzles.

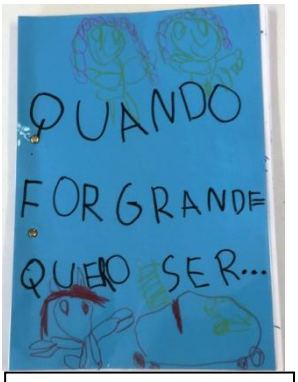


Figura 32. Livro elaborado pela turma de 3º ano.

Figura 31. Exemplo de página.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando penso em MTP, penso em crianças ativas, motivadas para investigar e aprender acerca de novos assuntos que lhes interessam. Imagino uma sala em alvoroço, com crianças envolvidas em pesquisas enquanto outras recortam e colam imagens que vão descobrindo e outras pintam ou desenham acerca do tema do projeto. Imagino crianças autónomas e uma educadora disponível para as orientar e auxiliar, se necessário. Penso numa educadora participativa e desafiadora deste processo.

No entanto, na fase inicial, comecei por ter dificuldades em prever processos de desenvolvimento do mesmo. Isto porque, pensava que o grupo, dadas as suas especificidades, iria ter dificuldade em fazer sugestões de atividades a ser feitas, em levar a cabo atividades de pesquisa ou outras, em fazer perguntas pertinentes e relacionadas com o tema. Pensei que as crianças estivessem pouco envolvidas e motivadas.

As razões que me levaram a ter este pensamento prendiam-se com observações, caracterizações e experiências vividas por mim ao longo do estágio até então. Estas crianças eram, na sua maioria, pouco motivadas, distraíam-se facilmente e perdiam rapidamente, o interesse e concentração nas atividades. Mas, as crianças, o tempo e o processo de implementação do projeto encarregaram-se de me mostrar que estava enganada. Ao longo da implementação do projeto, as crianças foram mostrando um crescente envolvimento e motivação nas diversas atividades desenvolvidas.

Penso que a explicação para este crescimento se encontra no facto de este ser um tema que surgiu do interesse expresso por todas as crianças do grupo, por ser um projeto que envolveu o meio social em que as crianças se inserem e a comunidade que nele vive. Isto porque, "A construção do saber das crianças faz-se a partir da expressão livre dos seus interesses e saberes." (Folque, 1999 p.7). Tive oportunidade de observar que as crianças se foram tornando progressivamente mais autónomas no que concerne aos processos de pesquisa e de registos no livro de projeto. À medida que as suas vivências se diversificavam, o grupo acabou por estar tão envolvido no processo, que cada elemento já sabia qual a sua função. As crianças começaram a sugerir tarefas a ser levadas a cabo por elas mesmas ou pelo grupo, sugeriram técnicas de pintura entre

outros processos para levar a cabo a maqueta. Ao longo do tempo, o meu papel orientador foi diminuindo e o papel ativo do grupo nas decisões e na elaboração das tarefas foi-se intensificando. A par disto, as crianças começaram a demonstrar que estavam atentas a este tema, não só nas atividades que faziam no JI, mas também fora dele o que é para mim, um indicador de que o projeto estava a ser significativo para elas. No entanto, gostaria de referir que o meu papel orientador e mediador do projeto nunca desapareceu, apenas se foi adaptando às necessidades que detetava no grupo num processo de *Scaffolding* e atuação na *Zona de Desenvolvimento Próximal* (Vasconcelos, 1997) das crianças que acompanhava. Também pude observar estes processos entre pares. Desta forma, percebi que também a entreajuda e cooperação entre crianças se foi intensificando e o grupo se foi, gradualmente, apropriando das regras deste tipo de trabalho o que fez com que se sentissem mais competentes e se tornassem mais autónomos nas tarefas que levavam a cabo. Assim, estou convicta de que, " A terceira condição é a existência de um carácter lúdico na exploração das ideias, dos materiais e documentos para que o questionamento, a interrogação possa surgir. Assim, as crianças serão capazes de ativamente se envolverem e tentarem compreender o mundo que as rodeia." (Folque, 1999 p.12).

Ao longo do processo observei alterações no que concerne à Expressão Oral por parte do grupo. As crianças começaram a falar mais acerca dos conhecimentos que foram adquirindo ao longo do tempo. Começaram a mostrar as suas produções mais frequentemente e habituaram-se a falar acerca do que estava representado (para que eu pudesse escrever nas legendas que fazia por baixo de cada imagem). A par disto, crianças que não participavam tanto em conversas de grande grupo, no início do projeto, como Car., Ti. e Mart. começaram a intervir mais nestas conversas, nas discussões durante as pesquisas e prontificavam-se mais para participar nas atividades.

No que diz respeito à participação das famílias, este foi um aspeto que me surpreendeu, foi possível envolvê-las na construção de conhecimentos, por parte das crianças, acerca do tema o que foi positivo e significativo para o grupo dado que, desta forma, existe um valor relacional afetivo (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Foi-me transmitido pelas famílias que as crianças falam acerca do tema em casa o que penso

que foi um contributo para que os familiares se interessassem e participassem no processo.

Penso que um dos principais aspetos positivos deste projeto, foi ter conseguido definir estratégias diferenciadas e tarefas que permitiram que todas as crianças do grupo participassem ativamente. Assim, findado o projeto, podem ouvir-se as crianças a dizer o que cada uma delas fez de forma *entusiasmada*. Este foi um aspeto que, para mim teve uma importância extrema. Isto porque, na fase inicial do projeto, pensei que seria difícil incluir todas as crianças do grupo e que, principalmente as crianças de 3 anos teriam dificuldade em levar a cabo muitas das tarefas. No entanto, mais uma vez, estava enganada. A distribuição de tarefas (quer fosse feita por mim ou pelas crianças) foi feita de forma a que todos tivessem oportunidades variadas de participação. As crianças eram desafiadas de acordo com as suas competências o que as fazia sentir-se capazes e competentes nos contributos que davam para o produto final feito por todos. Através destes desafios o grupo ia adquirindo novos conhecimentos e competências partindo do que já sabiam fazer.

Apercebi-me, também, de que é essencial que o educador utilize o meio como recurso educativo. Estes são os espaços onde as crianças convivem com as suas famílias e outras pessoas significativas na sua vida. São espaços nos quais as crianças levam a cabo vivências que fazem parte do seu quotidiano e que contribuem para o seu desenvolvimento. Desta forma, penso que faz todo o sentido aproveitá-los na construção de novas aprendizagens conectadas com uma realidade que lhes pertence e que é significativa para elas. Isto porque, de acordo com González (1999), a aprendizagem deve realizar-se em ligação constante com as vivências das crianças. Através desta vivência e das observações que tive oportunidade de recolher, apercebi-me de que "A exploração do meio próximo da criança tem, para esta, um sentido afetivo e relacional que facilita a sua compreensão e apreensão mas, também, proporciona a elaboração de quadros explicativos para compreender outras situações mais distantes." (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.11).

Olhando para trás e revendo as diversas fases de implementação do projeto, percebo que, afinal, esta sala e este grupo depressa se tornaram naquilo que imaginava e que descrevi no início desta reflexão, tendo mesmo superado as minhas expectativas no

que concerne à construção de conhecimentos por parte das crianças. Considero ainda que, através das tarefas levadas a cabo, foi possível dar resposta a todos os objetivos definidos para este projeto.

Todo este processo foi extremamente gratificante e promotor de novas aprendizagens, não só junto das crianças mas, também foi um contributo significativo para a minha formação, enquanto futura educadora. Desta forma, aprendi que "O trabalho de projeto (…) prevê o adulto como facilitador do processo mas, também e, juntamente com as crianças, como ator, isto é, como alguém que também está a investigar." (Vasconcelos, 2009 p. 15). Tive oportunidade de, pessoalmente construir conhecimentos de forma integrada e aliados a uma realidade prática que fez com que me fizessem mais sentido, uma vez que, "De facto, o contacto com o real exige essa síntese: a teoria é sujeita à prova da realidade e resulta desta como modelo explicativo dos fenómenos e das suas relações." (Estrela, 1986 p. 27).

Fiquei a conhecer bastante melhor esta metodologia e, tive oportunidade de verificar que, de facto, através dela, as crianças têm oportunidade de construir o seu próprio conhecimento de forma ativa, o que faz com que cada contributo para a sua aprendizagem e desenvolvimento, se torne mais significativo. Esta é, sem dúvida, uma metodologia que pretendo aplicar ao longo da minha prática pedagógica, enquanto futura educadora de infância porque aprendi que, "Os adultos crescem e desenvolvem-se à medida que contribuem para o crescimento e desenvolvimento das crianças e da sua comunidade através do trabalho de projeto." (Vasconcelos et al. 2011).

REFERÊNCIAS

APEI. (2012). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. Lisboa.

Copple, C., Bredekamp, S. & Gonzalez-Mena, J. (2011). *Basics of Developmentally Appropriate Practice: Na Introduction for Teachers of Infants & Toddlers*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Delors, J., Mufti, I. A., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B. … Nanzhao, Z. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação*. Porto: Edições Asa.

Estrela, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes***.** Lisboa: I.N.I.C.

Folque, M. (1999). A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Revista do Movimento da Escola Moderna,* 5 (5), 5-12.

Folque, M. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L. & Chard, S. (2009). A Abordagem por Projetos na Educação de Infância. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.

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

Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande – A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (2009). Prática Pedagógica Sustentada: Cruzamento de Saberes e de Competências. Lisboa: Edições Colibri.

Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da investigação às Práticas*, 1 (3), 8-20.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., … Alves, S. (2011). *Trabalho por Projetos em Educação de Infância: Mapear Aprendizagens Integrar Metodologias.* Lisboa: Ministério de Educação e de Ciência.

Vygotski (2007). A Construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky (1978). A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes.

ANEXOS (Relatório do Projeto)

ANEXO A (Relatório do Projeto) - TABELAS

Tabela A1

Cruzamento entre os Princípios Éticos da Investigação e da Profissão

Princípios Éticos (Tomás, 2011)	**Princípios Éticos da Profissão (APEI, 2012)**	**Aplicação na Prática**
9. Objetivos do trabalho 10. Consentimento informado 11. Respeito pela privacidade e confidencialidade	6. Disponibilizar-se para dar apoio e reunir com a família 7. Respeitar cada criança independentemente . . . [das duas especificidades] promovendo e divulgando os direitos consignados na convenção dos direitos da criança 8. Respeitar os colegas de profissão 9. Respeitar as famílias 10. Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança	Com as crianças: Fiz uma reunião em grande grupo na qual, de forma simples e acessível às crianças expliquei o que era um projeto (uma vez que estas crianças nunca tinham vivenciado esta metodologia) e que através deste projeto poderíamos dar resposta aos seus interesses e dúvidas acerca do tema das profissões. Todas se mostraram entusiasmadas em levar a cabo o referido projeto. No entanto, perguntei ao grupo quem gostaria de participar e todas as crianças quiseram fazê-lo. A par disto, e apesar de já ter perguntado anteriormente, no âmbito da investigação que estou a desenvolver, perguntei se podia tirar algumas fotografias, filmar e escrever o que faziam e diziam enquanto levávamos a cabo o projeto (Nenhuma se opôs). Fi-lo porque acredito que as crianças têm o direito de não querer ser fotografadas, filmadas ou até de não querer fazer parte da investigação (Tomás, 2011) ou, neste caso, do projeto. Com a equipa educativa: Em conversa informal com a educadora cooperante e a auxiliar da sala, expliquei o trabalho a ser desenvolvido através da MTP, os objetivos do mesmo, bem como, o tema que tinha surgido na situação desencadeadora descrita (na qual a equipa se encontrava presente). Ambas concordaram com a pertinência do tema e consentiram com o seguimento do mesmo, bem

		como, permitiram que captasse imagens que as pudessem envolver a elas, no sentido de registar as várias fases e atividades feitas ao longo do projeto. Ao longo do processo, também elas contribuíram para o desenvolvimento do projeto participando nas atividades, chamando-me à atenção para situações que consideravam pertinentes para eu registar e tirando, também elas, fotografias. Com as famílias: No início do ano, os pais deram, à instituição, autorização (em documento escrito) para recolha de registos fotográficos e filmagens para contexto pedagógico. Ainda assim, no início do meu estágio, coloquei à entrada da sala, uma carta de apresentação em que expliquei de onde vinha, quem era e o que ia fazer na instituição, bem como, me disponibilizei para esclarecer alguma dúvida ou fornecer alguma informação que os pais gostassem de saber relativamente ao meu trabalho na instituição. Relativamente à privacidade e confidencialidade, apesar de ter a autorização dos pais e da equipa para tirar fotografias e fazer filmagens, comprometi-me a não mostrar a cara das crianças e, no caso das filmagens, apenas utilizar a sua transcrição. Comprometi-me, também, a não utilizar os nomes das crianças (utilizo apenas as primeiras letras), bem como, a não divulgar, nem o nome da instituição, nem questões pessoais e confidenciais relativamente a cada família, criança ou membro da equipa educativa.
12. Custos e Benefícios 13. Possível impacto nas	14. Garantir que os interesses das crianças estão acima de	Estou convicta de que equacionar e refletir acerca dos custos e benefícios de tudo aquilo que fazemos com as crianças, é indispensável para qualquer profissional de educação. Como tal, relativamente a

crianças	interesses pessoais e institucionais	este projeto, os <u>custos</u> que detetei foram: - O desconforto que senti por parte das crianças (através da sua linguagem corporal) enquanto as acompanhava com a camara ou quando me sentava a observá-las e registava o que faziam. Para solucionar esta questão, comecei a colocar a camara em locais estratégicos para que não houvesse a necessidade de as acompanhar enquanto filmava. Aquando da recolha de registos fotográficos, procurei colocar-me de forma a que a crianças não me vissem (o que nem sempre era possível), no entanto, quando me perguntavam o que estava a fazer, mostrava-lhes a camara, bem como, as fotografias que tirava (o mesmo aconteceu com as notas de campo, as quais lia para as crianças sempre que estas mostravam curiosidade ou faziam perguntas). - Devido ao pouco tempo que tive para colocar o projeto em prática, pude observar que existiam dias em que as crianças quase não brincavam nas diferentes áreas da sala. As próprias crianças começaram a verbalizar essa vontade e eu, em discussão com a docente cooperante, acabei por fazer algumas alterações à planificação inicial do projeto, no sentido de dar mais espaço ao grupo para fazer explorações espontâneas (que algumas vezes se relacionaram com o projeto por iniciativa das crianças). Relativamente aos <u>benefícios</u>: - As crianças vivenciaram uma nova metodologia enquanto faziam explorações promotoras de novas aprendizagens e desenvolvimento e que davam resposta aos seus interesses e dúvidas. A par disto, experienciaram um papel mais ativo na construção

		dessas aprendizagens e desenvolvimento. - Eu compreendi e aprofundei mais os meus conhecimentos relativamente à MTP, à problemática e à sua pertinência nestes contextos. - As famílias e a equipa educativa ficarão a saber mais acerca desta temática, bem como, acerca da MTP o que penso ter sido formativo para todos. A par disto, no que concerne às famílias e tendo em conta o trabalho que foi feito com as mesmas, penso que se tornaram mais interessadas e participativas (opinião da qual a docente cooperante partilha).
11. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir	7. Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade 8. Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais	De acordo com Vasconcelos et al. (2011), num projeto devem participar as crianças que tiverem interesse no mesmo. Ou seja, um projeto não precisa de ser desenvolvido com o grupo todo sendo que poderão existir vários projetos a decorrer em simultâneo se existirem pequenos grupos de crianças interessados em diferentes assuntos. No entanto, no caso deste projeto, todo o grupo mostrou interesse em participar e quando perguntei quem gostaria de participar, ou não, no mesmo, todas as crianças sinalizaram vontade em participar. Como tal, todo o grupo foi incluído nas diferentes atividades levadas a cabo neste projeto. Para que isto fosse possível defini algumas estratégias e práticas pedagógicas adaptadas para que de facto todas as crianças fossem capazes de participar e contribuíssem para o desenvolvimento do mesmo na medida em que lhes era possível tendo em conta as competências que cada um já tinha adquirido e o desenvolvimento descrito por cada criança.
10. Fundamentos	9. Cuidar da sua formação contínua	Relativamente aos fundamentos da investigação, penso que estes foram de cariz multidisciplinar. Isto

	e estar disponível para adequar as suas práticas às exigências de uma profissão que se quer socialmente útil e cientificamente qualificada 10. Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto	porque, mobilizei e construí conhecimentos relativamente ao tópico do projeto (as profissões), às diferentes Áreas de Conteúdo definidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e no que concerne à pedagogia e à MTP, bem como, no que diz respeito ao contexto socioeducativo em que estas crianças se inserem.
11. Planificação e definição dos objetivos e métodos do trabalho	11. Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, de cooperação e uma prática examinada	Todo o processo de decisão do tema a ser abordado no projeto, das atividades a ser feitas e dos objetivos do mesmo foi discutido e pensado por mim, em conjunto com as crianças, mas também, em conjunto com a equipa educativa da sala. Ao longo do desenvolvimento do projeto, toda a equipa educativa foi incluída nas atividades feitas, bem como, na planificação das mesmas.
14. Uso e relato das conclusões	12. Garantir a troca de informações entre a instituição e a	No final do projeto, o grupo fará uma divulgação do mesmo a uma das salas apresentando o livro de projeto (onde foram registadas todas as descobertas e

15. Informação às crianças e adultos envolvidos	família 13. Contribuir para o debate, a inovação e procura de práticas de qualidade 14. Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade	processos vividos ao longo do mesmo), bem como, outros trabalhos feitos ao longo do projeto. A par disto, será feita uma exposição dedicada às famílias, às crianças e às equipas educativas de toda a instituição na qual estarão presentes os trabalhos supracitados, registos fotográficos do processo vivido e a avaliação feita no final do projeto.

Tabela A2

Planificação da Atividade de início do Projeto

Início do Projeto – Elaboração de Teias e sorteio dos grupos	
Data: 21.11.2016 (2ªFeira)	**Duração:** 30/40 minutos **Local:** Sala de Atividades
<u>Objetivos</u> (na ótica do educador): ➢ Promover as conversas e discussões de grande grupo acerca de assuntos do interesse das crianças; ➢ Incentivar e valorizar expressão oral através da exposição das suas ideias, interesses e conhecimentos; ➢ Proporcionar às crianças situações de conhecimento e prática das regras de comunicação: respeito pela intervenção do outro, sinalizar a sua vontade de intervir/ esperar pela sua vez de intervir e prestar atenção enquanto	**<u>Proposta Educativa:</u>** Conversa em grande grupo acerca do projeto das profissões: elaboração das teias acerca de "O que já sabemos" e "O que queremos saber". **<u>Áreas de Conteúdo:</u>** ❖ Formação Pessoal e Social; ❖ Expressão e Comunicação; ❖ Conhecimento do Mundo.

<table>
<tr>
<td>outros intervêm numa conversa;
➢ Promover vivência no âmbito da metodologia de trabalho por projeto: Definição de um tema a ser abordado/ Definição do que querem saber e do que já sabem/ Definição de como vão chegar às respostas pretendidas.
<u>Objetivos</u> (centrados na criança):
• Expressar interesses oralmente;
• Respeitar a intervenção dos pares e dos adultos;
• Intervir adequadamente em situações de grande grupo;
• Desenhar-se a si próprio;
• Prestar atenção às intervenções dos pares e dos adultos.</td>
<td><u>Recursos:</u>
✓ Cartolinas;
✓ Material de escrita.

<u>Dinâmica de Grupo:</u>
Esta atividade será feita com todo o grupo de crianças em simultâneo.</td>
</tr>
<tr>
<td colspan="2"><u>Estratégias de Intervenção:</u>
O projeto iniciar-se-á com uma conversa de grande grupo, no tapete. Nesta conversa, as crianças terão oportunidade de dizer o que já sabem e o que gostariam de saber acerca das diferentes profissões ou de porque é que existem estas profissões. O que as crianças disserem, será registado, por mim, numa folha. Explicarei às crianças que irei escrever o que elas dizem, para que possamos construir teias, que serão afixadas na nossa sala e que servirão para nos organizarmos no nosso projeto. Estas teias serão construídas com as crianças. As frases que dizem serão escritas por mim. Para além disso, pedirei ainda que as crianças façam desenhos ou recortes de imagens ilustrativas das frases escritas nas teias (umas farão desenhos e recortes relativos às frases da teia “O que queremos saber?” e as outras relativamente à teia “O que já sabemos”). Estas ilustrações serão depois coladas, pelas crianças, nas respetivas teias para que elas possam entender o que está registado em cada teia e possam recordar as informações presentes nas mesmas, sempre que olharem para estes registos. Para além destas, serão feitas mais duas teias relativamente a: “Onde vamos pesquisar” e “O que queremos fazer”. Estas teias serão elaboradas e decoradas da mesma forma que as supracitadas.
Depois de elaboradas as teias, desafiarei as crianças a escreverem o seu nome e um desenho de si mesmas num pedaço de papel (quadrangular). Esses pedaços de papel serão colocados em três sacos diferentes: o saco dos 3, o dos 4 e o dos 5 anos. Serão selecionados 5 meninos para retirar papeis desses mesmos sacos</td>
</tr>
</table>

<table>
<tr><td colspan="3">até que o grupo tenha 5 elementos. Esta divisão dos sacos permitirá uma distribuição mais equilibrada de idades por grupos, uma vez que, tenho por objetivo que os grupos sejam o mais heterogéneos possível.
Findada a distribuição das crianças por grupos, os papeis elaborados pelas mesmas, serão colados numa cartolina que servirá para que as crianças possam consultá-la sempre que quiserem saber a que grupo pertencem.</td></tr>
<tr><td colspan="3"><u>Avaliação</u></td></tr>
<tr><td colspan="2">Indicadores</td><td>Instrumentos</td></tr>
<tr><td>• Verbaliza os seus interesses;
• Partilha as suas ideias em grande grupo;
• Apresenta as suas curiosidades sobre o tema.
• Não interrompe a intervenção dos pares, bem como a dos adultos;
• Desenha-se a si mesmo;
• Desenha a figura humana;
• Ouve atentamente a intervenção dos pares.</td><td>• Coloca o dedo no ar para intervir;
• Espera até que seja chamado a intervir;
• Faz uma intervenção coerente com o tema a ser falado.</td><td>➢ Grelha de Registo;
➢ Notas de campo;</td></tr>
</table>

Tabela A3

Planificação da Atividade de seleção das profissões a ser abordadas no projeto

<table>
<tr><th colspan="2">O que quero ser?</th></tr>
<tr><td>Data: 22.11.2016 (3ªFeira)</td><td>Duração: 1 hora
Local: Sala de Atividades</td></tr>
<tr><td><u>Objetivos</u> (na ótica do educador):
➢ Promover as conversas e discussões de grande grupo acerca de assuntos do interesse das crianças;
➢ Incentivar e valorizar expressão oral através da exposição das suas ideias, interesses e conhecimentos;</td><td><u>Proposta Educativa:</u>
Dinamização de uma história acerca das diferentes profissões e levantamento/ elaboração de gráficos relativos ao que as crianças do grupo querem ser quando</td></tr>
</table>

<table>
<tr>
<td rowspan="3">

Proporcionar às crianças situações de conhecimento e prática das regras de comunicação: respeito pela intervenção do outro, sinalizar a sua vontade de intervir/ esperar pela sua vez de intervir e prestar atenção enquanto outros intervêm numa conversa;
Promover vivência no âmbito da metodologia de trabalho por projeto;
Promover a participação das crianças na leitura de histórias;
Proporcionar às crianças contacto com diferentes formas de comunicação (carta: transmite uma mensagem/ podemos passar o que dizemos para código escrito);
Estimular a aquisição de noções matemáticas (Organização de dados e elaboração de gráficos).

<u>Objetivos</u> (centrados na criança):

Expressar interesses oralmente;
Respeitar a intervenção dos pares e dos adultos;
Intervir adequadamente em situações de grande grupo;
Prestar atenção às intervenções dos pares e dos adultos;
Participar na leitura da história;
Sugerir informação para colocar na carta;
Verbalizar a profissão que gostaria de ter.

</td>
<td>crescerem. Será, ainda, escrita uma carta para articulação com o primeiro ciclo.</td>
</tr>
<tr>
<td>
<u>Áreas de Conteúdo:</u>

❖ Formação Pessoal e Social;
❖ Expressão e Comunicação;
❖ Conhecimento do Mundo.

<u>Recursos:</u>

✓ História: “O que quero ser”;
✓ Folhas brancas (A4);
✓ Material de escrita.

</td>
</tr>
<tr>
<td><u>Dinâmica de Grupo:</u>
Esta atividade será feita com todo o grupo de crianças em simultâneo. No entanto, a construção dos gráficos circulares será feita com um pequeno grupo de 5 crianças.</td>
</tr>
<tr>
<td colspan="2"><u>Estratégias de Intervenção:</u>
A atividade terá início com a dinamização da história “O que quero ser”. Nesta dinamização, as crianças serão desafiadas a participar e a, de acordo com as pistas dadas pelas rimas da história, descobrir a que profissão o livro de refere, em cada secção da história. Posteriormente, cada criança partilhará com o grupo qual a profissão que gostará de ter quando crescer. Esta informação será registada por mim e, em grupo, construiremos uma tabela e gráficos circulares relativamente à informação recolhida. Estas informações serão colocadas no livro de projeto. No final do projeto serão feitas novas tabelas e gráficos para que possamos verificar se existiram alterações nos gostos do grupo.</td>
</tr>
</table>

<table>
<tr><td colspan="3">Depois de os gráficos estarem concluídos iremos, em grande grupo, construir uma carta para uma sala de terceiro ano pertencente a uma escola do agrupamento. Nesta carta iremos contar aos outros meninos o tema do nosso projeto, o que iremos fazer, partilharemos o que os meninos da nossa sala querem ser quando crecerem, perguntaremos o que eles querem ser e, por fim, perguntaremos o que sabem (sucintamente) sobre as profissões para que eles possam contribuir com informações importantes para as nossas pesquisas. Apesar de esta carta ser elaborada com a orientação de adultos, esta será maioritariamente ditada pelas crianças e escrita por um adulto. Posteriormente, as crianças poderão decorar e ilustrar a carta a seu gosto.
No dia seguinte a carta será entregue a um carteiro que a enviará para a escola em que se encontram as crianças do 3º ano com quem faremos esta articulação.</td></tr>
<tr><td colspan="3"><u>Avaliação</u></td></tr>
<tr><td colspan="2">Indicadores</td><td>Instrumentos</td></tr>
<tr><td>• Expressa os seus interesses oralmente;
• Respeita a intervenção dos pares e dos adultos;
• Intervém adequadamente em situações de grande grupo;
• Presta atenção às intervenções dos pares e dos adultos;</td><td>• Participa na leitura da história;
• Sugere informação para colocar na carta;
• Verbaliza a profissão que gostaria de ter.</td><td>➢ Grelha de Registo;
➢ Notas de campo;</td></tr>
</table>

Tabela A4

Planificação da Atividade de passeio pelo meio envolvente

<table>
<tr><th colspan="2">As profissões do nosso bairro</th></tr>
<tr><td>Data: 23.11.2016 (4ªFeira)</td><td>Duração: 1 hora
Local: Meio envolvente; Sala de Atividades</td></tr>
<tr><td><u>Objetivos</u> (na ótica do educador):
➢ Promover as conversas e discussões de grande grupo acerca de assuntos do interesse das crianças;
➢ Incentivar e valorizar expressão oral através da exposição das suas ideias, interesses e conhecimentos;</td><td><u>Proposta Educativa:</u>
Dinamização de uma história acerca das diferentes profissões e levantamento/ elaboração de gráficos relativos ao que as crianças do grupo querem ser quando</td></tr>
</table>

➢ Promover vivência no âmbito da metodologia de trabalho por projeto; ➢ Proporcionar às crianças momentos de conhecimento do meio envolvente do J.I. e no qual habitam; ➢ Proporcionar às crianças contacto com diferentes formas de representação geográfica (mapa: o que representa e como utilizar); ➢ Estimular a aquisição de noções espaciais. **<u>Objetivos</u> (centrados na criança):** • Reconhecer as profissões existentes no meio envolvente; • Marcar no mapa o local onde se encontram as profissões; • Registar o passeio pelo meio envolvente através de desenhos ou corte e colagem; • Partilhar com o grupo o que viu durante o passeio no meio envolvente; • Cooperar com o grupo na colocação da informação no livro de projeto;	crescerem. Será, ainda, escrita uma carta para articulação com o primeiro ciclo. **<u>Áreas de Conteúdo:</u>** ❖ Formação Pessoal e Social; ❖ Expressão e Comunicação; ❖ Conhecimento do Mundo. **<u>Recursos:</u>** ✓ Mapa da zona geográfica em que se encontra o J.I; ✓ Folhas brancas (A4); ✓ Material de escrita e desenho. **<u>Dinâmica de Grupo:</u>** Esta atividade será feita com todo o grupo de crianças em simultâneo.

<u>Estratégias de Intervenção:</u>

Nesta atividade, iremos juntamente com outra sala do jardim-de-infância, passear pelo bairro e periferia do J.I. que constitui o meio em que as crianças habitam. Ao longo do passeio as crianças deverão identificar as diferentes profissões existentes nos locais por onde passam. Com a minha ajuda, desafiarei as crianças a marcar, num mapa, o trajeto que fizeram, bem como, as profissões que descobriram ao longo do passeio.

Na sala de atividades, em reunião de grande grupo no tapete, iremos falar um pouco acerca do passeio e sobre o mapa resultante do mesmo. Posteriormente desafiará o grupo a registar, numa folha branca, utilizando o desenho ou o recorte e colagem, para registar a atividade feita.

Findados os registos, com um pequeno grupo de 5 elementos (um dos grupos definidos para o projeto), faremos o registo das novas descobertas no livro de projeto utilizando os desenhos, recortes e colagens feitos por todo o grupo, bem como, o mapa elaborado.

Esta informação, para além de ficar registada no livro, servirá para que, posteriormente, possamos fazer

uma maquete que reproduza a zona em que nos encontramos.		
Avaliação		
Indicadores		**Instrumentos**
• Reconhece, verbalizando, as profissões existentes no meio envolvente; • Marca ou participa na marcação, no mapa, o local onde se encontram as profissões; • Regista o passeio pelo meio envolvente através de desenhos ou corte e colagem;	• Partilha com o grupo o que viu durante o passeio no meio envolvente; • Coopera com o grupo na colocação da informação no livro de projeto;	➢ Grelha de Registo; ➢ Notas de campo; ➢ Registos fotográficos.

Tabela A5

Planificação das Atividades de Pesquisa

Pesquisas – Projeto das Profissões	
Local: Sala de Atividades	
Objetivos (na ótica do educador): ➢ Promover a aquisição de novo vocabulário e aperfeiçoamento de vocabulário já adquirido; ➢ Proporcionar às crianças oportunidades de, em grupo, cooperar na elaboração de um produto final comum (Livro de Projeto); ➢ Proporcionar às crianças oportunidades de aquisição de noções de pesquisa; ➢ Incentivar a expressão e comunicação oral; ➢ Proporcionar ao grupo momentos de aprendizagem transversais através dos seus interesses;	**Proposta Educativa:** Elaboração de pesquisas acerca das diferentes profissões. **Áreas de Conteúdo:** ❖ Formação Pessoal e Social; ❖ Expressão e Comunicação; ❖ Conhecimento do Mundo. **Recursos:** ✓ Livros, revistas, artigos; ✓ "Caixa das Descobertas"; ✓ Computador com acesso à internet; ✓ Pesquisa feita pelas crianças, juntamente com os pais.

<table>
<tr>
<td>

Incentivar o desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório;
Promover a aquisição de novos conhecimentos através de processos de aprendizagem ativa.

<u>Objetivos</u> (centrados na criança):

Interagir com os pares
Cooperar com os colegas do grupo
Desenvolver noções de pesquisa
Expor informação oralmente
Sugerir informações pertinentes para colocar no livro de projeto
Adquirir novos conhecimentos acerca da temática abordada através de processos de aprendizagem ativa.

</td>
<td>
<u>Dinâmica de Grupo:</u>
As atividades de pesquisa serão feitas com pequenos grupos de 5 elementos cada. O restante grupo estará a explorar os diferentes espaços da sala ou a desenvolver outras atividades com a docente cooperante ou a auxiliar.
</td>
</tr>
<tr>
<td colspan="2">
<u>Estratégias de Intervenção:</u>
Previamente foi selecionada informação que será colocada na “Caixa das Descobertas”. Esta caixa irá conter recursos para a realização de pesquisas: livros, revistas, artigos, entre outros.
Depois de explicar como funciona a caixa das descobertas, as crianças serão questionadas acerca da informação que adquiriram juntamente com os pais.
Seguidamente dar-se-á início à pesquisa. As crianças são divididas em grupos: Umas vão pesquisar na caixa das descobertas e as outras irão pesquisar na internet (sempre com a orientação dos adultos). Posteriormente os grupos devem trocar. A par desta pesquisa, as crianças devem ir sugerindo informações que considerem importantes para colocar no livro. Estas informações serão ditadas aos adultos, as imagens serão recortadas pelas crianças e toda a informação será, posteriormente, colocada no livro.
No final da atividade, as crianças sentam-se no tapete e em grande grupo, com o apoio das notas tiradas e imagens recortadas, devem sistematizar a informação descoberta, apresentando-a ao restante grupo.
</td>
</tr>
<tr>
<td colspan="2">
<u>Avaliação</u>
</td>
</tr>
<tr>
<td>Indicadores</td>
<td>Instrumentos</td>
</tr>
</table>

• Dialoga com os pares; • Discute ideias com os pares; • Respeita a intervenção dos pares; • Participa na atividade de pesquisa; • Colabora na seleção da informação pertinente; • Identifica recursos pertinentes como fonte de informação; • Utiliza os recursos para procurar informação;	• Refere oralmente informações provenientes da pesquisa; • Intervém na conversa em grande grupo; • Produz um discurso coerente; • Transmite a informação pretendida. • Refere informações pertinentes para colocar no livro de projeto.	- Registos Fotográficos - Notas de Campo - Grelha de Registo

Tabela A6

Planificação da Atividade de Registos no Livro de Projeto

Elaboração do Livro de Projeto	
Local: Sala de Atividades	
<u>Objetivos</u> (na ótica do educador): ➢ Promover a aquisição de novo vocabulário e aperfeiçoamento de vocabulário já adquirido ➢ Proporcionar às crianças oportunidades de, em grupo, cooperar na elaboração de um produto final comum (Livro de Projeto); ➢ Proporcionar às crianças oportunidades de aquisição de noções de pesquisa; ➢ Proporcionar ao grupo momentos de aprendizagem transversais através dos seus interesses;	**<u>Proposta Educativa:</u>** Elaboração de um livro de projeto onde ficarão registadas as pesquisas feitas pelas crianças, bem como, as informações que pensam ser mais importantes acerca de cada profissão. **<u>Áreas de Conteúdo:</u>** ❖ Formação Pessoal e Social; ❖ Expressão e Comunicação; ❖ Conhecimento do Mundo.

<table>
<tr>
<td>

- Incentivar o desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório;
- Promover a aquisição de novos conhecimentos através de processos de aprendizagem ativa.

<u>Objetivos</u> (centrados na criança):

- Cooperar com os colegas do grupo;
- Produzir desenhos relacionados com a pesquisa;
- Recortar imagens relacionadas com a pesquisa;
- Utilizar corretamente os materiais: Tesoura, cola, material de escrita;
- Ditar informações coerentes com o tema a ser investigado;
- Expor informação oralmente.

</td>
<td>

<u>Recursos:</u>

- ✓ Pesquisa feita;
- ✓ Imagens recolhidas;
- ✓ Material de desenho, recorte e colagem;
- ✓ Folhas de papel (A3);
- ✓ Material de escrita

<u>Dinâmica de Grupo:</u>

As atividades de pesquisa serão feitas com pequenos grupos de 5 elementos cada. O restante grupo estará a explorar os diferentes espaços da sala ou a desenvolver outras atividades com a docente cooperante ou a auxiliar.

</td>
</tr>
<tr>
<td colspan="2">

<u>Estratégias de Intervenção:</u>

Utilizando as pesquisas feitas e da informação recolhida, as crianças irão elaborar as páginas do livro de projeto. No entanto, serão divididas em cinco grupos, com cinco elementos. No dia destinado à elaboração do manual, apenas um grupo ficará encarregue de o fazer. Os grupos serão rotativos, para que todos tenham oportunidade de participar nesta atividade.

Para a elaboração de materiais para colocar no manual, as crianças deverão fazer desenhos, recortes, colagens que posteriormente serão legendados, ou pelas mesmas através de cartões com as palavras-chave que devem copiar, ou ditadas aos adultos.

No final do dia, o grupo responsável apresenta a informação colocada no manual, naquele dia, às outras crianças.

</td>
</tr>
<tr>
<td colspan="2">

<u>Avaliação</u>

</td>
</tr>
<tr>
<td colspan="2">

Indicadores

- Coopera e discute com os pares as tarefas que irão fazer;
- Colabora na execução das tarefas;
- Partilha as suas ideias com os pares;
- Produz desenhos relacionados com a
- Faz tríade ao pegar no material de escrita (lápis de cor, cera ou canetas);
- Verbaliza informações coerentes com o tema a

</td>
<td>

Instrumentos

- ➢ Grelha de Observação;
- ➢ Notas de campo;
- ➢ Produções das crianças para colocação no livro;
- ➢ Registos fotográficos.

</td>
</tr>
</table>

pesquisa; • Recorta imagens relacionadas com a pesquisa; • Escolhe os materiais adequados à realização da atividade; • Pega e manuseia corretamente na tesoura; • Pega e manuseia corretamente na cola;	ser investigado; • Acorda com o grupo a informação que lhe cabe dizer durante a exposição; • Produz um discurso coerente; • Transmite a informação pretendida.	

Tabela A7

Planificação da Atividade de Elaboração de uma Maqueta

Elaboração de uma Maqueta	
Local: Sala de Atividades	
<u>Objetivos</u> (na ótica do educador): ➢ Promover as conversas e discussões de grande grupo acerca de assuntos do interesse das crianças; ➢ Incentivar e valorizar expressão oral através da exposição das suas ideias, interesses e conhecimentos; ➢ Promover vivências no âmbito da metodologia de trabalho por projeto; ➢ Proporcionar às crianças momentos de conhecimento do meio envolvente do J.I. e no qual habitam; ➢ Proporcionar às crianças contacto com diferentes formas de representação geográfica (mapa: o que representa e como utilizar/ maqueta resultante da análise do mapa); ➢ Estimular a aquisição de noções espaciais; ➢ Proporcionar às crianças contacto com materiais diversificados no âmbito das Artes Visuais (materiais	**<u>Proposta Educativa:</u>** Elaboração de uma maqueta ilustrativa do meio envolvente e das profissões nele existentes. **<u>Áreas de Conteúdo:</u>** ❖ Formação Pessoal e Social; ❖ Expressão e Comunicação; ❖ Conhecimento do Mundo. **<u>Recursos:</u>** ✓ Mapa da zona geográfica em que se encontra o J.I com o percurso e as profissões marcadas no mesmo; ✓ Material reutilizável: garrafas de plástico, embalagens de cartão, tampas, rolhas. . .; ✓ Material de escrita, desenho e pintura; ✓ Material de recorte e colagem; ✓ Papel crepe e papel eva.

<table>
<tr>
<td>reutilizados, diferentes técnicas de pintura, recorte e colagem, entre outros);
➢ Incentivar o desenvolvimento da motricidade fina;
➢ Promover a criatividade, curiosidade e ímpeto exploratório.
<u>Objetivos</u> (centrados na criança):
• Reconhecer as profissões existentes no meio envolvente;
• Utilizar o mapa como orientação para a elaboração da maqueta;
• Manipular os materiais de acordo com a sua função;
• Partilhar com o grupo as suas ideias e conhecimentos;
• Cooperar com os pares na elaboração da maqueta;</td>
<td><u>Dinâmica de Grupo:</u>
Esta atividade será feita com pequenos grupos de 5 crianças de cada vez (Os grupos definidos para o projeto.</td>
</tr>
<tr>
<td colspan="2"><u>Estratégias de Intervenção:</u>
Utilizando o mapa realizado aquando do passeio pelo bairro (que contém as profissões encontradas) como base, irei propor às crianças que procedamos à elaboração da maqueta prevista no projeto. Esta maqueta será feita com a utilização de materiais reciclados. Ao longo do tempo, cada pequeno grupo do projeto (5 elementos) vai sendo chamado para construir a maqueta. Cada grupo decidirá como fazer a parte que lhe compete executar. Serão as crianças a escolher as cores, os materiais a ser utilizados e a sua disposição (sempre com o meu olhar atento para se precisarem da minha ajuda). No entanto, terão de seguir, sempre, o mapa referido como base para aquilo que fazem.</td>
</tr>
<tr>
<td colspan="2"><u>Avaliação</u></td>
</tr>
<tr>
<td>Indicadores</td>
<td>Instrumentos</td>
</tr>
<tr>
<td>• Reconhece as profissões existentes no meio envolvente;
• Utiliza o mapa como orientação para a elaboração da maqueta;
• Manipula os materiais de acordo com a sua função;
• Partilha com o grupo as suas ideias e conhecimentos;
• Coopera com os pares na elaboração da maqueta.</td>
<td>➢ Grelha de Registo;
➢ Notas de campo;
➢ Registos fotográficos.</td>
</tr>
</table>

Tabela A8

Planificação da Atividade de Avaliação do Projeto

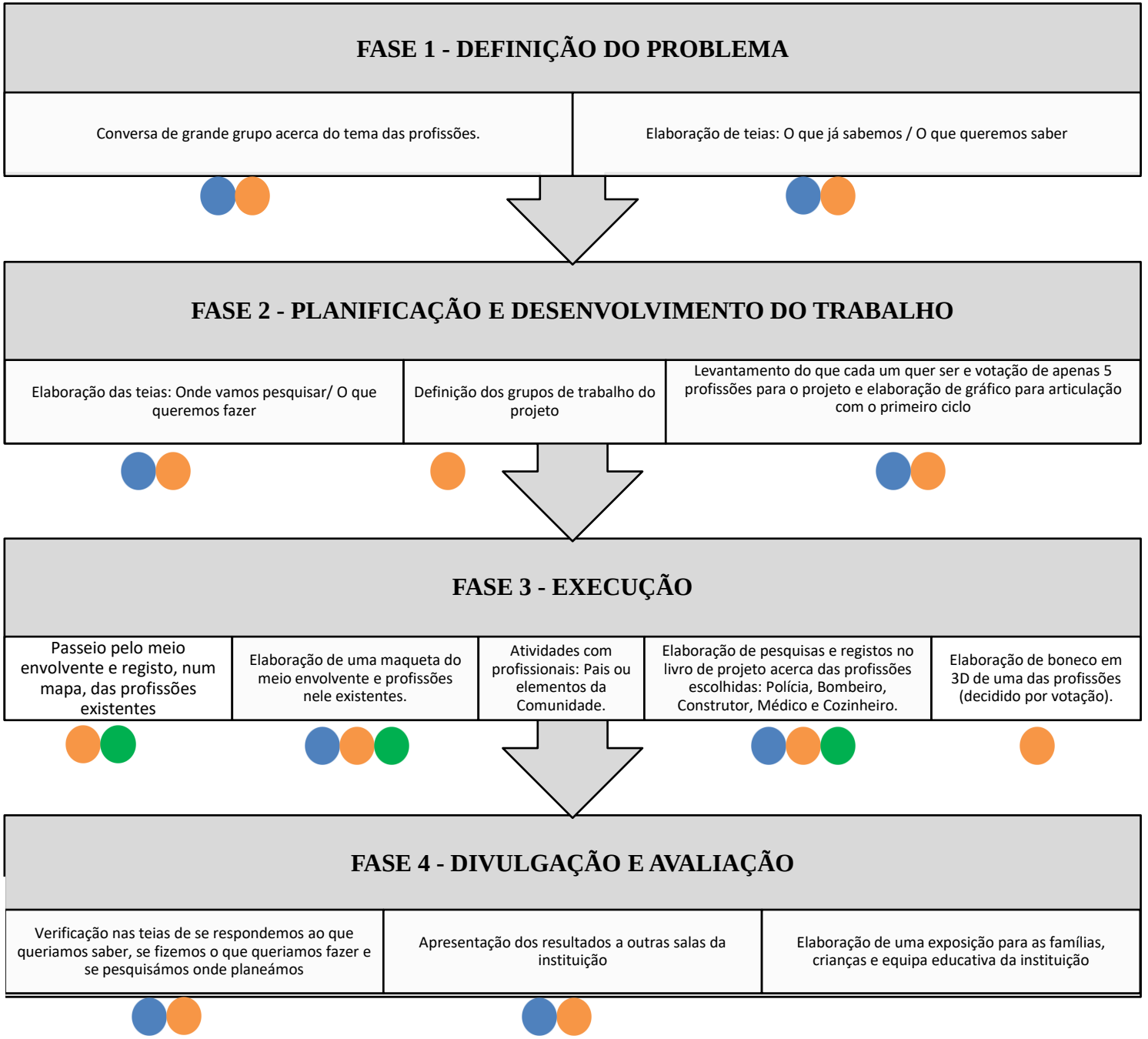
<table>
<tr><th colspan="2">Avaliação do Projeto</th></tr>
<tr><td colspan="2">Local: Sala de Atividades</td></tr>
<tr><td><u>Objetivos</u> (na ótica do educador):
➢ Promover a aquisição de novo vocabulário e aperfeiçoamento de vocabulário já adquirido;
➢ Proporcionar às crianças vivências no âmbito da Metodologia de Trabalho por Projeto;
➢ Incentivar a expressão e comunicação oral;
➢ Proporcionar ao grupo momentos de partilha e discussão de assuntos do seu interesse e de conhecimentos construídos em conjunto;
➢ Incentivar o desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório;
➢ Promover a aquisição de novos conhecimentos através de processos de aprendizagem ativa.
<u>Objetivos</u> (centrados na criança):
• Expressar quais as atividades de que mais gostou;
• Participar na conversa em grande grupo de forma adequada;
• Referir conhecimentos adquiridos ao longo do projeto;
• Expor as suas ideias e conhecimentos oralmente.</td><td><u>Proposta Educativa:</u>
Elaboração da avaliação do processo vivido ao longo da implementação do projeto.
<u>Áreas de Conteúdo:</u>
❖ Formação Pessoal e Social;
❖ Expressão e Comunicação;
❖ Conhecimento do Mundo.
<u>Recursos:</u>
✓ Livro de Projeto
✓ Maqueta
✓ Teias elaboradas no início do projeto
<u>Dinâmica de Grupo:</u>
A atividade decorrerá em reunião de grande grupo, no tapete.</td></tr>
<tr><td colspan="2"><u>Estratégias de Intervenção:</u>
Em reunião de grande grupo no tapete, irei recorrer às teias elaboradas no início do projeto. Começarei por ler as perguntas feitas e colocadas na teia “O que queremos saber?” esperando que as crianças respondam. Ou seja, em conjunto iremos analisar se respondemos às perguntas a que nos propusemos responder. A par</td></tr>
</table>

disto, também a teia relativa a "O que já sabemos" será analisada. Verificaremos se o que pensávamos já saber se confirma ou não e elaboraremos uma nova teia que ilustre o que ficámos a saber com o projeto realizado. Verificaremos, também, se utilizámos as fontes de pesquisa que planeámos utilizar e se fizemos o que queríamos fazer. Falaremos um pouco acerca do processo vivido de forma a que eu possa recolher as opiniões e ideias das crianças relativamente ao mesmo.

Avaliação

Indicadores	**Instrumentos**
• Expressa quais as atividades de que mais gostou; • Participa na conversa em grande grupo de forma adequada; • Refere conhecimentos adquiridos ao longo do projeto; • Verbaliza as suas ideias e conhecimentos oralmente.	- Registos Fotográficos - Notas de Campo - Grelha de Registo

ANEXO C (Relatório do Projeto) - FLUXOGRAMA


FASE 1 - DEFINIÇÃO DO PROBLEMA
Conversa de grande grupo acerca do tema das profissões.
Elaboração de teias: O que já sabemos / O que queremos saber
FASE 2 - PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO
Elaboração das teias: Onde vamos pesquisar/ O que queremos fazer
Definição dos grupos de trabalho do projeto
Levantamento do que cada um quer ser e votação de apenas 5 profissões para o projeto e elaboração de gráfico para articulação com o primeiro ciclo
FASE 3 - EXECUÇÃO
Passeio pelo meio envolvente e registo, num mapa, das profissões existentes
Elaboração de uma maqueta do meio envolvente e profissões nele existentes.
Atividades com profissionais: Pais ou elementos da Comunidade.
Elaboração de pesquisas e registos no livro de projeto acerca das profissões escolhidas: Polícia, Bombeiro, Construtor, Médico e Cozinheiro.
Elaboração de boneco em 3D de uma das profissões (decidido por votação).
FASE 4 - DIVULGAÇÃO E AVALIAÇÃO
Verificação nas teias de se respondemos ao que queriamos saber, se fizemos o que queriamos fazer e se pesquisámos onde planeámos
Apresentação dos resultados a outras salas da instituição
Elaboração de uma exposição para as famílias, crianças e equipa educativa da instituição
Legenda:
Conhecimento do Mundo
Formação Pessoal e Social
Expressão e Comunicação

ANEXO D (Relatório do Projeto) – CALENDARIZAÇÃO DO PROJETO

Semana 1: 21 a 25 de novembro - Definição do Problema/ Planificação e Desenvolvimento do Trabalho/ Execução				
2ª	**3ª**	**4ª**	**5ª**	**6ª**
- Atividades do Dia do Pijama	- Início do projeto das profissões. - Elaboração de teias. - Distribuição dos grupos para o projeto.	- Passeio pelo bairro.	- Visita de estudo – Teatro "O gato das botas".	- Finalização do registo da visita de estudo.
- Atividades do Dia do Pijama	- História "O que quero ser" -Levantamento das profissões preferidas do grupo. - Votação para escolha de profissões a abordar no projeto. -Elaboração de um gráfico com a informação recolhida da votação. -Elaboração de uma carta para articulação com o primeiro ciclo.	- História "Eu vi um Dinossauro". -Finalização do gráfico das profissões. - Registo do passeio no Livro de Projeto. - Avaliação do dia.	-Registo da visita de estudo. - Movimento. - Avaliação do dia	- História "O Pinguim Carteiro". - Finalização do registo do passeio no Livro de Projeto. - Apresentação ao restante grupo do gráfico e do registo do passeio no Livro de Projeto.

- Atividades relacionadas com o Projeto.

Semana 2: 28 de novembro a 2 de dezembro - Execução				
2ª	**3ª**	**4ª**	**5ª**	**6ª**
- Pesquisa acerca dos Bombeiros. - Início do registo no Livro de Projeto.	- Finalização do registo no Livro de Projeto. - Apresentação do registo acerca dos bombeiros ao restante grupo.	- Pesquisa acerca dos Polícias. - Início do registo no Livro de Projeto.		- Finalização de registo no Livro de Projeto acerca dos Polícias. - Apresentação do registo acerca dos polícias ao restante grupo.
- Visualização em grande grupo do vídeo: "Ruca Bombeiro". - Continuação da elaboração do registo no Livro de Projeto. - Avaliação do dia.		- Continuação do registo no Livro de Projeto. - Início da elaboração da maqueta.	**FERIADO**	- Continuação da elaboração da maqueta. - Arrumação de trabalhos. - Avaliação da semana.

Semana 3: 4 a 9 de dezembro - Execução				
2ª	**3ª**	**4ª**	**5ª**	**6ª**
- Pesquisa acerca dos Construtores. - Início do registo no Livro de Projeto.	- Finalização do registo no Livro de Projeto. - Apresentação do registo acerca dos bombeiros ao restante grupo.	- Pesquisa acerca dos Médicos. - Início do registo no Livro de Projeto.		- Continuação do registo no Livro de Projeto acerca dos Médicos. - Introdução do fantocheiro para exploração com fantoches construídos com os pais (ou outros).
- Continuação da elaboração do registo no Livro de Projeto. - Avaliação do dia.	- Continuação da elaboração da maqueta. -Avaliação do dia.	- Continuação do registo no Livro de Projeto. - Continuação da maqueta.	**FERIADO**	- Continuação da elaboração da maqueta. - Arrumação de trabalhos. - Avaliação da semana.

Semana 4: 12 a 16 de dezembro – Execução/ Divulgação e Avaliação				
2ª	**3ª**	**4ª**	**5ª**	**6ª**
- Finalização do registo acerca dos Médicos no Livro de Projeto. - Apresentação do registo ao restante grupo.	- Registo no Livro de Projeto acerca dos Cozinheiros. - Continuação da elaboração da maqueta.	- Finalização do Livro de Projeto. - Continuação da elaboração maqueta.	- Continuação da elaboração da maqueta. - Treino da apresentação do livro de projeto.	- Divulgação do Projeto a outra sala do JI.
- Pesquisa acerca dos Cozinheiros. - Dinamização de Atividade por pai pasteleiro (elaboração de salame). - Avaliação do dia.	- Finalização do registo no Livro de Projeto acerca dos Cozinheiros. - Apresentação do registo ao restante grupo. - Avaliação do dia.	- Continuação da elaboração da maqueta. - Avalização do dia.	- Finalização da maqueta. - Avaliação do dia.	- Avaliação do projeto. - Arrumação de trabalhos. - Avaliação da semana.

ANEXO E (Relatório do Projeto) – REFLEXÃO DE ATIVIDADE

Saída pelo Bairro	
Data	4ª feira, 23 de novembro de 2016
Reformulações Relativas à Planificação	Relativamente à planificação inicial, os aspetos alterados prendem-se com o registo do passeio e da informação recolhida, no livro de projeto. Devido a questões de tempo, não nos foi possível realizar esta atividade na data prevista. No entanto, faremos esse registo, se possível, na sexta-feira.
Aspetos Positivos	Penso que este passeio pelo bairro foi extremamente positivo para o grupo. Todas as crianças se mostraram muito envolvidas, até crianças como Gon. e Mart. que por vezes mostram dificuldade em manter a concentração ou têm pouco interesse nas atividades propostas, estavam muito envolvidos e participativos. Crianças como Raf. e Ju. apontavam para os prédios e diziam que ali moravam membros da sua família: tios, pais, entre outros. Com a ajuda dos adultos, foram, ao longo do caminho, identificando os locais por onde passavam e que prestavam serviços, referindo quem lá trabalhava ou que profissões poderíamos encontrar naquele local. Apesar de não termos ido aos bombeiros, Dan. identificou uma boca de incêndio na rua dizendo: "Olha! É aqui que os bombeiros vêm buscar a água que apaga os fogos". Esta é uma das perguntas do projeto: "Onde é que os bombeiros vão buscar a água para apagar os fogos?". Quando avistaram uma farmácia algumas crianças disseram: "Uma farmácia, quem trabalha lá é o *farmaceeiro*.". Em conjunto chegámos à conclusão de que era o farmacêutico. O grupo teve oportunidade de identificar as seguintes profissões: merceeiro, empregado de balcão/mesa, cozinheiro, polícia municipal (que as crianças consideraram ser um tipo diferente de polícia e quiseram perguntar se eles também prendiam pessoas, o que foi possível

	porque entrámos na esquadra e as crianças falaram com os polícias), costureira, padeiro, mecânico, veterinário, construtor, advogado, cabeleireira e pasteleiro. Penso que o facto de este passeio ter sido feito no meio em que as crianças vivem foi significativo para as mesmas. Por exemplo: quando passámos por certos sítios, as crianças identificavam que ali trabalhavam os pais umas das outras. Também o facto de esta atividade ter sido feita em conjunto com outra sala do J.I. foi importante, uma vez que, enriqueceu bastante as informações adquiridas e pude observar momentos de trabalho de equipa entre pares mostrando uns aos outros os sítios que descobriam ao longo do caminho e explicavam uns aos outros as profissões que iam vendo. Também o facto de termos um elemento de registo da informação e de orientação (o mapa), foi importante para que as crianças percebessem para que serve um mapa e como o podemos utilizar.
Aspetos a melhorar	O trajeto a ser feito poderia ter sido pensado e delineado com as crianças e se tivéssemos mais tempo, poderiam ter sido elas que, ao longo do percurso, marcavam no mapa as profissões que iam descobrindo. Em vez disso esta marcação era feita com apenas uma criança. No entanto, esta informação será partilhada com o restante grupo. As crianças também poderiam ter entrado em mais locais nos quais identificaram profissões e poderiam fazer perguntas e observar um bocadinho do trabalho das pessoas que viram. Desta vez, apenas falaram com o cozinheiro, o mecânico e os polícias municipais.
Identificação de Novas Propostas	Noutra oportunidade as crianças poderiam ser divididas por grupos (os do projeto) e cada grupo poderia ficar responsável por registar no mapa onde se localiza determinada profissão, bem como, por fazer perguntas aos profissionais que se encontrassem naquele local. O registo seria feito pelos adultos e, posteriormente, na sala de atividades as crianças partilhariam as informações recolhidas por

	cada grupo.

ANEXO D – PORTEFÓLIO DE ESTÁGIO

PORTEFÓLIO DE ESTÁGIO

Mª INÊS MELO GOMES
(Nº 2015164)

Portefólio de Estágio realizado no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II
3º Semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar
Orientadora de Estágio: Professora Doutora Rita Brito

Janeiro de 2017

ÍDICE GERAL

INTRODUÇÃO 140
CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO 141
INTENÇÕES PARA A AÇÃO 156
PLANIFICAÇÕES SEMANAIS 168
PLANIFICAÇÕES DE ATIVIDADES 183
REFLEXÕES SEMANAIS 241
PORTEFÓLIO DA CRIANÇA 288
CONSIDERAÇÕES FINAIS 320
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 322
ANEXOS 327

INTRODUÇÃO

O presente documento surge no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPSII) e visa transmitir ao leitor todo o processo vivido ao longo de um estágio realizado em contexto de Jardim de Infância, com a duração de aproximadamente 4 meses. Este estágio ocorreu junto de um grupo de 25 crianças, etariamente heterogéneo, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Este portefólio encontra-se organizado em sete secções distintas.

Na primeira secção, é dado a conhecer ao leitor, o meio, o contexto socioeducativo, o grupo de crianças, a equipa educativa e as famílias das crianças, através de uma caracterização elaborada, no início da PPSII, com vista a nortear a prática educativa que se seguiu.

Com base na caracterização supracitada, foram definidas intenções pedagógicas a ser respondidas ao longo da prática educativa. Estas intenções são expressas e fundamentadas, na segunda secção deste documento, através da mobilização de um corpo teórico que se considerou pertinente.

Posteriormente, na terceira secção, inicia-se a exposição da resposta prática às intenções pedagógicas definidas. Nesta secção são apresentadas as planificações semanais construídas pela estagiária em cooperação com a equipa educativa da sala em que decorreu a PPSII. Seguem-se, na quarta secção, as planificações de atividades dinamizadas ao longo do processo. No entanto, foram dinamizadas mais atividades que, por terem emergido no momento (por sugestão das crianças ou por deteção de necessidades ou interesses por parte do grupo), não foram planificadas.

Na quinta e sexta secção, é apresentado ao leitor, o processo reflexivo feito ao longo de todo o processo vivido, através de reflexões de atividades e reflexões semanais, respetivamente.

Na sétima e última secção deste portefólio, será transmitida ao leitor uma reflexão geral acerca de toda a PPSII em jeito de considerações finais.

CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO

Nesta secção, será apresentada uma breve caracterização do meio e do contexto socioeducativo da instituição em que tomou lugar a minha Prática Profissional Supervisionada II (PPS). Será feita, também, uma caracterização da equipa educativa, famílias e crianças que participaram neste processo. Serão, ainda, identificados e explicados os instrumentos utilizados para proceder à avaliação do ambiente educativo e do grupo de crianças, findando com uma breve análise reflexiva relativamente às diferentes esferas pedagógicas do contexto (intenções pedagógicas, espaços físicos, materiais e rotinas).

- **Meio em que se insere o contexto socioeducativo**

De acordo com Copple, Bredekamp e Gonzalez-Mena (2011), é essencial que o educador conheça o meio e o contexto social em que as crianças que acompanha se inserem. Para estas autoras, é imprescindível que o educador reúna o máximo de conhecimentos possíveis acerca dos contextos sociais e culturais em que as crianças vivem para que a sua prática seja apropriada às especificidades das mesmas. Como tal, apresento, de forma sucinta, na Tabela 1, alguns aspetos que penso serem relevantes relativamente ao meio em que se insere o contexto socioeducativo em questão.

Tabela 1

Meio em que se insere a instituição da PPS II

Concelho
Oeiras
Localização
Zona muito urbanizada. Porém, calma, com algum trânsito. Relativamente próxima do centro da localidade, da zona comercial e de variados serviços: Mercado, Polícia, Restauração, Hospital. Em frente ao Jardim de Infância existe um bairro de habitação social e por trás diversas fábricas/armazéns.
Acessibilidade
Proximidade com rede de transportes urbanos de autocarros, não tendo fácil acessibilidade através de outro tipo de transportes públicos. Muitas crianças deslocam-se para o J.I. a pé, uma vez que, residem na periferia do mesmo.

- **Contexto Socioeducativo**

A instituição em que desenvolvi a minha PPS pertence a um Agrupamento de Escolas público constituído por mais duas escolas. O Jardim de Infância (JI) "A Floresta"[3] é uma instituição de ensino público, não desempenha funções de sede de Agrupamento e apenas dá resposta à valência de Educação Pré Escolar.

De acordo com o Projeto Educativo [PE] (2012-2015), o Agrupamento está inserido desde o ano letivo de 2006/2007 no Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Ainda segundo o mesmo documento, a inserção neste Programa surge "Na sequência da aplicação das medidas de apoio às populações carenciadas, como resposta às necessidades e expetativas dos residentes, previstas no Despacho Normativo nº 55/2008 de 23 de outubro, e numa perspetiva de promoção do sucesso educativo de todos os alunos, particularmente as crianças e jovens em risco de exclusão social e escolar, em contexto socioeducativo desfavorecido" (PE, 2012-2015, p. 4).

A freguesia em que se insere o J.I. destaca-se das restantes por ser nela que se encontrar situado cerca de 40% do total de alojamentos construídos em Oeiras no regime de habitação social. Estes bairros acolhem populações que manifestam um traço comum: "terem sido objeto de realojamento em função das deficitárias condições sociais e habitacionais em que se encontravam" (PE, 2012-2015, p. 5). A população em questão apresenta heterogeneidade no que concerne à naturalidade, nacionalidade, percursos familiares e profissionais. Esta população revela valores inferiores aos médios concelhios no que concerne à sua formação escolar e profissional.

É uma população com proveniências heterogéneas que abrange grupos étnicos diferenciados. O grupo étnico com maior representatividade trata-se do africano. No entanto, existe também um número significativo de população de etnia cigana, que se encontra concentrado num dos bairros. Apesar de a maioria das crianças ter nacionalidade portuguesa, as proveniências das suas famílias fazem com que estas

[3] Nome fictício para proteção da identidade das crianças, famílias e equipa educativa.

crianças mantenham hábitos, tradições características e mantenham rotinas e vivências específicas das suas culturas.

Devido às baixas qualificações escolares da população, as pessoas tendem a desenvolver trabalhos em condições precárias e muitas delas encontram-se em situações de desemprego. Esta questão traduz-se em baixos rendimentos económicos. Em conversa informal com a coordenadora pedagógica da instituição, esta elucidou-me para o facto de que a maioria da população do sexo masculino desempenha funções na área da construção civil, enquanto que, a maioria da população do sexo feminino desenvolve a sua atividade profissional no âmbito dos serviços de limpezas. Tendo em conta o supracitado, existe um número muito elevado de famílias afetadas pela pobreza. Desta forma, muitos destes agregados familiares beneficiam de Rendimentos Sociais de Inserção.

As crianças que frequentam o JI apresentam algumas lacunas socioculturais. Estas podem ser associadas a uma fraca motivação pelas aprendizagens escolares e assiduidade no que respeita à frequência do sistema educativo. Estas crianças revelam atitudes de incumprimento de regras e os Encarregados de Educação/Familiares "não valorizam, de um modo geral, a escolaridade dos seus educandos e não os acompanham no dia-a-dia" (PE, 2012-2015, p. 8). Ainda de acordo com o PE (2012-2015), a degradação social e económica existente neste contexto social, tende a ser transportada para o contexto do JI denotando-se, assim, uma desadequação nos comportamentos das crianças, que demonstram atitudes de violência, agressividade e conflito para com os seus pares e adultos envolvidos nos processos educativos.

Para procurar dar resposta às problemáticas supracitadas, o Agrupamento definiu no seu PE (2012-2015) alguns objetivos e estratégias a serem adotadas. Como tal, apresento na Tabela 2, a baixo, esses mesmos objetivos e estratégias.

Tabela 2

Objetivos Pedagógicos definidos pelo PE (2012-2015, p.81-84)

Grupo Alvo	**Objetivos**
Crianças	Incentivar o gosto pela leitura e pela e pela matemática; Ação supletiva às carências

	alimentares; Clubes e Projetos; Articulação Curricular.
Famílias	Socialização; Melhorar o atendimento às crianças e famílias e reforçar a participação das famílias; Promover ações de formação para pais e encarregados de educação; Participação na manutenção dos espaços; Realizar atividades culturais com participação dos pais; Encorajar a participação dos pais e Encarregados de Educação na vida escolar.
Equipas Educativas	Promover o compromisso de toda a Equipa/ amas no trabalho desenvolvido; Cumprir os momentos de reflexão e reuniões agendadas; Valorizar e motivar todos os elementos da Equipa na acção educativa/ amas; Cumprir os momentos de encontro para avaliação; Promover uma cultura de autoavaliação das práticas, processos e dos resultados.
Parceiros da Comunidade	Sensibilizar os membros da comunidade educativa para a participação no processo educativo; Parcerias e Protocolos com diversas entidades.

1.2 Ambiente Educativo

Para Hohmann e Weikart (2004), um ambiente educativo de qualidade é aquele em que as crianças têm autonomia, segurança e são desafiadas a fazer explorações ativas que contribuem para a sua aprendizagem e desenvolvimento. Ainda segundo os mesmos autores, um ambiente educativo deve ser bem organizado, apelativo e deve ter uma boa iluminação (o mais natural possível) e diversidade de materiais didáticos, lúdicos e desafiadores, sempre ao alcance dos mais pequenos. A função dos adultos, é a de pensar estes ambientes educativos com intencionalidade e tendo sempre em conta os interesses, necessidades e desenvolvimento das crianças que acompanha. Para Lino (2013), referindo-se ao Modelo Pedagógico Reggio Emília, o espaço assume a função de *Terceiro Educador*. Ou seja, sendo pensado com intencionalidades pedagógicas especificas para determinado grupo de crianças com especificidades únicas, ele poderá ser um contributo decisivo para um desenvolvimento positivo e significativo por parte dos mais pequenos.

A instituição onde estou a desenvolver a minha PPS II é constituída por quatro salas de atividades. No total, dá resposta educativa a 95 crianças com idades entre os 3 e os 6 anos de idade. A par disto, tem uma construção recente e dá resposta aos

indicadores de qualidade sugeridos pelos autores acima referidos. Encontra-se bem organizada, as cores são apelativas e alegres, conta com muitas entradas de luz natural e todas as suas divisões convergem para o hall de entrada, o que facilita os acessos aos diferentes espaços por parte dos adultos e das crianças. Neste hall existem, ainda, diversos placards onde são expostos diversos trabalhos das crianças.

O espaço exterior é amplo, tem zonas cobertas e zonas descobertas (Lino, 2013). Conta com um espaço com areia, espaços verdes (com diferentes tipos de árvores e plantas), canteiros (utilizados para fazer hortas pedagógicas), estruturas de madeira (baloiços, dois comboios, um carro e um palco), triciclos e espaços sem qualquer tipo de estruturas (Lino, 2013), que permitem que as crianças corram e andem nos triciclos sem comprometimentos à sua segurança. O chão é de cimento na maioria do espaço, mas nas zonas em que existem quedas mais frequentes (como as estruturas de madeira), o pavimento *in situ* permite que essas quedas sejam amparadas. O espaço exterior conta, ainda, com estruturas de cimento e madeira com diferentes planos onde as crianças podem subir, descer e saltar. Para além da porta principal da instituição, também cada sala de atividades tem uma porta que dá para este espaço exterior facilitando as entradas e saídas das crianças.

A casa de banho (existe apenas uma que serve todas as crianças da instituição) encontra-se dividida em duas zonas: a dos rapazes e a das raparigas. O mobiliário é adaptado ao tamanho das crianças, o que facilita a sua autonomia no cumprimento das rotinas de higiene diária. Esta casa de banho encontra-se num local central da instituição o que faz com que todas as salas tenham fácil acesso à mesma. Não obstante, este espaço tem, ainda, um acesso pelo exterior o que facilita as idas à casa de banho, quando as crianças se encontram no recreio.

A sala de atividades tem dimensões apropriadas ao número de crianças que a utiliza[4], tem três fontes de luz natural, o que faz com que raramente seja necessário utilizar luz artificial e o seu mobiliário (à exceção de um armário com material a ser manipulado por adultos) é todo adaptado ao tamanho das crianças o que facilita a sua autonomia ao longo do dia e durante as diferentes tarefas que desempenham (Hohmann & Weikart, 2004). São exemplos do referido, algumas das notas de campo que recolhi:

[4]Isto porque, crianças e adultos se movimentam pelos espaços sem constrangimentos à sua mobilidade.

> "Raf. precisa de folha para pintar no cavalete. Dirige-se ao armário, tira folha de papel manteiga, coloca no cavalete e inicia a sua pintura"
>
> (Nota de Campo, 17.10.2016)

> "Para fazer um desenhos Ju. sabe de que materiais necessita. Dirige-se ao armário, tira as canetas e coloca na mesa. Dirige-se ao outro armário e tira uma folha branca. Não necessitou da ajuda de ninguém.
>
> (Nota de Campo, 8.10.2016)

> "As crianças são autónomas na utilização e arrumação dos materiais que utilizam na sala. Arrumam os seus trabalhos no respetivo compartimento (cada menino tem um) e antes ou depois de estarem na rua, recolhem ou arrumam os seus chapéus que se encontram à porta da sala pendurados com molas com a fotografia de cada um".
>
> (Nota de Campo, 6.10.2016).

Para além disto, são as crianças que, quando chegam, ou vão embora, recolhem ou penduram a sua roupa e mochilas nos respetivos cabides que se encontram identificados com fotografias.

A sala de atividades encontra-se, ainda, dividida em diferentes áreas (todas elas identificadas com imagens e com o número de crianças que pode estar em cada área). Estas áreas estão dispostas ao longo dos cantos da sala e das suas paredes o que faz com que as mesas de trabalho se encontrem no centro, facilitando uma visão panorâmica por parte do adulto sendo assim possível observar e acompanhar melhor todas as crianças nos mais diversos espaços da sala. Relativamente às áreas penso que estas estão bem equipadas e que têm materiais variados e desafiadores para todas as crianças do grupo. No entanto, penso que na "área da casa" poderia haver mais variedade de objetos e vestuário para que as explorações de "faz de conta" das crianças fossem mais enriquecidas. Penso, ainda, que esta área poderia ser um pouco maior, uma vez que, através da minha observação já pude ver alguns momentos em que as crianças têm alguma dificuldade em movimentar-se neste espaço. No entanto, a docente cooperante permite que as crianças, que brincam na "área da casa", transportem alguns brinquedos para o exterior desta área o que faz com que a questão do espaço seja, de certa forma, resolvida: "Ri. Brinca com carrinho de bebé, diz que vai à piscina e anda pela sala com o mesmo. Estica um pano e alguns alimentos no chão da sala. Juntamente com Shir

fazem um piquenique no chão. Na *casinha* brincam Ju. e Chris" (Nota de Campo, 31.10.2016).

Para além da "área da casa", as crianças têm acesso, ainda, a uma biblioteca, duas áreas de jogos (jogos de mesa e jogos de tapete, ambas com jogos variados, didáticos e desafiantes), a área do computador (que tem acesso à internet e também a histórias ou jogos didáticos em formato digital) e a área da pintura que se encontra junto ao lavatório e onde as crianças têm um cavalete onde podem pintar com pinceis ou, ainda, utilizar carimbos e esponjas. Quando estão em momentos de exploração das áreas, o grupo pode, também, optar por fazer desenhos, e recortes utilizando os materiais que estão ao seu alcance num armário específico para arrumar este tipo de materiais.

A sala dispõe, também, de três placards onde estão sempre expostos os trabalhos que as crianças vão fazendo ao longo de cada semana. Esta questão é importante para que o grupo possa ver e analisar o seu trabalho, bem como o dos pares e para que se sintam competentes e percebam que o seu trabalho é valorizado e embeleza os espaços que lhes pertencem (Folque, 2014). Para que o leitor tenha uma perceção melhor daquilo que descrevo neste tópico, convido-o a consultar a planta da sala em Anexo A, *figura* 1.

Relativamente às rotinas (cf. Anexo A, *figura* 2), estas são muito estruturadas e as crianças já sabem o que devem fazer em cada momento das mesmas. No entanto, apesar de serem estruturadas, estas rotinas são, também, flexíveis para que seja dada resposta às necessidades das crianças ao longo do dia. Ou seja, penso que existe uma organização estruturada e flexível do tempo (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016). Penso, ainda, que o decorrer das rotinas nesta instituição é bastante fluído, uma vez que, os adultos que acompanham as crianças, sabem exatamente a sua função e o seu papel ao longo de todo o dia o que faz com que tudo decorra de forma mais organizada e positiva.

- **Equipa Educativa**

A equipa educativa da sala em que estou inserida é composta por dois elementos.[5] A educadora cooperante, cuja formação para a docência é uma licenciatura em Educação de Infância. Tem 22 anos de experiência, no entanto, está na instituição em questão há 3 anos. Desta forma, a docente denota muita experiência e sensibilidade no trato com as crianças:

> A educadora utiliza com ele algumas estratégias que observei atentamente porque é uma questão que penso ser problemática para um educador lidar. Di. Está muito nervoso, chora muito, tenta fugir e fica pior se o agarram. Educadora dá-lhe colo, fala devagar e baixinho. Quando a criança se mostra um pouco mais calma Cristina deixa-o estar e diz para não o agarrarem. Di. Observa tudo com muita atenção e mostra algum medo de tocar nas coisas. Cristina diz a Em. E Shir. Que vão falar com ele porque às vezes entre crianças entendem-se melhor e pode ajudá-lo.
>
> (Excerto de Nota de Campo, 26.10.2016)

Penso que esta experiência e sensibilidade aliadas à sua formação enquanto educadora fazem com que os seus comportamentos e atitudes sejam, para mim, exemplares. Assim, observei-a todos os dias com o olhar crítico de quem já tem alguns conhecimentos na área da educação e das práticas educativas, a avaliação que faço, para mim mesma, é bastante positiva. Ao longo do tempo, fui aprendendo através da análise dos seus comportamentos, reações, bem como, atitudes para com as crianças e restantes intervenientes da sala de atividades. No entanto, esta é uma relação recíproca. Assim como eu a observo, a mesma, observa-me a mim. Destas observações trocámos ideias e a mesma faz-me algumas críticas construtivas que me ajudaram a repensar, reformular ou adaptar as minhas atitudes e abordagens.

Não obstante, considero que tem existido um verdadeiro trabalho em equipa o que se afigura como essencial para exista qualidade no trabalho pedagógico de uma equipa educativa:

> Finalizo esta reflexão referindo outro aspeto importante e que tem estado muito presente desde o início do estágio: o trabalho em equipa entre mim e a docente cooperante. A comunicação, partilha

[5] Todas as informações relativas à formação, anos de experiência e anos de permanência na instituição foram obtidas através de conversas informais nas quais fui questionando a docente e não docentes acerca das informações que me pareceram pertinentes para elaborar esta caracterização.

> de conhecimentos e ideias que tem existido entre nós tem contribuído muito para a minha formação enquanto futura educadora. A docente não só partilha comigo os seus conhecimentos, como discute comigo diversos aspetos da prática o que se me afigura como muito positivo. . . Para além disto, procura sempre integrar as minhas sugestões e ideias na planificação que construímos juntas. Considero que tem existido um verdadeiro trabalho em equipa o que me faz sentir mais competente, segura e me dá oportunidades únicas de aprendizagem com alguém que já tem muita prática e muito para me ensinar.
>
> (Excerto de Reflexão Semanal, 9 a 14 de outubro de 2016).

Esta prática de um bom trabalho de equipa vive-se entre a equipa educativa de toda a instituição, o que é, para mim, um indicador de qualidade, uma vez que, "Este trabalho é indispensável para desenvolver uma ação articulada, que se integra na dinâmica global do grupo e no trabalho que se está a realizar." (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.29).

A Assistente Operacional, tirou um curso profissional para exercer este tipo de funções. Tem 11 anos de experiencia e está na instituição em questão há 8 anos. Através do que tenho observado até agora, não passa muito tempo na sala de atividades. No entanto, quando está presente, ajuda as crianças nas atividades que estão a ser desenvolvidas, brinca com elas e demonstra muita sensibilidade no trato com os mais pequenos. Também no recreio se mostra atenta e procura brincar com as crianças. Tenho tido oportunidade de verificar que tem o respeito do grupo e muita facilidade em o controlar em momentos de excitação. As crianças procuram-na quando precisam de algo e para lhe mostrar os trabalhos que vão fazendo ao longo do dia, o que me faz pensar que é uma figura de referência para o grupo.

Desta forma, também ela tem contribuído bastante para que conheça algumas atitudes adequadas nos cuidados e estabelecimento de relações com as crianças. Para além disso, a assistente faz, também ela, sugestões de como podemos fazer determinada atividade ou que materiais serão mais adequados. Ou seja, considero que a assistente me acolheu de forma muito positiva e me considera como parte integrante da equipa educativa da sala. Assim, penso que tem sido uma relação positiva e formativa nas mais diversas esferas da construção da minha identidade enquanto futura educadora.

- **Família das crianças**

As famílias apresentam alguma diversidade no que concerne às suas origens existindo pais e mães oriundos de países como Cabo Verde, Brasil e França. No entanto, apenas uma criança tem nacionalidade Brasileira, sendo que todas as outras têm nacionalidade portuguesa, como ilustra a Tabela B1, em Anexo B. A par do referido, existem, ainda, duas crianças de etnia cigana.

Penso que esta diversidade cultural das famílias das crianças que estou a acompanhar na minha PPS II poderá ser aproveitada como forma de enriquecer as vivências culturais do grupo e, também, como forma de incentivar os pais a participar em atividades ou projetos que contribuam para as aprendizagens e desenvolvimento dos seus filhos. Isto porque, estou convicta de que "Assim, a colaboração dos pais, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem" (Ministério da Educação, 1997, p.45). Não obstante, este pode ser um projeto interessante também no sentido da resolução de alguns conflitos racistas (pontuais, mas que penso serem de importante intervenção) que existem entre as crianças do grupo:

> "Car e Wil (ambos de etnia cigana) dizem que Taís é preta feia e à hora de almoço vejo-os a dizer que é preta lenta a comer a sopa (ambos riem). Taís ao reparar que estou a olhar conta-me o sucedido quase a chorar."
>
> (Nota de Campo, 06.10.2016, refeitório).

> "Dav. afasta Taís de uma brincadeira que está a ter com Ju e Is. dizendo que meninas brancas só brincam com meninas brancas e meninas pretas só brincam com meninas pretas. Seguidamente tenho uma conversa com ele acerca do assunto. . .
>
> (Excerto de Nota de Campo, 18.10.2016, recreio).

Os pais das crianças apresentam idades entre os 24 e os 46 anos e existem bastantes que estão desempregados. A formação apresenta-se entre o 2º ano e o ensino superior, como se pode verificar através da consulta da Tabela B2, em Anexo B. Através da análise desta tabela percebemos que apenas 5 possuem formação no ensino

superior, 7 terminaram a escolaridade obrigatória e os restantes distribuem-se pelo 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico.

O nível de vida das famílias é classificado pela docente cooperante (em conversa informal com a mesma) como sendo médio-baixo, sendo maioritariamente baixo, o que se verifica pelas informações que recolhi. As famílias são, ainda, pouco interessadas e participativas no que respeita ao processo educativo dos seus educandos. Esta é uma informação que me foi transmitida pela docente cooperante e que se encontra patente no PE da instituição.

Relativamente à estrutura familiar, todas apresentam uma estrutura nuclear à exceção de cinco crianças que possuem famílias de estrutura monoparental e uma sexta criança que foi entregue aos avós paternos pelo tribunal, vive com os mesmos e com o pai não tendo contacto com a mãe.

- **O Grupo de Crianças**

Segundo Copple, Bredekamp e Gonzalez-Mena (2011) é essencial que o educador conheça bem as especificidades das crianças que acompanha para que possa desenvolver um trabalho de qualidade e apropriado ao grupo que acompanha. Para estes autores, o educador deve sempre ter em conta os fatores contextuais, bem como a sua idade, as suas diferenças individuais e as suas experiências sociais e culturais, quando planeia o ambiente e as aprendizagens das crianças. Como tal, ao longo do estágio tenho recolhido algumas informações importantes acerca do grupo que me vão permitindo fazer um planeamento mais adequado.

As crianças com quem estou a desenvolver a PPS II são 25, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos (cf. Tabela B3, Anexo B). Neste grupo, onze crianças estavam na instituição pela primeira vez, sendo que apenas uma delas, nunca frequentou contextos educativos anteriormente. As restantes, ou frequentaram a valência de creche, ou estiveram, até este ano, noutras instituições na valência de JI. Ou seja, ao longo do estágio tenho tido oportunidade de observar a sua adaptação a esta nova realidade e a esta instituição. Esta questão tem-me permitido, não só observar estratégias dos adultos ao lidar com este tipo de situações, mas também, o papel

importante que os pares (que já conhecem bem o funcionamento da instituição) têm neste processo de adaptação:

> É a primeira vez que está a frequentar o Jardim de Infância e não esteve em creche. Fez os 3 anos este mês e sempre esteve com a mãe em casa. A educadora utiliza com ele algumas estratégias que observei atentamente porque é uma questão que penso ser problemática para um educador lidar. Di. Está muito nervoso, chora muito, tenta fugir e fica pior se o agarram. Educadora dá-lhe colo, fala devagar e baixinho. Quando a criança se mostra um pouco mais calma Cristina deixa-o estar e diz para não o agarrarem. Di. Observa tudo com muita atenção e mostra algum medo em tocar nas coisas. Gon., Ju e Mart mostram preocupação e tentam dar festinhas etc para acalmar o novo elemento do grupo. Cristina diz a Em. e Shir. que vão falar com ele porque às vezes entre crianças entendem-se melhor e pode ajudá-lo. No recreio e à hora de almoço, Gon. anda com o novo menino pela mão. Mostra-lhe os espaços e ensina-lhe o que deve fazer no refeitório. Di. aceita bem as suas ajudas.
>
> (Excerto de Nota de Campo, 26.10.2016).

No que concerne ao género (cf. Tabela B4, Anexo B), o grupo é composto por 12 crianças do sexo Feminino e 13 do sexo masculino existindo equilíbrio nesta dimensão. Este equilíbrio de géneros é um fator importante no que concerne aos comportamentos das crianças. Comparativamente com outros grupos da instituição, que não possuem este equilíbrio, o grupo que estou a acompanhar é um grupo mais calmo, cumpridor das regras e recetivo às atividades propostas pelos adultos. Esta questão verifica-se principalmente, quando a docente cooperante, ou eu, em contexto de reuniões de grande grupo no tapete, os sentamos intercalados. Ou seja, quando estão sentados com a distribuição de «menina; menino; menina; menino», as crianças têm tempos de concentração mais elevados e comportamentos mais satisfatórios do que quando se sentam ao lado de crianças do mesmo género. No entanto, o grupo tem muitos elementos que desafiam o adulto, têm dificuldades em cumprir regras e, ainda, crianças que são agressivas umas com as outras. Estes conflitos ocorrem principalmente devido a questões de partilha ou quando formamos um *comboio* para ir para o refeitório, recreio ou casa de banho.

A heterogeneidade etária que existe no grupo verifica-se em diversas dimensões. Apesar de as crianças mais velhas ajudarem muito as mais novas o que é, para mim, uma das grandes mais-valias dos grupos heterogéneos em JI, estes elementos mais

velhos, acabam por liderar os mais novos. Para além disto, mesmo dentro de cada grupo etário, existem crianças que agem como líderes. Por exemplo: " Ri. e Gon. são líderes no grupo dos mais velhos. Raramente as outras crianças entram em disputas de partilha com eles e acarretam muito as suas "ordens". No grupo dos 3 anos, Bi e Dav. também agem como líderes. No entanto, as crianças mais velhas não os reconhecem como tal." (Nota de Campo, 17.10.2016). Estes líderes são, em alguns momentos, desestabilizadores do grupo e impulsionadores de comportamentos desadequados. No entanto, em contexto de atividade proposta pelo adulto, tanto Gon. como Ri. cumprem com o que lhes é pedido e esforçam-se para terminar as tarefas com sucesso.

No seu conjunto são crianças interessadas e participativas. No entanto, os seus tempos de concentração não são muito extensos. Esta foi uma informação que me foi transmitida pela docente cooperante e que tive oportunidade de confirmar através da minha observação e interação com as mesmas:

> O grupo interessa-se muito por músicas mimadas, histórias e atividades que envolvam motricidade grossa. Neste tipo de atividades, demonstram tempos de concentração mais extensos e as crianças mostram-se mais participativas.
>
> (Nota de Campo, 02.11.2016)

As crianças do grupo têm mostrado muito interesse acerca das profissões, bem, como, acerca de como nascem e crescem os bebés (muitos deles têm irmãos mais novos). Como tal, considero que seria importante e interessante dar resposta a estes interesses do grupo através da metodologia de trabalho por projeto.

Em atividades de grande grupo (como conversas no tapete ou animação de histórias), existem crianças que se destacam mais como Ri., Shir., Em., Go., Dan., Dav. e Gon. por serem os que participam mais ativamente. Outras crianças como Car., Bi, Lui., Wil., Chris, Ti., Ju e Is. participam mais quando se trata de histórias ou músicas mimadas que lhes agradem. No entanto, no recreio ou quando estão nas mesas a desenvolver alguma tarefa são crianças que falam muito mais e expressam mais o que pensam:

"Lui. fala muito pouco, ao início pensava que era uma criança pouco interessada. No entanto, após observar os seus comportamentos enquanto a educadora lia uma

história, apercebi-me de que, neste momento, estava muito concentrado, interessado e participativo." (Nota de Campo, 12.10.2016)

"Chris. raramente se concentra na leitura de histórias, conversas de grande grupo ou em atividades propostas. Está sempre a pedir para ir brincar para as áreas da sala e, por vezes, faz as tarefas à pressa para o poder fazer. No entanto quando brinca na casinha, mostra muito envolvimento e bem-estar. Mostra, também, já conhecer bem alguns aspetos do mundo que o rodeia como: cozinhar, colocar a comida no forma e outras tarefas a ser feitas em casa. Na área dos jogos, consegue montar algumas figuras com legos e depois vem mostrar-me dizendo que são naves ou motas" (Nota de Campo, 24.10.2016).

Existe, ainda, uma criança (Mart.) que tem muitos comprometimentos ao nível da motricidade global. É uma criança pouco interessada, pouco curiosa e esforçada. Talvez fosse importante para esta criança, um apoio mais individualizado, mais reforço positivo e motivação ao longo das atividades. Bem como, investir em desafios de motricidade fina e grossa.

Nos momentos de brincadeira livre, todas as crianças brincam muito através do jogo simbólico, interessam-se por jogos de encaixe (na área dos jogos) e por livros (biblioteca). Quando brincam através do jogo simbólico, existem crianças que já apresentam comportamentos bastante ilustrativos da representação que têm de certas situações do quotidiano, como ilustram as figuras 1, 2 e 3.

Figura 1. Ju passeia bebé num carrinho enquanto diz o que está a fazer a Ti., Chris e Gon. que brincam no tapete com jogos de encaixe. (21.10.2016)

Figura 2. Taís tira a casca a um fruto para servir a Chris. que está sentado à mesa com um prato à sua frente. (21.10.2016)

Figura 3. Ju lava o peixe enquanto Taís arruma roupa no armário e fala ao telefone. Chris está a colocar um tabuleiro com carne no forno. (21.10.2016)

Na biblioteca, as crianças brincam, também, ao *faz de conta* e imitam alguns dos comportamentos dos adultos (meus e da educadora): "Bi. conta história a Lua. e Is., vai virando o livro para elas, aponta para o texto com o dedo e fala sobre as ilustrações" (Nota de Campo, 02.11.2016).

Como já referi anteriormente, na caracterização das famílias, este é um grupo que apresenta, também, alguma heterogeneidade no que respeita às suas origens culturais e étnicas. Existem muitas crianças de etnia africana, duas crianças de etnia cigana e uma de nacionalidade brasileira. Já tive oportunidade de observar alguns comportamentos racistas, que não sendo usuais e de cariz persistente, são passiveis de uma intervenção que penso ser necessária:

> Dav afasta Taís de uma brincadeira que está a ter com Ju e Is. dizendo que meninas brancas só brincam com meninas brancas e meninas pretas só brincam com meninas pretas. Seguidamente tenho uma conversa com ele acerca do assunto e questiono-o: De que cor sou eu? Responde: és branca. Eu: E tu? Responde: Eu sou preto. E eu não brinco contigo? Responde: Brincas. Eu de que cor são a Ju e a Shir? Uma é branca e a outra é preta. Eu: E elas não estão a brincar juntas? Responde: estão. Eu: então aqui os meninos não brincam todos juntos? Responde: Brincam e são amigos. Cristina intervém e termina a conversa com Dav.
>
> (Nota de Campo, 18.10.2016)

> Car e Wil (ambos de etinia cigana) dizem que Taís é preta feia e à hora de almoço vejo-os a dizer que é preta lenta a comer a sopa (ambos riem). Taís ao reparar que estou a olhar conta-me o sucedido quase a chorar.
>
> (Nota de Campo, 06.10.2016)

O grupo é, ainda, muito autónomo, quer ao longo das rotinas (a comer, a ir à casa de banho), quer no que respeita à utilização e arrumação de materiais na sala. Para além disto, penso que seja de importante referência, que estas são crianças com algumas carências afetivas. Têm muita necessidade de atenção e carinho por parte dos adultos e quando são alvo desta atenção e carinho, mostram-se mais calmas:

> Rub. estava a destabilizar o grupo no tapete. Recusava sentar-se, tentava fazer uma cambalhota e mesmo depois de ser chamado à atenção continuou com o mesmo comportamento desafiador que é recorrente em momentos de reunião no tapete. Por sugestão da docente cooperante, hoje sentei-o ao meu colo, fiz-lhe festinhas e falei calmamente com ele. O seu comportamento alterou-se por completo mesmo ao longo do dia. (Nota de Campo, 06.10.2016)

INTENÇÕES PARA A AÇÃO

Na definição das minhas intencionalidades, tive em conta as intenções da docente cooperante[6] de forma a que existisse continuidade e complementaridade entre a minha intervenção e o trabalho que já estava a ser desenvolvido pela equipa educativa. Não obstante, baseei-me, ainda, na caracterização feita para a ação, expressa no tópico 1 do presente documento, bem como, nos Fundamentos e Princípios da Pedagogia para a Infância apresentados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016). Para proceder à avaliação destas intenções recorri às minhas reflexões de atividades, nas quais refleti acerca da minha atitude, das reações das crianças, bem como, do cumprimento (ou não) das intencionalidades, objetivos e estratégias a que me propunha. Também as reflexões semanais, grelhas de registo e notas de campo foram um contributo para esta avaliação do processo de intervenção.

Posto o supracitado, apresento seguidamente as intenções que defini e que orientaram a minha prática pedagógica ao longo de toda a PPS II no trabalho com as crianças, famílias e equipa educativa:

- ✓ **Com as crianças**
  - ✓ Estabelecer relações positivas com as crianças.
  - ✓ Promover a igualdade de oportunidades de forma inclusiva.

Estas eram intenções prioritárias para a docente cooperante. Ao analisar a caracterização do contexto, fica patente que estas são crianças que, na sua maioria têm muitas carências afetivas e vivem em contextos desfavorecidos, sendo alvo de muitas descriminações. Como tal, considerei estas intencionalidades como bases indispensáveis para a minha intervenção, uma vez que, acredito que sem existir respeito pelas necessidades das crianças e sem que o educador estabeleça com elas uma relação positiva, será impossível desenvolver uma intervenção de qualidade. Isto porque "É através de interacções positivas com os pais e outros adultos significativos que as crianças entendem o mundo como um local seguro, interessante e previsível, onde se sentem compreendidas e as suas acções geram prazer nos outros e em si próprias"

[6] Que me foram transmitidas, pela mesma, em conversas informais. Isto porque, não existia um Projeto Curricular de grupo.

(Portugal, 2000, p.9). Desta forma, pretendia que as crianças vissem em mim uma fonte de segurança promotora da sua autoestima e sentimento de competência. Alguém que as respeitava e para quem elas eram importantes. Assim, estou convicta de que "As suas interacções com adultos em quem confiam dentro e fora de casa proporcionam o «combustível» emocional de que os bebés e as crianças precisam para desvendar os mistérios com que se deparam no seu mundo social e físico." (Post e Hohmann, 2011, p.12).

Um dos objetivos que defini para estas intencionalidades era o de responder às necessidades individuais de cada criança, olhando-as como seres únicos com características próprias. Assim, ao longo do tempo, procurei dar resposta às suas necessidades individuais a nível cognitivo, motor e emocional. Para além disto, acompanhei-as, tanto quanto possível, em todos os momentos da rotina: nas idas à casa de banho, nos momentos de refeição e nos momentos de recreio. Privilegiei a comunicação e as interações calorosas (eg.). No entanto, procurei, também, promover regras e o respeito entre pares. Esta questão nem sempre foi fácil, uma vez que, encontrar o equilíbrio entre a firmeza que por vezes é necessária e o carinho indispensável foi, para mim, um desafio. Não obstante, acredito que este é um equilíbrio imprescindível, dado que, "Toda a aprendizagem, mesmo a dos limites e da organização, começa com o carinho, a partir do qual as crianças aprendem a confiar, a sentir . . . empatia e afeição pelas pessoas que a rodeiam" (Brazelton e Greenspan 2009, p.188).

Outro dos objetivos que defini para estas intencionalidades foi o de incentivar o exercício da autonomia e da escolha livre e pessoal. Isto porque "A escolha é, naturalmente, uma componente essencial à qualidade das práticas na educação de infância" (Lino, 2014, p.138). Penso que esta dimensão da escolha pessoal e livre por parte das crianças é essencial porque, de acordo com Lino (2014, p.138) são variados os estudos que "salientam a importância da adoção de uma pedagogia que favoreça o desenvolvimento da competência da escolha e da tomada de decisão na educação de infância", bem como o impacto que a aquisição destas competências têm na sua vida a curto e longo prazo. Assim, ao longo de toda a minha intervenção (quer em atividades estruturadas, espontâneas, iniciadas pelas crianças ou outros momentos da rotina)

procurei dar às crianças a oportunidade de escolherem, dentro do possível, o que queriam fazer e como queriam fazer. O que pretendia era "Encorajar e reconhecer as escolhas das crianças na exploração e na brincadeira" (Post e Hohmann, 2011, p.85). Procurei sempre incentivar o exercício destas competências nos mais variados momentos do seu dia, uma vez que, "As crianças iniciam atividades que partem dos seus interesses pessoais e das suas intenções" (Hohmann e Weikart, 2004, p.34). Acredito que a autonomia também assume uma importância central para as crianças, uma vez que "Ao exercitarem sua autonomia, expressarem seus pontos de vista e ao negociarem a estruturação de seus mundos de vida, as crianças visibilizam sua capacidade e interesse em participar" (Agostinho, 2014, p.1137). Como tal, incentivei as crianças a serem autónomas nas mais diversas tarefas do seu dia-a-dia. Estive sempre disponível caso necessitassem de ajuda e atenta para que a segurança dos meninos nunca fosse colocada em risco. Penso que todo o supracitado contribuiu para o último objetivo que defini para estas intencionalidades: Promover o sentimento de competência e autoconfiança. De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), é neste sentimento que a criança encontra a motivação necessária para que sinta prazer ao aprender com os outros e com o mundo que a rodeia, cabendo ao educador pensar momentos estratégicos para que estes sentimentos se desenvolvam, construindo, em conjunto com a criança, os alicerces para uma aprendizagem ao longo da vida. A par disto, tendo em conta que este era um grupo heterogéneo, nem todas as crianças descreviam o mesmo nível de desenvolvimento e mesmo crianças da mesma idade apresentavam dificuldades em dimensões diferentes. Como tal, penso ser indispensável que o educador observe e conheça as características individuais de cada criança para que possa atuar estrategicamente contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças do grupo que acompanha. Isto porque, "A inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiado as suas aprendizagens e progressos" (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.10). Desta forma, as estratégias definidas para dar resposta a esta intencionalidade e respetivos objetivos foram as seguintes: i) Basear as relações com as crianças na afetividade, respeito e estabilidade; ii) Proporcionar às crianças momentos de escolha livre e pessoal, bem

como, de exercício da sua autonomia; iii) Proporcionar às crianças, através de reforços positivos e dos desafios que lhes coloquei, sentimentos de competência e autoconfiança; iv) Planear práticas pedagógicas diferenciadas.

Esta construção de relações positivas com as crianças que acompanhei foi feita ao longo do tempo. Pude observar e sentir que, com o passar do tempo, as crianças procuravam-me mais em momentos de tristeza e alegria, chamavam por mim quando precisavam de ajuda ou me queriam mostrar uma nova conquista ou produção pessoal, eram afetuosas comigo e penso que acabei por me tornar numa figura de referência para elas. Assim, considero que consegui ganhar o respeito e o carinho das crianças que acompanhei através do estabelecimento destas relações positivas o que foi, para mim, extremamente importante e significativo na construção da minha identidade enquanto futura educadora.

- ✓ Promover a aprendizagem ativa e ímpeto exploratório.
- ✓ Promover vivências e aprendizagens de caráter transversal às diversas áreas do saber.

Para a docente cooperante, a aprendizagem ativa e a aquisição de aprendizagens transversais às diversas áreas do saber são duas vertentes indispensáveis no processo educativo das crianças. Tal como ela, também eu acredito que as crianças devem ter um papel ativo na construção das suas próprias aprendizagens e consequente desenvolvimento. Assim, penso que é através da sua experiência real, para além da relação com o outro, que as crianças aprendem e se desenvolvem de formas mais positivas e transversais. Estou convicta de que os conhecimentos e competências são desenvolvidos de uma forma mais significativa através do contacto com situações de exploração do mundo real, da exposição a problemas e situações reais que as crianças resolvem por si próprias (ou em cooperação com os seus pares e adultos).

Assumi a função de guiar as crianças amparando, apoiando e potenciando as aprendizagens que estas faziam na relação comigo, com os pares, com as pessoas que interagem com elas e com o mundo que as rodeia. Isto porque, "Através da

aprendizagem pela acção – viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo" (Hohmann e Weikart, 2004, p.5). Desta forma, nas atividades que propunha e nos diferentes momentos da rotina, procurei sempre incentivar as crianças a resolver problemas, a experienciar novas situações, novos materiais e novos desafios promovendo e desafiando o seu ímpeto exploratório. Assim, o que pretendia era "amparar as tentativas da criança para adquirir mais competência, não deixando, no entanto, de lhe colocar desafios que a façam progredir no seu desenvolvimento" (Vasconcelos, 1997, p. 37). Para além disso, procurei sempre que fossem as crianças a chegar, por si próprias (sempre com o meu olhar atento e orientação se necessária), às respostas às suas questões e à resolução dos problemas com que se deparavam. Isto porque, acredito que desta forma as crianças exercem os seus direitos e de acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p.9) "Garantir à criança o exercício destes direitos tem como consequência considera-la o principal agente da sua aprendizagem, dando-lhe oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo, demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros".

O supracitado, contribui para a definição dos dois primeiros objetivos que previ para dar resposta a estas duas intencionalidades: i) Proporcionar às crianças vivências no âmbito da metodologia de trabalho por projeto; ii) Incentivar a criatividade, curiosidade e ímpeto exploratório.

A metodologia de trabalho por projeto não só prevê que as crianças tenham um papel ativo na construção dos seus conhecimentos, como augura que essa construção seja feita através dos interesses das crianças dando resposta às suas questões e sendo norteada por assuntos que surgem desses mesmos interesses. Penso que ao trabalhar através desta metodologia, os conhecimentos que adquirem são mais significativos (uma vez que estão estreitamente ligados com os interesses das crianças) e a sua curiosidade e ímpeto exploratório são estimuladas através da oportunidade de responderem às dúvidas que têm acerca de determinado assunto. Isto porque, "A construção do saber das crianças faz-se a partir da expressão livre dos seus interesses e saberes" (Folque, 1999 p.7). Para além disto, esta metodologia facilita a construção articulada do saber (Silva,

Marques, Mata e Rosa, 2016) que considero ser essencial na educação de infância: ". . . o trabalho de projeto, por definição intrínseca não possa existir sem articulação entre saberes e, simultaneamente, sem o seu aprofundamento" (Vasconcelos et al., 2011, p. 21). Penso que através da utilização desta metodologia com as crianças, o educador promove o papel ativo do grupo na construção de conhecimentos transversais e significativos para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças que acompanha porque "as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas, preparando aquilo que desejam saber, organizam, selecionam e registam a informação: desenham, . . . fazem construções" (Vasconcelos, et al., 2011, p. 16).

Não obstante, procurei que também a criatividade fosse estimulada através de propostas de atividades em que as crianças se podiam exprimir livremente. Isto porque, "A criatividade não se ensina, temos de proporcionar situações de criatividade . . ." (Vecchi citado por Lino, 2013, p.124). Penso que a criatividade é crucial para o desenvolvimento das crianças e é dever do educador estimulá-la, visto que, "Não conhecemos os desafios que as crianças com as quais estamos a trabalhar enfrentarão, quando forem adultas, mas sabemos que, de modo a vencer estes desafios, as crianças têm de ser criativas" (Duffy, 2004, p.131).

Através da utilização da metodologia supracitada, foi possível dar resposta a outro dos objetivos que defini para esta intencionalidade: Promover o contacto e o (re) conhecimento do meio em que as crianças se inserem. Penso que esta exploração do meio envolvente, foi promotora de desenvolvimento e aprendizagem significativos junto do grupo que acompanho, uma vez que, "A exploração do meio próximo da criança tem para esta um sentido afetivo e relacional, que facilita a sua compreensão e apreensão e também proporciona a elaboração de quadros explicativos para compreender outras situações mais distantes" (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.11). De acordo com estas autoras, é dever do educador tirar partido deste meio social no estímulo e apoio que planeia e que contribuirá, desta forma, para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Os últimos dois objetivos que defini para estas intenções são: i) Incentivar a expressão oral; ii) promover a cooperação, comunicação e respeito entre pares. Aquando da elaboração da caracterização das crianças do grupo, observei que este era

um grupo, que na sua maioria, era pouco participativo nas conversas de grande grupo e que muitas crianças tinham, ainda, algumas dificuldades e comprometimentos no que respeita à expressão oral. Como tal, ao longo de todo o estágio procurei, por meio de questionamento estratégico, que as crianças falassem acerca das suas produções, de histórias contadas por mim ou pela docente cooperante, o que tinham descoberto com as suas pesquisas, o que pensavam acerca de determinado assunto, entre outros. Acredito que este incentivo da expressão oral é essencial, uma vez que, "Quem comunica compreende melhor, porque para se fazer entender pelos ouvintes, é obrigado a descrever o trabalho que realizou, como o fez e os instrumentos utilizados" (Soares, 2000, p. 26). Ao longo do estágio fui observando algumas alterações no comportamento de muitas das crianças do grupo: começaram, gradualmente, a participar mais e mostravam prazer em mostrar as suas produções e falar acerca das mesmas. O que pretendia era levar as crianças a pensar acerca dos diversos assuntos que íamos abordando ao longo dos dias e acerca das diversas vivências que tinham ao longo do tempo no JI ou com as suas famílias. Atribuo a este estímulo do pensamento uma importância central na educação de infância, uma vez que, "Para as crianças, pensar significa lembrar" (Vygotsky, 1991) e ao lembrar os assuntos vividos, conversados e abordados, acredito que as crianças adquirem conhecimentos que permanecerão na sua memória durante mais tempo.

Ao longo do estágio, tanto no projeto como em outras atividades que propus, procurei sempre incentivar as crianças a trabalhar em pequenos grupos existindo, assim, uma partilha de propósito e enfoque entre indivíduos (Vasconcelos, 1997). Atribuo ao trabalho cooperativo entre crianças em contexto de JI, uma importância central para a sua aprendizagem e desenvolvimento porque, desta forma, é possível existirem intercâmbios sociais, emocionais e cognitivos (Vasconcelos, 1997) o que enriquece as vivências das crianças. Segundo Hike e Lloyd (citados por Niza, 1997, p. 30)

> Estudos recentes sobre os efeitos benéficos da aprendizagem cooperativa demonstraram que os estudantes envolvidos com outros nestes processos de aprendizagem desenvolvem sentimentos mais positivos a cerca de si próprios, aprendem a interagir em situações sociais e revelam até maior capacidade de realização.

Desta forma, tive oportunidade de observar diversos comportamentos cooperativos entre pares, num processo de *Scaffolding* (Vasconcelos, 1997) que surgia de forma natural entre os elementos dos grupos formados. Estes pequenos grupos eram heterogéneos o que acredito ter sido positivo para as crianças, uma vez que, os pares mais experientes auxiliavam aqueles que tinham mais dificuldades a levar a cabo determinada tarefa. Através desta cooperação, penso que também o respeito entre pares foi incentivado. Isto porque, para que conseguissem levar a cabo as suas tarefas, as crianças tinham que comunicar entre si, respeitar os momentos de intervenção dos colegas do grupo e as suas opiniões acerca do trabalho a ser desenvolvido. Penso que estes processos são essenciais para crianças em contexto de JI, uma vez que, *"A aprendizagem deve, portanto, ocorrer num contexto social"* (Vasconcelos, 1997, p. 36).

As estratégias utilizadas para dar resposta a estes objetivos foram as seguintes: i) Pensar momentos de aprendizagem e desenvolvimento integradores das diversas áreas do saber; ii) Utilizar o meio como recurso educativo; iii) Propor atividades de grande e pequeno grupo nas quais as crianças cooperem para atingir um fim comum; iv) Proporcionar às crianças momentos de expressão das suas ideias, conhecimentos, descobertas e trabalhos elaborados.

Por fim, a última intencionalidade definida é a seguinte:

- ✓ Contribuir de forma estratégica para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Esta intenção assenta na visão das autoras Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) de que o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças são vertentes indissociáveis nos processos educativos que ocorrem em contexto de JI. Assim, ao longo da minha prática pedagógica, procurei sempre partir daquilo que conhecia acerca do grupo e de cada criança que acompanhava, bem como, daquilo que cada criança já sabia, para pensar e planear momentos que contribuíssem de forma estratégica para o desenvolvimento e aprendizagem junto das crianças. Ou seja, através da observação das especificidades, necessidades e interesses do grupo fui planeando e adequando a minha intervenção e acredito que, desta forma, é possível que o educador desenvolva um trabalho com maior qualidades, uma vez que,

> "Num contexto de educação de infância existe uma intencionalidade educativa, que se concretiza através da disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante, bem como do desenvolvimento de um processo pedagógico coerente e consistente, em que as diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem têm sentido e ligação entre si" (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.9).

Finalizo esta secção referindo que existem objetivos que se aplicam a mais que uma intenção e estratégias que dão resposta a mais do que um objetivo ou intencionalidade. Como tal, convido o leitor a consultar a Tabela B5 em Anexo B, para que seja mais percetível esta interligação entre os diversos elementos orientadores da minha prática pedagógica.

- **Com as famílias**

Estou convicta de que o trabalho com as famílias assume uma importância central no trabalho de um educador, seja em que contexto for. Isto porque, "Quando a família e a escola mantêm boas relações as condições para um melhor aprendizado e desenvolvimento da criança podem ser maximizadas" (Polonia e Dessen, 2005 p. 304). Tendo em conta a caracterização do contexto socioeducativo em que a instituição se insere, entende-se que estas famílias são, na sua maioria, famílias pouco participativas no processo educativo dos seus educandos. De acordo com o Projeto Educativo da Instituição, estas são famílias que, na sua maioria, não valorizam a formação académica das crianças e elas próprias apresentam níveis de formação baixos. No entanto, gostaria de acreditar que se a comunicação e o envolvimento das famílias forem feitos de forma a promover trocas positivas entre a escola e as famílias, se promoverem bons momentos entre pais e filhos fazendo com que as todos se sintam competentes e importantes no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos seus educandos, existirão pensamentos e atitudes que se poderão alterar.

Desta forma, defini como intencionalidades na minha intervenção, no âmbito do trabalho com as famílias:

- ✓ <u>Privilegiar a comunicação com as famílias.</u>

- ✓ Promover o envolvimento das famílias no processo educativo das crianças.

Considero essencial que o educador perceba que "Embora as parcerias educadores-pais levem o seu tempo e esforço até serem estabelecidas, todos beneficiam. Em conjunto, pais e educadores recolhem, trocam e interpretam informação específica sobre as ações, sentimentos, preferências, interesses e capacidades sempre em mudança da criança" (Post e Hohmann, 2011, p.329). Sabemos que as crianças não se desenvolvem e aprendem apenas nos contextos de educação de infância. Estes processos de aprendizagem e desenvolvimento acontecem, também, no meio familiar em que a criança se insere (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016). Como tal, "importa que o/a educador/a estabeleça relações próximas com esse outro meio educativo, reconhecendo a sua importância para o desenvolvimento das crianças e o sucesso da sua aprendizagem." (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.9). Ou seja, acredito que as famílias são detentoras de conhecimentos privilegiados acerca dos seus educandos. E se estes conhecimentos forem partilhados com as equipas educativas, o desenvolvimento e aprendizagem das crianças poderão ser potenciados através de intervenções estratégicas que são enriquecidas pelos contributos, tanto das equipas educativas, como das famílias, em articulação. Assim, penso que "as relações educador/família devem construir-se de forma sólida, num clima pautado pela confiança, respeito e cumplicidade, de forma contínua e com base numa parceria rica e ativa, para que juntos atinjamos o objetivo principal da relação escola/família: uma educação de qualidade para todas as crianças" (Castelão, Pinto & Fuertes, s.d., p.77).

Para além da importante comunicação entre a escola e as famílias, atribuo também, muita importância à participação das famílias em atividades letivas. Penso que o educador deve servir-se dos talentos dos pais e das suas potencialidades para poder promover experiências positivas e significativas que contribuam para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Post e Hohmann, 2011, p.329). Isto porque, "Os pais são os principais responsáveis pela educação das crianças, têm o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os filhos" (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.29). De acordo com as autoras, é importante que sejam planeadas estratégias diversificadas para que todos participem e

os pais poderão dirigir-se à escola para contar uma história, falar da sua profissão ou até acompanhar as crianças em passeios. Ainda de acordo com as mesmas autoras, para as famílias que não puderem participar desta forma, deverão ser pensadas estratégias para que "todas as crianças vejam representados os contributos dos seus pais/famílias. Penso que estas vivências contribuem de forma decisiva para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças porque, por terem valor relacional e afetivo, tudo se tornará mais significativo.

- **Com a equipa educativa**

De acordo com Sousa, Campos e Ramos (2001), o trabalho em equipa é um indicador de qualidade em qualquer organização. Este afigura-se, portanto, como indispensável e constitui um meio de autoformação em que adultos e crianças beneficiam (Ministério da Educação, 1997). Como tal, as intenções que defini para o trabalho com a equipa educativa foram as seguintes:

- ✓ Estabelecer uma relação de cooperação, respeito e partilha de conhecimentos com a equipa educativa
- ✓ Promover o envolvimento da equipa na planificação e dinamização das atividades propostas

Relativamente à primeira intenção, era para mim importante o estabelecimento desta relação com a equipa educativa para que o meu trabalho tivesse mais qualidade e as minhas aprendizagens ao longo do estágio fossem mais significativas e intensas. Desta forma, procurei inserir-me na equipa cooperando com a mesma em todos os momentos da rotina diária. Com o passar do tempo, acabei por deixar de me sentir uma estagiária e passei a sentir-me como sendo um elemento da equipa o que foi, para mim, muito importante. Procurei, também, basear esta relação no respeito pela individualidade de cada elemento e na partilha de saberes que se afigurou extremamente formativa para mim enquanto futura educadora. Através desta comunicação íamos trocando ideias, conhecimentos, a equipa ia-me fazendo críticas construtivas. Desta forma, a equipa ia contribuindo para a minha planificação (que era pensada e discutida em conjunto). Para além disto, incluí a equipa na dinamização das atividades que ia propondo o que foi enriquecedor não só para mim como para as crianças que, desta

forma, tinham um apoio mais individualizado. Penso que estas intencionalidades foram pertinentes, uma vez que, vão ao encontro dos compromissos definidos pela APEI na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (2012), na medida em que, através dessas mesmas intencionalidades procurei "Partilhar informações relevantes"; "Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade", bem como "Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminação".

A par do referido, como ficou patente na caracterização feita para a ação, vive-se nesta instituição um ambiente de trabalho de equipa e cooperação muito intenso entre os profissionais. Como tal, existiram momentos em que as outras educadoras da instituição cooperaram comigo, discutiram ideias e fizeram atividades conjuntas com o grupo que acompanhei ao longo da PPS II. Penso que este aspeto da minha prática foi, também ele, muito significativo e importante para a minha formação, uma vez que, "Esta relação de cooperação, em que os/as educadores/educadora coordenam, planeiam e avaliam, em conjunto, a sua ação, constitui um meio de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas com efeitos na educação das crianças" (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.29).

PLANIFICAÇÕES SEMANAIS

Semana de 26 de setembro a 30 de setembro

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
MANHÃ	- Acolhimento - Marcação de registos. - Registo do fim-de-semana	- Acolhimento - Marcação de registos - Pintura Coletiva.	. Acolhimento - Marcação de registos - Elaboração do placard de aniversários. - Plasticina para identificação de cabides	- Acolhimento - Marcação de registos - Movimento.	- Acolhimento - Marcação de registos. - Jogo dos sentidos de audição e visão.
TARDE	- História - Pintura de folhas de Outono. - Árvore do Outono. . Avaliação do dia	- História - Placard do grupo com pintura de mãos. -Avaliação do dia	- História " Quiquiriqui" - Exploração da história e construção das personagens. - Exploração das áreas. - Avaliação do dia.	- História "A magia da estrela do outono". - Pintura da personagem da história com a técnica do garfo.	- História - Digitinta -Avaliação da semana

Semana de 3 de outubro a 7 de outubro

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
MANHÃ	- Acolhimento - Marcação de registos - Registo do fim-de-semana. - Áreas da sala	- Acolhimento - Marcação de registos - Votação e registo para a escolha de nomes do menino e menina - Elaboração de vestuário para o menino e para a menina	Feriado	- Acolhimento - Marcação de registos - Movimento	- Acolhimento - Marcação de registos - Pintura com balões para elaboração de painel de Outono – Atividade conjunta com todas as salas do J.I
TARDE	- História - Diferenças e semelhanças entre menino/menina - Contorno e pintura de duas crianças da sala. - Avaliação do dia	- História - Finalização das roupas - Áreas da sala - Avaliação do dia	Feriado	- História - Plasticina - Pintura - Avaliação do dia	- Canções alusivas ao Outono. - Historia - Recorte de folhas -Avaliação da semana

Semana de 10 de outubro a 14 de outubro

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
MANHÃ	- Acolhimento - Marcação de registos - Registo do fim-de-semana - Introdução ao tema Alimentação	- Acolhimento - Marcação de registos - Fotografo - Recorte dos vários animais e sequência da história " A que sabe a lua"	- Acolhimento - Marcação de registos - Visualização de filme de pinturas de Arcimboldo - Pintura de imagens de frutos e legumes.	- Acolhimento - Marcação de registos - Movimento.	- Acolhimento - Marcação de registos - Colagem de alimentos na Roda Alimentar. - Criação de personagens a partir de frutos e legumes.
TARDE	- História "A que sabe a lua" - Registo da história e sua exploração - Descoberta de vários alimentos - Avaliação do dia	- Canções alusivas ao tema da alimentação - Sequências de histórias com imagens - Avaliação do dia	- Recorte das imagens para composição artística. - Avaliação do dia	- Jogo "Qual o alimento intruso". - Descoberta e recorte de alimentos em revistas. - Avaliação do dia	- Finalização e arrumação de trabalhos -Avaliação da semana

Semana de 17 de outubro a 21 de outubro

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
MANHÃ	- Acolhimento - Marcação de registos - Saída à mercearia	- Acolhimento - Marcação de registos - Registo do fim-de-semana - Recorte e colagem de frutos para registo da receita da salada de fruta.	- Acolhimento - Marcação de registos - Colagem de frutos para elaboração dos retratos inspirados em Arcimboldo. - Elaboração de individuais com pintura de especiarias.	- Acolhimento - Marcação de registos - Movimento. - Carimbos	- Acolhimento - Marcação de registos - Identificação e colagem dos utensílios utilizados na refeição.
TARDE	- Confeção de espetadas e salada de frutas. - Prova de frutos e registo de gosto/não gosto - Avaliação do dia	- História "A sopa queima". - Registo gráfico da confeção da sopa. - Avaliação do dia	- História “A lagartinha Comilona” - Atividades decorrentes da história - Finalização da atividade iniciada. - Avaliação do dia	- História - Colagem de alimentos para elaboração do menino saudável e não saudável. - Avaliação do dia	- Finalização e arrumação de trabalhos - Atividade conjunta com a sala A. -Avaliação da semana

Semana de 24 de outubro a 28 de outubro

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
MANHÃ	- Acolhimento - Marcação de registos - Conversa e registo do fim-de-semana. - História "O artista que pintou um cavalo azul"	- Acolhimento - Marcação de registos - Pintura do animal favorito com uma das técnicas	- Acolhimento - Marcação de registos - Lançamento do tema das texturas - Apresentação de materiais com texturas diferentes - Jogo dos opostos	- Acolhimento - Marcação de registos - Movimento.	- Acolhimento - Marcação de registos - Pintura de painel coletivo com varias texturas e cores.
TARDE	- Pintura do burro colorido com diferentes técnicas de pintura - Avaliação do dia	- História - Finalização de trabalhos - Avaliação do dia	- História "O Panda grande e o Panda pequeno" - Registo gráfico da história - Avaliação do dia	- Descoberta de cores primárias e secundárias com pintura de mãos - Registo das descobertas com a mistura de cores. - Avaliação do dia	- Finalização e arrumação de trabalhos - Atividade conjunta com todas as salas do J.I. -Avaliação da semana

Semana de 31 de outubro a 4 de novembro

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
MANHÃ	- Acolhimento - Marcação de registos - Conversa e registo do fim-de-semana. - Resolução do problema do mês	Feriado	- Acolhimento - Marcação de registos - Revisão sobre o tema dos opostos. - História "Adivinha os opostos" - Elaboração de uma manta de texturas com materiais de desperdício.	- Acolhimento - Marcação de registos - Movimento. - Inicio de mobile com cores primarias e secundarias.	- Acolhimento - Marcação de registos - Pintura de painel coletivo com varias texturas e cores.
TARDE	- História " João sem medo" - Elaboração de morcegos com materiais de desperdício. - Avaliação do dia	Feriado	- História de cores com luzes e papel celofane. - Mistura de cores com tintas utilizando as mãos. - Avaliação do dia	- História - Conclusão da atividade iniciada. - Avaliação do dia	- Finalização e arrumação de trabalhos -Avaliação da semana

Semana de 14 de novembro a 18 de novembro

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
MANHÃ	- Acolhimento - Marcação de registos - Conversa e registo do fim-de-semana. - Finalização de trabalhos.	- Acolhimento - Marcação de registos - Continuação do painel.	- Acolhimento - Marcação de registos - História "Um livro" - Pintura escorrida.	- Acolhimento - Marcação de registos - Movimento. - Construção de fadas.	- Acolhimento - Marcação de registos -Personagens da história com materiais de desperdicio.
TARDE	- Continuação da história "A Fada partiu a asa"- Dia do Pijama. - Pintura de painel co várias cores e texturas. - Avaliação do dia	- Continuação da história "A Fada partiu a asa"- Dia do Pijama. - Pintura do pijama. - Avaliação do dia.	- Continuação da história "A Fada partiu a asa"- Dia do Pijama. - Finalização das pinturas. - Avaliação do dia	- Continuação da história "A Fada partiu a asa"- Dia do Pijama. - Conclusão da atividade iniciada. - Avaliação do dia	- Finalização e arrumação de trabalhos -Avaliação da semana

Semana de 21 de novembro a 25 de novembro

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
MANHÃ	- Acolhimento - Marcação de registos - Conversa e registo do fim-de-semana. - Atividade conjunta do J.I – Hino do dia do Pijama	- Acolhimento - Marcação de registos - Início do projeto das profissões. - Carta para articulação com o 1º ciclo. - Elaboração de teias.	- Acolhimento - Marcação de registos - Saída ao bairro. - Registo do passeio.	- Acolhimento - Visita de estudo – Teatro "O gato das botas".	- Acolhimento - Marcação de registos - Finalização do registo da visita de estudo
TARDE	- Jogos com o tema do Dia do pijama. - Canções - Avaliação do dia	- História "O que quero ser" -Levantamento das profissões preferidas do grupo. - Votação para escolha de profissões a abordar no projeto. -Elaboração de um gráfico com a informação recolhida da votação. -Elaboração de uma carta para articulação com o primeiro ciclo.	- História "Eu vi um Dinossauro". -Finalização do gráfico das profissões. - Registo do passeio no Livro de Projeto. - Avaliação do dia.	-Registo doa visita de estudo. - Movimento. - Avaliação do dia	- História "O Pinguim Carteiro". - Finalização do registo do passeio no Livro de Projeto. - Apresentação ao restante grupo do gráfico e do registo do passeio no Livro de Projeto.

Semana de 28 de novembro a 2 de dezembro

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
MANHÃ	- Acolhimento - Marcação de registos - Conversa e registo do fim-de-semana. - Finalização do registo do passeio pelo bairro no livro de projeto.	- Finalização de Registo no livro de projeto. - Conversa de grande grupo acerca da informação recolhida e colocada no livro de projeto.	- Acolhimento - Marcação de registos - Dinamização da história: "Formiga Horripilante" - Conversa de grande grupo acerca da história: personagens, sequencia de acontecimentos e moral da história.	FERIADO	- Acolhimento - Marcação de registos - Dinamização de jogo de adivinhas acerca das profissões. -Pesquisa acerca da profissão de polícia e respetivo registo no livro de projeto.
TARDE	- Visualização de vídeo educativo acerca da profissão de bombeiro. - Pesquisa acerca da profissão de bombeiro e respetivo registo no livro de projeto. - Finalização de Registo da ida ao teatro.	- Resolução do problema do mês	- Elaboração de uma coroa com a formiga horripilante decorada livremente por cada criança. - Avaliação do dia.	FERIADO	- Decoração de um Boneco de Neve coletivo para exposição de natal no Centro Comercial Alegro -Avaliação da semana

Semana de 4 de outubro a 9 de dezembro

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
MANHÃ	- Acolhimento - Marcação de registos - Conversa e registo do fim-de-semana. - Pesquisa acerca dos Construtores. - Início do registo no Livro de Projeto.	- Acolhimento - Marcação de registos - Finalização do registo no Livro de Projeto. - Apresentação do registo acerca dos bombeiros ao restante grupo.	- Acolhimento - Marcação de registos -Pesquisa acerca dos Médicos. - Início do registo no Livro de Projeto.	**FERIADO**	- Acolhimento - Marcação de registos - Continuação do registo no Livro de Projeto acerca dos Médicos. - Introdução do fantocheiro para exploração com fantoches construídos com os pais (ou outros).
TARDE	- Continuação da elaboração do registo no Livro de Projeto. - Avaliação do dia.	-Continuação da elaboração da maqueta. -Avaliação do dia.	- Continuação do registo no Livro de Projeto. - Continuação da maqueta.		-Continuação da elaboração da maqueta. - Arrumação de trabalhos. - Avaliação da semana.

Semana de 12 de outubro a 16 de dezembro

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
MANHÃ	- Acolhimento - Marcação de registos - Conversa e registo do fim-de-semana. - Finalização do registo acerca dos Médicos no Livro de Projeto. - Apresentação do registo ao restante grupo.	- Acolhimento - Marcação de registos - Registo no Livro de Projeto acerca dos Cozinheiros. - Continuação da elaboração da maqueta.	- Acolhimento - Marcação de registos - Finalização do Livro de Projeto. - Continuação da elaboração maqueta.	- Acolhimento - Marcação de registos - Continuação da elaboração da maqueta. - Treino da apresentação do livro de projeto.	- Acolhimento - Marcação de registos - Divulgação do Projeto a outra sala do JI.
TARDE	- Pesquisa acerca dos Cozinheiros. - Dinamização de Atividade por pai pasteleiro (elaboração de salame). - Avaliação do dia.	- Finalização do registo no Livro de Projeto acerca dos Cozinheiros. - Apresentação do registo ao restante grupo. - Avaliação do dia.	- Continuação da elaboração da maqueta. - Avalização do dia.	- Finalização da maqueta. - Avaliação do dia.	- Avaliação do projeto. - Arrumação de trabalhos. - Avaliação da semana.

Semana de 3 a 6 de janeiro

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
MANHÃ		- Acolhimento - Marcação de registos - Conversa e registo das férias.	- Acolhimento - Marcação de registos - Elaboração de pinturas representativas de si mesmos.	- Acolhimento - Marcação de registos - Início da elaboração de decorações alusivas ao dia de reis.	- Acolhimento - Marcação de registos - Finalização das decorações alusivas ao dia de reis. -Exploração da música: Vamos cantar as Janeiras".
TARDE		- Finalização de registo das férias. -Exploração das áreas da sala.	- Continuação da elaboração das pinturas. - Exploração das áeas. - Avaliação do dia.	-Continuação da elaboração de decorações alusivas ao dia de reis. - Exploração das áreas da sala. - Avaliação do dia.	- Festejos do dia de reis. - Arrumação de trabalhos. - Avaliação da semana.

Semana de 9 a 13 de janeiro

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
MANHÃ	- Acolhimento - Marcação de registos - Registo do fim-de-semana. - Continuação da elaboração das representações de si mesmos através de pintura.	- Acolhimento - Marcação de registos -Elaboração de prenda para aniversariantes	- Acolhimento - Marcação de registos - Finalização das representações de si mesmos com pintura.	- Acolhimento - Marcação de registos - Movimento (Perícias de manipulações com bolas / Yoga).	- Acolhimento - Marcação de registos - Exploração de massa de moldar feita com espuma de barbear, farinha e amaciador de cabelo.
TARDE	- Exploração das áreas da sala. - Avaliação do dia.	- Festa de anos de 2 meninos da sala. - Avaliação do dia.	- Exploração de massa de moldar feita com espuma de barbear, farinha e amaciador de cabelo. - Avalização do dia.	- Exploração de massa de moldar feita com espuma de barbear, farinha e amaciador de cabelo. - Avaliação do dia.	- Finalização da exploração da massa de moldar. - Exploração das áreas da sala. - Arrumação de trabalhos. - Avaliação da semana.

Semana de 16 a 20 de janeiro

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
MANHÃ	- Acolhimento - Marcação de registos - Registo do fim-de-semana.	- Acolhimento - Marcação de registos -Recorte, desenho e colagem inspirados em Klee.	- Acolhimento - Marcação de registos - Pinturas inspiradas em Mondrian.	- Acolhimento - Marcação de registos - Movimento.	- Acolhimento - Marcação de registos - Elaboração de carrinhos para brincar no exterior.
TARDE	- Apresentação de ppt acerca do cubismo e análise de obras de diferentes artistas. -Recorte e colagem inspirados em Matisse. - Avaliação do dia.	- Recorte, desenho e colagem inspirados em Klee. - Exploração das áreas da sala. - Avaliação do dia.	- Pinturas inspiradas em Mondrian. -Elaboração de carrinhos para brincar no exterior. - Exploração das áreas da sala. - Avalização do dia.	- Elaboração de carrinhos para brincar no exterior. - Exploração das áreas da sala. - Avaliação do dia.	- Exploração das áreas da sala. - Arrumação de trabalhos. - Avaliação da semana.

PLANIFICAÇÕES DE ATIVIDADES

Os Alimentos saudáveis e não saudáveis		
Data: 20.10.2016 (5ª feira)	**Tema:** Alimentação	**Duração:** 20 minutos (Com cada grupo de 4 a 5 crianças). **Local:** Sala de Atividades
Objetivos (centradas no adulto/ educador): ➢ Promover a aquisição de novo vocabulário e aperfeiçoamento de vocabulário já adquirido ➢ Estimular a aquisição de noções logico matemáticas (Organização de dados) ➢ Proporcionar às crianças oportunidades de, inseridas num grupo, trabalharem em cooperação para atingir um fim ➢ Estimular o desenvolvimento da motricidade fina e coordenação motora ➢ Promover práticas alimentares saudáveis por parte das crianças ➢ Promover o conhecimento de algumas consequências de uma alimentação saudável e não saudável para o corpo humano **Objetivos (centrados na criança):** ➢ Identificar alimentos saudáveis e não saudáveis (com recurso à consulta da roda dos alimentos, se	**Proposta Educativa:** Distinção entre alimentos saudáveis e não saudáveis e consequências da ingestão dos mesmos.	**Áreas de Conteúdo:** ❖ Formação Pessoal e Social ❖ Expressão e Comunicação: Linguagem Oral (Comunicação Oral)/ Matemática (Organização de dados) ❖ Conhecimento do Mundo **Conteúdos Operacionais:** o Motricidade fina o Coordenação motora o Aquisição/ desenvolvimento de vocabulário

necessário) ➢ Manipular um tubo de cola para colar os diferentes alimentos no local correto ➢ Identificar algumas das consequências de uma alimentação saudável e não saudável para o corpo humano ➢ Cooperar com os pares para a seleção dos alimentos saudáveis e não saudáveis ➢ Formar conjuntos categorizando os diferentes alimentos		
Recursos: • Cola de Baton; • Cartolinas com meninos; • Canetas/ Lápis de cor; • Alimentos saudáveis e não saudáveis (imagens previamente selecionadas).	**Preparação Prévia:** Colar os bonecos em duas cartolinas diferentes. Recortar os diferentes alimentos.[7]	**Dinâmica de Grupo:** Antes de a atividade ser realizada será feita uma breve explicação da mesma a todo o grupo. A atividade será feita com pequenos grupos de cada vez: 4 a 5 crianças. Enquanto os pequenos grupos desenvolvem esta atividade, as restantes crianças brincarão nas áreas e terminarão outros trabalhos iniciados no dia anterior.
Estratégias de Intervenção: No tapete, em reunião de grande grupo, a atividade será explicada, de forma breve, a todas as crianças. Esta explicação deverá ser repetida a cada grupo aquando da elaboração da tarefa proposta.		

[7] Poderiam ser as crianças a recortar os diferentes alimentos. No entanto, foi dada resposta a esta intencionalidade ao longo de toda a semana noutras atividades. Tendo esta atividade outras intencionalidades, em discussão com a docente cooperante pensámos ser pertinente os alimentos serem previamente recortados.

Posteriormente, serão selecionadas 4 a 5 crianças de cada vez para proceder à realização da atividade. Serão colocadas à disposição de cada grupo imagens de alimentos saudáveis e não saudáveis. O grupo deve começar por separar os alimentos de acordo com essas mesmas categorias dialogando entre si (O adulto deverá estar atento mas só deverá intervir se necessário). O adulto poderá fazer algumas perguntas desafiantes e estratégicas a algumas crianças do grupo: questionando a cor dos alimentos e em que parte da roda se inserem. Seguidamente, os alimentos deverão ser divididos pelas crianças do grupo para que todos tenham oportunidade de colar, pelo menos um alimento no respetivo boneco.

Depois de todos os grupos terem colado os alimentos, em conversa de grande grupo serão recolhidas e registadas as consequências de uma alimentação saudável e não saudável (as crianças desenharão a cara dos bonecos e as frases que dizem serão registadas pelo adulto, na cartolina de cada boneco).

Indicadores de Avaliação:	**Instrumentos de Avaliação:**
➢ Verbaliza o nome do alimento ➢ Refere se o alimento é saudável ou não saudável ➢ Manipula o tubo de cola para colar os diferentes alimentos ➢ Cola os alimentos no local correto ➢ Verbaliza consequências de uma alimentação saudável e não saudável para o corpo humano ➢ Coopera com os pares para a seleção dos alimentos saudáveis e não saudáveis ➢ Forma conjuntos categorizando os diferentes alimentos	- Registos Fotográficos - Notas de Campo - Grelha de Registo

<table>
<tr><th colspan="3">O Artista que pintou um cavalo azul</th></tr>
<tr><td>Data:2ª feira, 24 de outubro de 2016 [8]</td><td>Tema: Cores e diferentes materiais</td><td>Duração: 5 minutos (cada criança)
Local: Sala de Atividades</td></tr>
<tr><td>Objetivos (centradas no adulto/ educador):
➢ Conhecer quais as cores que o grupo já identifica
➢ Incentivar a participação das crianças na leitura de histórias
➢ Promover a aquisição de novo vocabulário e aperfeiçoamento de vocabulário já adquirido
➢ Incentivar a criatividade
➢ Proporcionar às crianças momentos de escolha pessoal e livre
➢ Proporcionar às crianças o contacto com diferentes materiais e técnicas
➢ Promover o desenvolvimento da motricidade fina e desafios de coordenação oculomotora
Objetivos (centrados na criança):
➢ Identificar diferentes cores
➢ Identificar diferentes animais
➢ Participar na leitura de uma</td><td>Proposta Educativa:
Dinamização de uma história acerca das diferentes cores e animais. Pintura com diferentes materiais.</td><td>Áreas de Conteúdo:
❖ Formação Pessoal e Social
❖ Expressão e Comunicação: Linguagem Oral (Comunicação Oral)/ Matemática (Organização de dados)
❖ Conhecimento do Mundo

Conteúdos Operacionais:

o Motricidade fina
o Coordenação óculo manual
o Aquisição/ desenvolvimento de vocabulário
o Competência de escolha</td></tr>
</table>

[8] A atividade poderá ser prolongada para dois dias, uma vez que, será realizada com 4 a 5 crianças de cada vez e o dia 24 poderá não ser suficiente para que todo o grupo proceda à exploração.

história ➢ Verbalizar as suas preferências ➢ Elaborar uma composição de acordo com os seus gostos utilizando variadas técnicas de pintura ➢ Explorar os efeitos dos seus movimentos e dos materiais que utiliza, na folha		
Recursos: • Folhas brancas (A3); • Tintas de diferentes cores; • Batas de proteção da roupa; • Rolhas, Tampas de garrafa, Cotonetes, esponjas, berlindes.	**Preparação Prévia:** Colocar as tintas em recipientes juntamente com os materiais que irão dar a textura às mesmas. Colocar o nome de cada criança respetiva folha. Dispor as folhas e os recipientes com as tintas na mesa onde irá decorrer a exploração.	**Dinâmica de Grupo:** A leitura da história será efetuada em grande grupo. A atividade de exploração decorrerá com 4 a 5 crianças de cada vez. Estima-se um tempo de 5 minutos de exploração por cada criança. O restante grupo deverá permanecer na sala de atividade em brincadeira nos diferentes espaços da sala ou a terminar outros trabalhos com a docente cooperante e a auxiliar. À medida que as crianças vão terminando a atividade, outras serão chamadas para a fazer.

Estratégias de Intervenção:

Inicialmente, irei dinamizar a história "O Artista que pintou um cavalo azul" de Eric Carle. Esta dinamização será feita em conjunto com a docente cooperante e recorrendo à técnica do teatro de sombras. Será colocado, na sala, um lençol branco que irá desde o teto até ao chão. As crianças irão sentar-se no tapete. A docente cooperante irá colocar-se do mesmo lado do lençol em que estão sentadas as crianças.

Com ela, terá o livro da história e um candeeiro. Do meu lado, terei os animais previamente preparados para a dinamização e, também um candeeiro para que as sombras sejam refletidas no lençol e vistas pelas crianças. A docente irá ler a história, no entanto, cada vez que surge um novo animal, a mesma apaga a sua luz e eu ligo a minha colocando o animal em frente à luz para que a sombra seja reproduzida no lençol (Os animais são feitos de cartolina e papel celofano das respetivas cores que surgem na história). A cada animal corresponderá uma rima (dita por mim):

-Eu sou a vaca amarela e sou uma grande tarela!

-Eu sou o leão verde, aquele que nunca se perde!

-Eu sou o cavalo azul aquele que diz que o céu é feito de tule!

- Eu o crocodilo vermelho, aquele que tem medo até de se ver ao espelho!

- Eu sou o coelho cor-de-rosa, aquele que fala em prosa!

- Eu sou a raposa coxa, aquela que nunca anda coxa!

- Eu sou o elefante cor-de-laranja, aquele que nunca corta a franja!

- Eu sou o urso preto, aquele que anda sempre por perto!

- Eu sou o burro às bolinhas, aquele que não gosta de espinhas!

Ao longo da leitura da história, as crianças deverão ser incentivadas a participar na mesma, dizendo o animal que aparece, bem como, a sua cor.

Posteriormente, irei sugerir às crianças, que elas próprias façam o seu burro às cores. Chamando 4 a 5 crianças de cada vez, irei encaminhá-las para a mesa que já terá dispostos os materiais necessários para fazer a atividade. Antes de iniciarem a exploração dos materiais, irei mostrar às crianças o que é esperado que façam e como podem fazer. Ou seja, irei pegar num cotonete, numa tampa e numa rolha e irei mostrar como poderão fazer as bolas do burro com estes materiais. No entanto, se ao longo da exploração as crianças necessitarem de ajuda, eu estarei inteiramente disponível. Enquanto as crianças exploram as tintas poderei, ainda, fazer questionamentos estratégicos para perceber se já sabem as cores. Depois de os animais estarem secos, as crianças mais velhas (a partir dos 4 anos), serão desafiadas a recortar, cada um, o seu burro para que posteriormente estes sejam colados no painel de texturas a ser elaborado mais tarde.

Posteriormente, cada criança irá escolher o seu animal preferido da história e terá oportunidade de o pintar e decorar utilizando as técnicas utilizadas para decorar o burro. No entanto, para além destas técnicas poderão utilizar, ainda, as mãos ou esponjas.

Indicadores de Avaliação:	Instrumentos de Avaliação:
➢ Verbaliza o nome de diferentes cores ➢ Verbaliza o nome de diferentes animais ➢ Participa na leitura de uma história ➢ Verbaliza as suas preferências ➢ Elabora uma composição de acordo com os seus gostos utilizando variadas técnicas de pintura ➢ Explora os efeitos dos seus movimentos e dos materiais que utiliza, na folha	- Registos Fotográficos - Notas de Campo - Grelhas de Observação

<table>
<tr><th colspan="3">Cores Primárias e Secundárias</th></tr>
<tr><td>Data: 03.11.2016 (5ª feira)</td><td>Tema: Cores</td><td>Duração: 20 minutos (Com cada grupo de 4 a 5 crianças).
Local: Sala de Atividades</td></tr>
<tr><td>Objetivos (centradas no adulto/ educador):
➢ Promover a aquisição de novo vocabulário e aperfeiçoamento de vocabulário já adquirido
➢ Estimular a aquisição de noções matemáticas (Sinalização de adição e indicação de resultado)
➢ Proporcionar às crianças oportunidades de, através da experimentação descobrirem que cores podem formar através de outras utilizando diferentes processos: mistura de tintas e luz
➢ Estimular o desenvolvimento da motricidade fina e coordenação motora
➢ Promover processos de aprendizagem ativa
Objetivos (centrados na criança):
➢ Identificar diferentes cores
➢ Identificar as cores primárias e as cores secundárias
➢ Fazer experiências de mistura de diferentes cores com tintas e luz</td><td>Proposta Educativa:
Descoberta das cores primárias e a sua mistura para produzir as cores secundárias.</td><td>Áreas de Conteúdo:
❖ Formação Pessoal e Social
❖ Expressão e Comunicação: Linguagem Oral (Comunicação Oral)/ Matemática (Organização de dados)
❖ Conhecimento do Mundo

Conteúdos Operacionais:
o Motricidade fina
o Coordenação motora
o Aquisição/ desenvolvimento de vocabulário</td></tr>
</table>

➢ Registar os resultados adquiridos		

Recursos:	**Dinâmica de Grupo:**
• Folhas de papel manteiga (A3); • Tintas das cores primárias; • Candeeiro; • Papel celofane das cores primárias; • Cartão	As experiencias com luz serão feitas em grande grupo no tapete. As misturas das cores e posterior registo serão feitos com grupos de 4 a 5 crianças de cada vez.

Estratégias de Intervenção:

A atividade terá início com uma reunião de grande grupo, no tapete, na qual irei questionar o grupo acerca das cores que conhecem e acerca de que cores podemos obter através da mistura de outras. As previsões das crianças serão registadas por mim numa folha branca. Seguidamente, utilizando um candeeiro e papel celofane, as crianças terão oportunidade de experimentar essas mesmas conjugações de cores e de verificar se as suas previsões estavam corretas ou não. Serão feitos novos registos e uma nova discussão em grande grupo. Posteriormente, irei sugerir ao grupo que façam novas misturas, mas desta vez, utilizando tintas. Ou seja, cada criança pintará uma das mãos de uma determinada cor (ex: uma azul e uma vermelha), estampa cada uma das mãos na folha, depois deverá esfregar as mãos uma na outra, ver que cor obteve e estampar uma das mãos de novo na folha (Roxo). Desta forma as crianças ficarão com um registo, feito por si, do resultado das misturas que fizerem. Findada cada mistura, o adulto deverá orientar as crianças para que coloquem o sinal de adição e de indicação de resultado. Depois de cada mistura as crianças deverão, ainda, lavar as mãos para que possam proceder à mistura seguinte.

À medida que cada criança termina a atividade, o adulto deverá chamar outra crianças para vir fazer a mesma.

Posteriormente, com algumas crianças de 4 anos e com as crianças de 5 anos, construiremos mobiles (1 para cada mistura de cores) com as cores primarias e secundárias utilizando círculos com interceções (nas interceções os círculos serão pintados com as cores secundárias). Construiremos, ainda, outro mobile com todas as misturas e, ainda, com uma interceção no meio, na qual será pintado com a mistura de todas as cores. Estes mobiles serão, posteriormente, pendurados num dos candeeiros da sala.

Indicadores de Avaliação:	**Instrumentos de Avaliação:**
➢ Verbaliza o nome de diferentes cores	

➢ Verbaliza o nome das cores primárias ➢ Verbaliza o nome das cores secundárias ➢ Faz distinção entre as cores primárias e secundárias ➢ Faz experiências de mistura de diferentes cores com tintas ➢ Faz experiências de mistura de diferentes cores com luz ➢ Regista os resultados adquiridos	- Registos Fotográficos - Notas de Campo - Grelha de Registo

Lenda de São Martinho e Construção de Castanheiro		
Data: 11.11.2016 (6ª feira)	**Tema:** Magusto	**Duração:** 1h **Local:** Sala de Atividades
Objetivos (centradas no adulto/ educador): ➢ Promover a aquisição de novo vocabulário e aperfeiçoamento de vocabulário já adquirido ➢ Estimular a aquisição de noções matemáticas (Organização Sequencial/ Números Ordinais) ➢ Proporcionar às crianças oportunidades de, em grupo, cooperar na elaboração composições para embelezamento dos espaços que lhes pertencem ➢ Promover o contacto com materiais provenientes da natureza ➢ Estimular o desenvolvimento da motricidade fina e coordenação motora	**Proposta Educativa:** Exploração da Lenda de São Martinho e Elaboração de um Painel de Outono	**Áreas de Conteúdo:** ❖ Formação Pessoal e Social ❖ Expressão e Comunicação: Linguagem Oral (Comunicação Oral) / Matemática (Organização sequencial e números ordinais) ❖ Conhecimento do Mundo **Conteúdos Operacionais:** o Motricidade fina o Coordenação motora o Aquisição/ desenvolvimento de vocabulário

➢ Promover processos de aprendizagem ativa **Objetivos (centrados na criança):** ➢ Identificar diferentes partes de uma história; ➢ Utilizar números ordinais para sinalizar a sequência de uma história; ➢ Compreender a proveniência das castanhas que comemos; ➢ Identificar diferentes elementos de uma árvore ➢ Fazer tríade para agarrar num pincel para colocar cola nos elementos a inserir no painel ➢ Explorar os diferentes materiais que se encontram à sua disposição (Folhas, Ouriços, Castanhas, Pedaços de tronco).		

Recursos:	**Dinâmica de Grupo:**
• Lenda de São Martinho; • Imagens e Números para organização da história; • Castanhas, Ouriços e Folhas de Castanheiro • Papel de cenário; • Cola branca; • Tintas e pinceis.	A dinamização da Lenda de São Martinho e a exploração dos elementos de um castanheiro, serão feitas em grande grupo. A construção do painel será feita com pequenos grupos de 5 crianças. O restante grupo estará a explorar as diferentes áreas da sala, ou estará com a docente cooperante ou a auxiliar a desenvolver outras atividades ou a finalizar tarefas anteriores.

Estratégias de Intervenção:

A atividade terá início com uma reunião de grande grupo, no tapete, na qual irei contar, de forma expressiva, a lenda de São Martinho. Depois de contar a lenda, colocarei, no meio da roda, imagens ilustrativas da lenda. Seguidamente, desafiarei as crianças a ordenar as diferentes partes da história. Para

isto, chamarei crianças de forma aleatória, para que venham ao centro da roda escolher a imagem que acham ser a primeira, segunda, terceira… da história. Em grande grupo, discutiremos e decidiremos se de facto aquela imagem ocupa o lugar em discussão. Depois de escolhida cada imagem, chamarei outra criança para selecionar o numero ordinal correspondente a essa mesma imagem. Novamente, será discutido, em grande grupo, se aquele é o número correto, ou não, porque é que é aquele número e darei uma breve explicação (simples) acerca dos números ordinais. No final desta tarefa, a história ficará corretamente organizada e poderá ser afixada, na sala, para que o grupo se lembre desta tarefa ao longo da semana.

Findada a organização sequencial da história, mostrarei às crianças (dando-lhes oportunidade de mexer e explorar), alguns ouriços, castanhas e folhas de castanheiro. Explicarei às crianças de onde vêm as castanhas que comem e como estas estão revestidas por ouriços. Seguidamente, em papel de cenário, construirei, com 5 crianças de cada vez, um painel de outono para colocar à porta da sala simbolizando a estação do ano em que nos encontramos. Para a construção do painel, as crianças irão decidir onde querem colar os diferentes elementos, serão elas que irão desenhar uma arvore, em papel de cenário (sempre com a minha orientação quando necessário), colocarão cola e utilizarão tintas, se assim quiserem.

Indicadores de Avaliação:	**Instrumentos de Avaliação:**
➢ Identifica, verbalizando, diferentes partes de uma história; ➢ Utiliza números ordinais para sinalizar a sequência de uma história; ➢ Compreende a proveniência das castanhas que comemos; ➢ Identifica diferentes elementos de uma árvore; ➢ Faz tríade para agarrar num pincel para colocar cola nos elementos a inserir no painel; ➢ Explora os diferentes materiais que se encontram à sua disposição (Folhas, Ouriços, Castanhas, Pedaços de tronco).	- Registos Fotográficos - Notas de Campo - Grelha de Registo

<table>
<tr><th colspan="3">Painel de Cores e Texturas</th></tr>
<tr><td>Data: 14,15 e 16 .11.2016 (5ª feira)</td><td>Tema: Cores</td><td>Duração: 20 minutos (Com cada grupo de 4 a 5 crianças).
Local: Sala de Atividades</td></tr>
<tr><td>Objetivos (centradas no adulto/ educador):
➢ Promover a aquisição de novo vocabulário e aperfeiçoamento de vocabulário já adquirido;
➢ Estimular a aquisição de noções matemáticas (Sinalização de adição e indicação de resultado);
➢ Proporcionar às crianças oportunidades de, através da experimentação descobrirem que cores podem formar através de outras utilizando diferentes processos: mistura de tintas e luz;
➢ Estimular o desenvolvimento da motricidade fina e coordenação motora;
➢ Proporcionar às crianças momentos de exploração de diferentes materiais e técnicas de Expressão Plástica;
➢ Promover processos de aprendizagem ativa.
Objetivos (centrados na criança):
➢ Identificar diferentes cores;</td><td>Proposta Educativa:
Elaboração de um painel de cores e texturas para exposição do mini projeto das cores</td><td>Áreas de Conteúdo:
❖ Formação Pessoal e Social
❖ Expressão e Comunicação
❖ Conhecimento do Mundo

Conteúdos Operacionais:
o Motricidade fina
o Coordenação motora
o Aquisição/ desenvolvimento de vocabulário</td></tr>
</table>

➢ Identificar as cores primárias e as cores secundárias; ➢ Fazer experiências de mistura de diferentes cores com tintas; ➢ Utilizar corretamente um pincel para pintar o painel; ➢ Fazer colagem de diferentes materiais (massa, arroz, papel) ➢ Explorar, utilizando as mãos, as diferentes texturas obtidas.		

Recursos:	**Dinâmica de Grupo:**
• Tintas das cores primárias; • Papel de cenário; • Cola; • Arroz, Massas e Trabalhos elaborados pelas crianças anteriormente (Burro às bolinhas e animal preferido).	O painel será elaborado com pequenos grupos de 4 a 5 crianças. O restante grupo estará a explorar as diferentes áreas da sala ou a terminar tarefas anteriores com a docente cooperante ou a auxiliar.

Estratégias de Intervenção:

Começarei por chamar um pequeno grupo de 4 a 5 crianças para fazer a colagem, a seu gosto, dos diferentes materiais no papel de cenário. Posteriormente, outros pequenos grupos irão pintar o painel com tintas, fazendo misturas e explorando de forma livre (sempre com o meu olhar atento e orientação, se necessária). Quando o painel estiver terminado, outros pequenos grupos de 4 a 5 crianças irão fazer a colagem dos animais elaborados, anteriormente, no âmbito da história do "Artista que pintou um cavalo Azul". Ao longo de toda a atividade privilegiarei a comunicação com as crianças fazendo reforços positivos e perguntas estratégicas como: o que sentes quando passas a mão por cima do arroz e da massa? É fofo? É áspero?; Que cores misturaste? Que cor estás a utilizar?...

O painel será, posteriormente afixado, para que as outras crianças e adultos possam ver os resultados deste mini projeto acerca das cores.

Indicadores de Avaliação:	**Instrumentos de Avaliação:**
➢ Verbaliza o nome de diferentes cores; ➢ Verbaliza o nome das cores primárias;	- Registos Fotográficos;

➢ Verbaliza o nome das cores secundárias; ➢ Faz distinção entre as cores primárias e secundárias; ➢ Faz experiências de mistura de diferentes cores com tintas; ➢ Faz tríade para pegar num pincel para pintar o painel; ➢ Explora os efeitos dos seus movimentos na tinta que espalha no papel; ➢ Explora, utilizando as mãos, as diferentes texturas. ➢ Faz colagem de diferentes materiais (massa, arroz, papel).	- Notas de Campo; - Grelha de Registo;

<table>
<tr><th colspan="2">Início do Projeto – Elaboração de Teias e sorteio dos grupos</th></tr>
<tr><td>Data: 21.11.2016 (2ªFeira)</td><td>Duração: 30/40 minutos
Local: Sala de Atividades</td></tr>
<tr><td rowspan="4"><u>Objetivos</u> (na ótica do educador):
➢ Promover as conversas e discussões de grande grupo acerca de assuntos do interesse das crianças;
➢ Incentivar e valorizar expressão oral através da exposição das suas ideias, interesses e conhecimentos;
➢ Proporcionar às crianças situações de conhecimento e prática das regras de comunicação: respeito pela intervenção do outro, sinalizar a sua vontade de intervir/ esperar pela sua vez de intervir e prestar atenção enquanto outros intervêm numa conversa;
➢ Promover vivência no âmbito da metodologia de trabalho por projeto: Definição de um tema a ser abordado/ Definição do que querem saber e do que já sabem/ Definição de como vão chegar às respostas pretendidas.
<u>Objetivos</u> (centrados na criança):
• Expressar interesses oralmente;
• Respeitar a intervenção dos pares e dos adultos;
• Intervir adequadamente em situações de grande grupo;
• Desenhar-se a si próprio;
• Prestar atenção às intervenções dos pares e dos adultos.</td><td><u>Proposta Educativa:</u>
Conversa em grande grupo acerca do projeto das profissões: elaboração das teias acerca de “O que já sabemos” e “O que queremos saber”.</td></tr>
<tr><td><u>Áreas de Conteúdo:</u>
❖ Formação Pessoal e Social;
❖ Expressão e Comunicação;
❖ Conhecimento do Mundo.</td></tr>
<tr><td><u>Recursos:</u>
✓ Cartolinas;
✓ Material de escrita.</td></tr>
<tr><td><u>Dinâmica de Grupo:</u>
Esta atividade será feita com todo o grupo de crianças em simultâneo.</td></tr>
<tr><td colspan="2"><u>Estratégias de Intervenção:</u>
O projeto iniciar-se-á com uma conversa de grande grupo, no tapete. Nesta conversa, as crianças terão oportunidade de dizer o que já sabem e o que gostariam de saber acerca das diferentes profissões ou de porque é que existem estas profissões. O que as crianças disserem, será registado, por mim, numa folha.</td></tr>
</table>

Explicarei às crianças que irei escrever o que elas dizem, para que possamos construir teias, que serão afixadas na nossa sala e que servirão para nos organizarmos no nosso projeto. Estas teias serão construídas com as crianças. As frases que dizem serão escritas por mim. Para além disso, pedirei ainda que as crianças façam desenhos ou recortes de imagens ilustrativas das frases escritas nas teias (umas farão desenhos e recortes relativos às frases da teia "O que queremos saber?" e as outras relativamente à teia "O que já sabemos"). Estas ilustrações serão depois coladas, pelas crianças, nas respetivas teias para que elas possam entender o que está registado em cada teia e possam recordar as informações presentes nas mesmas, sempre que olharem para estes registos. Para além destas, serão feitas mais duas teias relativamente a: "Onde vamos pesquisar" e "O que queremos fazer". Estas teias serão elaboradas e decoradas da mesma forma que as supracitadas.

Depois de elaboradas as teias, desafiarei as crianças a escreverem o seu nome e um desenho de si mesmas num pedaço de papel (quadrangular). Esses pedaços de papel serão colocados em três sacos diferentes: o saco dos 3, o dos 4 e o dos 5 anos. Serão selecionados 5 meninos para retirar papeis desses mesmos sacos até que o grupo tenha 5 elementos. Esta divisão dos sacos permitirá uma distribuição mais equilibrada de idades por grupos, uma vez que, tenho por objetivo que os grupos sejam o mais heterogéneos possível.

Findada a distribuição das crianças por grupos, os papeis elaborados pelas mesmas, serão colados numa cartolina que servirá para que as crianças possam consultá-la sempre que quiserem saber a que grupo pertencem.

Avaliação

Indicadores		**Instrumentos**
• Verbaliza os seus interesses; • Partilha as suas ideias em grande grupo; • Apresenta as suas curiosidades sobre o tema. • Não interrompe a intervenção dos pares, bem como a dos adultos; • Desenha-se a si mesmo; • Desenha a figura humana; • Ouve atentamente a intervenção dos pares.	• Coloca o dedo no ar para intervir; • Espera até que seja chamado a intervir; • Faz uma intervenção coerente com o tema a ser falado.	➢ Grelha de Registo; ➢ Notas de campo;

O que quero ser?

Data: 22.11.2016 (3ªFeira)

Duração: 1 hora

Local: Sala de Atividades

Objetivos (na ótica do educador):

- Promover as conversas e discussões de grande grupo acerca de assuntos do interesse das crianças;
- Incentivar e valorizar expressão oral através da exposição das suas ideias, interesses e conhecimentos;
- Proporcionar às crianças situações de conhecimento e prática das regras de comunicação: respeito pela intervenção do outro, sinalizar a sua vontade de intervir/ esperar pela sua vez de intervir e prestar atenção enquanto outros intervêm numa conversa;
- Promover vivência no âmbito da metodologia de trabalho por projeto;
- Promover a participação das crianças na leitura de histórias;
- Proporcionar às crianças contacto com diferentes formas de comunicação (carta: transmite uma mensagem/ podemos passar o que dizemos para código escrito);
- Estimular a aquisição de noções matemáticas (Organização de dados e elaboração de gráficos).

Objetivos (centrados na criança):

- Expressar interesses oralmente;
- Respeitar a intervenção dos pares e dos adultos;
- Intervir adequadamente em situações de grande grupo;
- Prestar atenção às intervenções dos pares e dos adultos;
- Participar na leitura da história;
- Sugerir informação para colocar na carta;
- Verbalizar a profissão que gostaria de ter.

Proposta Educativa:

Dinamização de uma história acerca das diferentes profissões e levantamento/ elaboração de gráficos relativos ao que as crianças do grupo querem ser quando crescerem. Será, ainda, escrita uma carta para articulação com o primeiro ciclo.

Áreas de Conteúdo:

- ❖ Formação Pessoal e Social;
- ❖ Expressão e Comunicação;
- ❖ Conhecimento do Mundo.

Recursos:

- ✓ História: "O que quero ser";
- ✓ Folhas brancas (A4);
- ✓ Material de escrita.

Dinâmica de Grupo:

Esta atividade será feita com todo o grupo de crianças em simultâneo. No entanto, a construção dos gráficos circulares será feita com um pequeno grupo de 5 crianças.

Estratégias de Intervenção:

A atividade terá início com a dinamização da história "O que quero ser". Nesta dinamização, as crianças serão desafiadas a participar e a, de acordo com as pistas dadas pelas rimas da história, descobrir a que profissão o livro de refere, em cada secção da história. Posteriormente, cada criança partilhará com o grupo qual a profissão que gostará de ter quando crescer. Esta informação será registada por mim e, em grupo, construiremos uma tabela e gráficos circulares relativamente à informação recolhida. Estas informações serão colocadas no livro de projeto. No final do projeto serão feitas novas tabelas e gráficos para que possamos verificar se existiram alterações nos gostos do grupo.

Depois de os gráficos estarem concluídos iremos, em grande grupo, construir uma carta para uma sala de terceiro ano pertencente a uma escola do agrupamento. Nesta carta iremos contar aos outros meninos o tema do nosso projeto, o que iremos fazer, partilharemos o que os meninos da nossa sala querem ser quando crecerem, perguntaremos o que eles querem ser e, por fim, perguntaremos o que sabem (sucintamente) sobre as profissões para que eles possam contribuir com informações importantes para as nossas pesquisas. Apesar de esta carta ser elaborada com a orientação de adultos, esta será maioritariamente ditada pelas crianças e escrita por um adulto. Posteriormente, as crianças poderão decorar e ilustrar a carta a seu gosto.

No dia seguinte a carta será entregue a um carteiro que a enviará para a escola em que se encontram as crianças do 3º ano com quem faremos esta articulação.

Avaliação

Indicadores		**Instrumentos**
• Expressa os seus interesses oralmente; • Respeita a intervenção dos pares e dos adultos; • Intervém adequadamente em situações de grande grupo; • Presta atenção às intervenções dos pares e dos adultos;	• Participa na leitura da história; • Sugere informação para colocar na carta; • Verbaliza a profissão que gostaria de ter.	➢ Grelha de Registo; ➢ Notas de campo;

<table>
<tr><th colspan="2">As profissões do nosso bairro</th></tr>
<tr><td>Data: 23.11.2016 (4ªFeira)</td><td>Duração: 1 hora
Local: Meio envolvente; Sala de Atividades</td></tr>
<tr><td rowspan="4"><u>Objetivos</u> (na ótica do educador):
➢ Promover as conversas e discussões de grande grupo acerca de assuntos do interesse das crianças;
➢ Incentivar e valorizar expressão oral através da exposição das suas ideias, interesses e conhecimentos;
➢ Promover vivência no âmbito da metodologia de trabalho por projeto;
➢ Proporcionar às crianças momentos de conhecimento do meio envolvente do J.I. e no qual habitam;
➢ Proporcionar às crianças contacto com diferentes formas de representação geográfica (mapa: o que representa e como utilizar);
➢ Estimular a aquisição de noções espaciais.
<u>Objetivos</u> (centrados na criança):
• Reconhecer as profissões existentes no meio envolvente;
• Marcar no mapa o local onde se encontram as profissões;
• Registar o passeio pelo meio envolvente através de desenhos ou corte e colagem;
• Partilhar com o grupo o que viu durante o passeio no meio envolvente;
• Cooperar com o grupo na colocação da informação no livro de projeto;</td><td><u>Proposta Educativa:</u>
Dinamização de uma história acerca das diferentes profissões e levantamento/ elaboração de gráficos relativos ao que as crianças do grupo querem ser quando crescerem. Será, ainda, escrita uma carta para articulação com o primeiro ciclo.</td></tr>
<tr><td><u>Áreas de Conteúdo:</u>
❖ Formação Pessoal e Social;
❖ Expressão e Comunicação;
❖ Conhecimento do Mundo.</td></tr>
<tr><td><u>Recursos:</u>
✓ Mapa da zona geográfica em que se encontra o J.I;
✓ Folhas brancas (A4);
✓ Material de escrita e desenho.</td></tr>
<tr><td><u>Dinâmica de Grupo:</u>
Esta atividade será feita com todo o grupo de crianças em simultâneo.</td></tr>
<tr><td colspan="2"><u>Estratégias de Intervenção:</u>
Nesta atividade, iremos juntamente com outra sala do jardim-de-infância, passear pelo bairro e periferia do J.I. que constitui o meio em que as crianças habitam. Ao longo do passeio as crianças deverão identificar as</td></tr>
</table>

diferentes profissões existentes nos locais por onde passam. Com a minha ajuda, desafiarei as crianças a marcar, num mapa, o trajeto que fizeram, bem como, as profissões que descobriram ao longo do passeio.

Na sala de atividades, em reunião de grande grupo no tapete, iremos falar um pouco acerca do passeio e sobre o mapa resultante do mesmo. Posteriormente desafiará o grupo a registar, numa folha branca, utilizando o desenho ou o recorte e colagem, para registar a atividade feita.

Findados os registos, com um pequeno grupo de 5 elementos (um dos grupos definidos para o projeto), faremos o registo das novas descobertas no livro de projeto utilizando os desenhos, recortes e colagens feitos por todo o grupo, bem como, o mapa elaborado.

Esta informação, para além de ficar registada no livro, servirá para que, posteriormente, possamos fazer uma maquete que reproduza a zona em que nos encontramos.

Avaliação

Indicadores		**Instrumentos**
• Reconhece, verbalizando, as profissões existentes no meio envolvente; • Marca ou participa na marcação, no mapa, o local onde se encontram as profissões; • Regista o passeio pelo meio envolvente através de desenhos ou corte e colagem;	• Partilha com o grupo o que viu durante o passeio no meio envolvente; • Coopera com o grupo na colocação da informação no livro de projeto;	➢ Grelha de Registo; ➢ Notas de campo; ➢ Registos fotográficos.

Elaboração de uma Maqueta

Local: Sala de Atividades

<u>Objetivos</u> (na ótica do educador):

- Promover as conversas e discussões de grande grupo acerca de assuntos do interesse das crianças;
- Incentivar e valorizar expressão oral através da exposição das suas ideias, interesses e conhecimentos;
- Promover vivências no âmbito da metodologia de trabalho por projeto;
- Proporcionar às crianças momentos de conhecimento do meio envolvente do J.I. e no qual habitam;
- Proporcionar às crianças contacto com diferentes formas de representação geográfica (mapa: o que representa e como utilizar/ maqueta resultante da análise do mapa);
- Estimular a aquisição de noções espaciais;
- Proporcionar às crianças contacto com materiais diversificados no âmbito das Artes Visuais (materiais reutilizados, diferentes técnicas de pintura, recorte e colagem, entre outros);
- Incentivar o desenvolvimento da motricidade fina;
- Promover a criatividade, curiosidade e ímpeto exploratório.

<u>Objetivos</u> (centrados na criança):

- Reconhecer as profissões existentes no meio envolvente;
- Utilizar o mapa como orientação para a elaboração da maqueta;
- Manipular os materiais de acordo com a sua função;
- Partilhar com o grupo as suas ideias e conhecimentos;
- Cooperar com os pares na elaboração da maqueta;

<u>Proposta Educativa:</u>

Elaboração de uma maqueta ilustrativa do meio envolvente e das profissões nele existentes.

<u>Áreas de Conteúdo:</u>

- ❖ Formação Pessoal e Social;
- ❖ Expressão e Comunicação;
- ❖ Conhecimento do Mundo.

<u>Recursos:</u>

- ✓ Mapa da zona geográfica em que se encontra o J.I com o percurso e as profissões marcadas no mesmo;
- ✓ Material reutilizável: garrafas de plástico, embalagens de cartão, tampas, rolhas. . .;
- ✓ Material de escrita, desenho e pintura;
- ✓ Material de recorte e colagem;
- ✓ Papel crepe e papel eva.

<u>Dinâmica de Grupo:</u>

Esta atividade será feita com pequenos grupos de 5 crianças de cada vez (Os grupos definidos para o projeto.

Estratégias de Intervenção:

Utilizando o mapa realizado aquando do passeio pelo bairro (que contém as profissões encontradas) como base, irei propor às crianças que procedamos à elaboração da maqueta prevista no projeto. Esta maqueta será feita com a utilização de materiais reciclados. Ao longo do tempo, cada pequeno grupo do projeto (5 elementos) vai sendo chamado para construir a maqueta. Cada grupo decidirá como fazer a parte que lhe compete executar. Serão as crianças a escolher as cores, os materiais a ser utilizados e a sua disposição (sempre com o meu olhar atento para se precisarem da minha ajuda). No entanto, terão de seguir, sempre, o mapa referido como base para aquilo que fazem.

Avaliação

Indicadores	**Instrumentos**
• Reconhece as profissões existentes no meio envolvente; • Utiliza o mapa como orientação para a elaboração da maqueta; • Manipula os materiais de acordo com a sua função; • Partilha com o grupo as suas ideias e conhecimentos; • Coopera com os pares na elaboração da maqueta.	➢ Grelha de Registo; ➢ Notas de campo; ➢ Registos fotográficos.

Elaboração do Livro de Projeto

Duração: 1 hora

Local: Sala de Atividades

Objetivos (na ótica do educador):

- Promover a aquisição de novo vocabulário e aperfeiçoamento de vocabulário já adquirido
- Proporcionar às crianças oportunidades de, em grupo, cooperar na elaboração de um produto final comum (Livro de Projeto);
- Proporcionar às crianças oportunidades de aquisição de noções de pesquisa;
- Proporcionar ao grupo momentos de aprendizagem transversais através dos seus interesses;
- Incentivar o desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório;
- Promover a aquisição de novos conhecimentos através de processos de aprendizagem ativa.

Objetivos (centrados na criança):

- Cooperar com os colegas do grupo;
- Produzir desenhos relacionados com a pesquisa;
- Recortar imagens relacionadas com a pesquisa;
- Utilizar corretamente os materiais: Tesoura, cola, material de escrita;
- Ditar informações coerentes com o tema a ser investigado;
- Expor informação oralmente.

Proposta Educativa:

Elaboração de um livro de projeto onde ficarão registadas as pesquisas feitas pelas crianças, bem como, as informações que pensam ser mais importantes acerca de cada profissão.

Áreas de Conteúdo:

- Formação Pessoal e Social;
- Expressão e Comunicação;
- Conhecimento do Mundo.

Recursos:

- ✓ Pesquisa feita;
- ✓ Imagens recolhidas;
- ✓ Material de desenho, recorte e colagem;
- ✓ Folhas de papel (A3);
- ✓ Material de escrita

Dinâmica de Grupo:

As atividades de pesquisa serão feitas com pequenos grupos de 5 elementos cada. O restante grupo estará a explorar os diferentes espaços da sala ou a desenvolver outras atividades com a docente cooperante ou a auxiliar.

Estratégias de Intervenção:

Utilizando as pesquisas feitas e da informação recolhida, as crianças irão elaborar as páginas do livro de

projeto. No entanto, serão divididas em cinco grupos, com cinco elementos. No dia destinado à elaboração do manual, apenas um grupo ficará encarregue de o fazer. Os grupos serão rotativos, para que todos tenham oportunidade de participar nesta atividade.

Para a elaboração de materiais para colocar no manual, as crianças deverão fazer desenhos, recortes, colagens que posteriormente serão legendados, ou pelas mesmas através de cartões com as palavras-chave que devem copiar, ou ditadas aos adultos.

No final do dia, o grupo responsável apresenta a informação colocada no manual, naquele dia, às outras crianças.

Avaliação

Indicadores		**Instrumentos**
• Coopera e discute com os pares as tarefas que irão fazer; • Colabora na execução das tarefas; • Partilha as suas ideias com os pares; • Produz desenhos relacionados com a pesquisa; • Recorta imagens relacionadas com a pesquisa; • Escolhe os materiais adequados à realização da atividade; • Pega e manuseia corretamente na tesoura; • Pega e manuseia corretamente na cola;	• Faz tríade ao pegar no material de escrita (lápis de cor, cera ou canetas); • Verbaliza informações coerentes com o tema a ser investigado; • Acorda com o grupo a informação que lhe cabe dizer durante a exposição; • Produz um discurso coerente; • Transmite a informação pretendida.	➢ Grelha de Observação; ➢ Notas de campo; ➢ Produções das crianças para colocação no livro; ➢ Registos fotográficos.

Pesquisas – Projeto das Profissões

Duração: 45 minutos

Local: Sala de Atividades

<u>Intencionalidades Educativas</u> (na ótica do educador):

- Promover a aquisição de novo vocabulário e aperfeiçoamento de vocabulário já adquirido;
- Proporcionar às crianças oportunidades de, em grupo, cooperar na elaboração de um produto final comum (Livro de Projeto);
- Proporcionar às crianças oportunidades de aquisição de noções de pesquisa;
- Incentivar a expressão e comunicação oral;
- Proporcionar ao grupo momentos de aprendizagem transversais através dos seus interesses;
- Incentivar o desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório;
- Promover a aquisição de novos conhecimentos através de processos de aprendizagem ativa.

<u>Objetivos</u> (centrados na criança):

- Interagir com os pares
- Cooperar com os colegas do grupo
- Desenvolver noções de pesquisa
- Expor informação oralmente
- Sugerir informações pertinentes para colocar no livro de projeto
- Adquirir novos conhecimentos acerca da temática abordada através de processos de aprendizagem ativa.

<u>Proposta Educativa:</u>

Elaboração de pesquisas acerca das diferentes profissões.

<u>Áreas de Conteúdo:</u>

- Formação Pessoal e Social;
- Expressão e Comunicação;
- Conhecimento do Mundo.

<u>Recursos:</u>

- ✓ Livros, revistas, artigos;
- ✓ "Caixa das Descobertas";
- ✓ Computador com acesso à internet;
- ✓ Pesquisa feita pelas crianças, juntamente com os pais.

<u>Dinâmica de Grupo:</u>

As atividades de pesquisa serão feitas com pequenos grupos de 5 elementos cada. O restante grupo estará a explorar os diferentes espaços da sala ou a desenvolver outras atividades com a docente cooperante ou a auxiliar.

Estratégias de Intervenção:

Previamente foi selecionada informação que será colocada na "Caixa das Descobertas". Esta caixa irá conter recursos para a realização de pesquisas: livros, revistas, artigos, entre outros.

Depois de explicar como funciona a caixa das descobertas, as crianças serão questionadas acerca da informação que adquiriram juntamente com os pais.

Seguidamente dar-se-á início à pesquisa. As crianças são divididas em grupos: Umas vão pesquisar na caixa das descobertas e as outras irão pesquisar na internet (sempre com a orientação dos adultos). Posteriormente os grupos devem trocar. A par desta pesquisa, as crianças devem ir sugerindo informações que considerem importantes para colocar no livro. Estas informações serão ditadas aos adultos, as imagens serão recortadas pelas crianças e toda a informação será, posteriormente, colocada no livro.

No final da atividade, as crianças sentam-se no tapete e em grande grupo, com o apoio das notas tiradas e imagens recortadas, devem sistematizar a informação descoberta, apresentando-a ao restante grupo.

Avaliação

Indicadores		**Instrumentos**
• Dialoga com os pares; • Discute ideias com os pares; • Respeita a intervenção dos pares; • Participa na atividade de pesquisa; • Colabora na seleção da informação pertinente; • Identifica recursos pertinentes como fonte de informação; • Utiliza os recursos para procurar informação;	• Refere oralmente informações provenientes da pesquisa; • Intervém na conversa em grande grupo; • Produz um discurso coerente; • Transmite a informação pretendida. • Refere informações pertinentes para colocar no livro de projeto.	- Registos Fotográficos - Notas de Campo - Grelha de Registo

Avaliação do Projeto

Duração: 45 minutos

Local: Sala de Atividades

Objetivos (na ótica do educador):

- Promover a aquisição de novo vocabulário e aperfeiçoamento de vocabulário já adquirido;
- Proporcionar às crianças vivências no âmbito da Metodologia de Trabalho por Projeto;
- Incentivar a expressão e comunicação oral;
- Proporcionar ao grupo momentos de partilha e discussão de assuntos do seu interesse e de conhecimentos construídos em conjunto;
- Incentivar o desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório;
- Promover a aquisição de novos conhecimentos através de processos de aprendizagem ativa.

Objetivos (centrados na criança):

- Expressar quais as atividades de que mais gostou;
- Participar na conversa em grande grupo de forma adequada;
- Referir conhecimentos adquiridos ao longo do projeto;
- Expor as suas ideias e conhecimentos oralmente.

Proposta Educativa:

Elaboração da avaliação do processo vivido ao longo da implementação do projeto.

Áreas de Conteúdo:

- Formação Pessoal e Social;
- Expressão e Comunicação;
- Conhecimento do Mundo.

Recursos:

- ✓ Livro de Projeto
- ✓ Maqueta
- ✓ Teias elaboradas no início do projeto

Dinâmica de Grupo:

A atividade decorrerá em reunião de grande grupo, no tapete.

Estratégias de Intervenção:

Em reunião de grande grupo no tapete, irei recorrer às teias elaboradas no início do projeto. Começarei por ler as perguntas feitas e colocadas na teia "O que queremos saber?" esperando que as crianças respondam. Ou seja, em conjunto iremos analisar se respondemos às perguntas a que nos propusemos responder. A par disto, também a teia relativa a "O que já sabemos" será analisada. Verificaremos se o que pensávamos já saber se confirma ou não e elaboraremos uma nova teia que ilustre o que ficámos a saber com o projeto

realizado. Verificaremos, também, se utilizámos as fontes de pesquisa que planeámos utilizar e se fizemos o que queríamos fazer. Falaremos um pouco acerca do processo vivido de forma a que eu possa recolher as opiniões e ideias das crianças relativamente ao mesmo.

Avaliação

Indicadores	Instrumentos
• Expressa quais as atividades de que mais gostou; • Participa na conversa em grande grupo de forma adequada; • Refere conhecimentos adquiridos ao longo do projeto; • Verbaliza as suas ideias e conhecimentos oralmente.	- Registos Fotográficos - Notas de Campo - Grelha de Registo

<table>
<tr><th colspan="3">Massa de Moldar Caseira</th></tr>
<tr><td>Data: 11, 12 e 13 de janeiro de 2017</td><td>Tema: Texturas</td><td>Duração: 20 minutos (Com cada grupo de 4 a 5 crianças).
Local: Sala de Atividades</td></tr>
<tr><td>Objetivos (centrados no adulto/ educador):
➢ Promover a aquisição de novo vocabulário e aperfeiçoamento de vocabulário já adquirido;
➢ Proporcionar momentos de exploração sensorial livre;
➢ Estimular o desenvolvimento da motricidade fina e coordenação motora;
➢ Proporcionar às crianças momentos de exploração de diferentes materiais;
➢ Promover processos de aprendizagem ativa.
Objetivos (centrados na criança):
➢ Identificar diferentes materiais;
➢ Fazer experiências de mistura de diferentes materiais;
➢ Misturar substâncias de forma a obter uma massa moldável;
➢ Explorar os efeitos dos seus movimentos na massa;</td><td>Proposta Educativa:
Preparação e exploração de massa de moldar caseira.</td><td>Áreas de Conteúdo:
❖ Formação Pessoal e Social
❖ Expressão e Comunicação
❖ Conhecimento do Mundo

Conteúdos Operacionais:
o Motricidade fina
o Coordenação motora
o Aquisição/ desenvolvimento de vocabulário</td></tr>
<tr><td>Recursos:
• Farinha;
• Espuma de barbear;</td><td colspan="2">Dinâmica de Grupo:
A massa será elaborada com pequenos grupos de 4 a 5 crianças.</td></tr>
</table>

• Amaciador de cabelo.	O restante grupo estará a explorar as diferentes áreas da sala ou a terminar tarefas anteriores com a docente cooperante ou a auxiliar.

Estratégias de Intervenção:

Começarei por mostrar ao grupo os materiais que serão utilizados nesta atividade, bem como, a massa de moldar que será o produto final. Depois, chamarei um pequeno grupo para dar início à tarefa. É essencial que as crianças arregacem as mangas e que, se possível, coloquem o bibe ou uma bata protetora da sua roupa.

Iniciarei a atividade fazendo, eu mesma, um bocadinho de massa para que o grupo tome consciência das quantidades a ser utilizadas. Depois, cada criança utilizará os diferentes ingredientes para poder levar a cabo a tarefa. Estarei sempre atenta para que a segurança das crianças não seja colocada em risco, bem como, orientarei a utilização dos ingredientes procurando levar as crianças a perceber se precisam de mais farinha, espuma de barbear ou amaciador.

Indicadores de Avaliação:	**Instrumentos de Avaliação:**
➢ Verbaliza o nome dos diferentes materiais utilizados; ➢ Faz experiências de mistura de diferentes materiais; ➢ Mistura as substâncias de forma a obter uma massa moldável; ➢ Explora os efeitos dos seus movimentos na massa.	- Registos Fotográficos; - Notas de Campo; - Grelha de Registo;

<table>
<tr><th colspan="3">Cubismo</th></tr>
<tr><td>Data: 17 e 18 de janeiro de 2017</td><td>Tema: Cores e Formas Geométricas</td><td>Local: Sala de Atividades</td></tr>
<tr><td>Objetivos (centradas no adulto/ educador):
➢ Promover a aquisição de novo vocabulário e aperfeiçoamento de vocabulário já adquirido;
➢ Estimular a aquisição de noções matemáticas (Formas geométricas);
➢ Proporcionar às crianças oportunidades de, através da experimentação descobrirem que formas geométricas podem utilizar para representar algo;
➢ Estimular o desenvolvimento da motricidade fina e coordenação motora;
➢ Proporcionar às crianças momentos de exploração de diferentes materiais e técnicas de Expressão Plástica;
➢ Promover processos de aprendizagem ativa.
Objetivos (centrados na criança):
➢ Identificar diferentes cores;
➢ Identificar diferentes formas geométricas;</td><td>Proposta Educativa:
Elaboração de produções inspiradas em diferentes artistas inseridos no movimento do cubismo.</td><td>Áreas de Conteúdo:
❖ Formação Pessoal e Social
❖ Expressão e Comunicação
❖ Conhecimento do Mundo

Conteúdos Operacionais:
o Motricidade fina
o Coordenação motora
o Aquisição/ desenvolvimento de vocabulário</td></tr>
</table>

➢ Utilizar formas geométricas para representar algo; ➢ Explorar os diferentes materiais; ➢ Manusear os materiais de acordo com a sua função. ➢ Apresentar as suas produções oralmente verbalizando os materiais utilizados e o que representou nas mesmas.		

Recursos:	**Dinâmica de Grupo:**
• Tintas das cores primárias; • Papel de cenário; • Cola; • Arroz, Massas e Trabalhos elaborados pelas crianças anteriormente (Burro às bolinhas e animal preferido).	As tarefas serão elaboradas por pequenos grupos de 4 a 5 crianças. O restante grupo estará a explorar as diferentes áreas da sala ou a terminar tarefas anteriores com a docente cooperante ou a auxiliar.

Estratégias de Intervenção:

Começarei por mostrar ao grupo um power point que possui algumas obras de artistas como Klee, Mondrian e Matisse, bem como, uma fotografia desses artistas e de que país eram. Em grande grupo, procederemos à análise das diferentes obras e das suas características, diferenças e semelhanças.

Posteriormente, com pequenos grupos de 4 a 5 crianças de cada vez, irei sugerir que as crianças façam recortes e colagens inspirados nas obras destes artistas. Ao seu dispor, o grupo terá formas geométricas de variadas cores, previamente cortadas. No entanto, serão disponibilizadas tesouras para as crianças que quiserem produzir as suas próprias formas. Findada a composição de recorte e colagem, cada criança deverá fazer uma pequena apresentação do seu trabalho ao grupo. Nesta apresentação, a criança deverá falar acerca dos materiais e formas utilizados, bem como, acerca do que representou na sua composição.

Mais tarde e mais uma vez, com pequenos grupos de 4 a 5 crianças, iremos colocar fita-cola de pintor em folhas de papel manteiga (cada criança decidirá como quer colocar a sua fita-cola). Depois, cada criança pintará a folha a seu gosto. Depois, a fita-cola será retirada (formando formas geométricas na folha) e cada criança poderá, se quiser, pintar de preto as linhas deixadas pela cola.

Indicadores de Avaliação:	**Instrumentos de Avaliação:**
➢ Identifica diferentes cores;	

➢ Identifica diferentes formas geométricas; ➢ Utiliza formas geométricas para representar algo; ➢ Explora os diferentes materiais; ➢ Manuseia os materiais de acordo com a sua função; ➢ Apresenta as suas produções oralmente verbalizando os materiais utilizados e o que representou nas mesmas.	- Registos Fotográficos; - Notas de Campo; - Grelha de Registo;

	Educação Física **Plano de Sessão**

Área(s) de Intervenção	**Idades**	**Áreas de Conteúdo:**	**Data**
• Atividades Básicas Fundamentais	3 a 6 anos	-Formação Pessoal e Social -Expressão e Comunicação -Conhecimento do Mundo	5ª feira, 13 de outubro de 2016

Conteúdos Operacionais / Habilidades

Motricidade fina; Motricidade Grossa; Coordenação motora; Deslocamentos (andar, rolar, correr, rastejar, gatinhar, saltar); Lateralidade (em cima, em baixo, de um lado e do outro, para a frente e para trás).

Objetivos de Referência

- Realizar percursos/ jogos que integrem várias destrezas;
- Desenvolver a lateralidade
- Desenvolver a motricidade global e a coordenação motora
- Explorar as diferentes formas de utilizar e sentir o corpo promovendo o controlo dos movimentos

Objetivo(s) de Desenvolvimento Previsto(s)

- Deslocar-se pelo espaço utilizando diferentes formas de locomoção;
- Participar em jogos coletivos cumprindo as suas regras.

Funções de Organização	
Material • Colunas de som	**Tipo de Atividade** • Massiva: Dispersa • Pares

Tempo	Situações de Aprendizagem/Exercício	Indicações Úteis
2’ 7’	Esta sessão vai decorrer no espaço interior, dedicado a esta área. É feita uma reunião com as crianças e é feito um pequeno resumo do que será realizado ao longo da sessão dando algumas indicações: relativamente aos balões e a algumas regras da sessão. (Estas indicações serão relembradas ao longo da sessão, sempre que necessário) **Tarefa 1 – Deslocamentos ao som de palmas (Rei Manda) – Mobilização Geral** As crianças devem deslocar-se no espaço ao som de palmas produzidas por mim. As crianças devem andar ou correr consoante o ritmo do som que ouvem. Esta tarefa é realizada individualmente e espera-se que as crianças consigam deslocar-se pelo espaço mostrando respeitar o ritmo das palmas que produzo. Num segundo momento desta tarefa, as crianças devem deslocar-se no espaço respeitando as indicações de movimento dadas por mim: andar para os dois sentidos, para trás e para a frente e saltar a pés juntos. Esta tarefa também será realizada individualmente. E espera-se que as crianças respeitem as restrições de movimento que vou	Andar para os dois sentidos, para trás e para a frente; saltar a pés juntos. Andar como diferentes animais: -Cobra - Coelho

15’	introduzindo. As crianças são, depois, desafiadas a deslocar-se de acordo com a locomoção de diferentes animais: - Canguru - Coelho - Tartaruga - Passarinho - Gato - Cobra Para este jogo as crianças poderão, também elas, sugerir alguns animais, bem como, os restantes adultos presentes na sessão: auxiliares e docente cooperante. **<u>Tarefa 2</u> – Vamos à caça do Urso!** Nesta tarefa, as crianças serão desafiadas a acompanhar o adulto na dinamização da história “Vamos à caça do Urso” enquanto, com ele, representam a história fazendo diversas habilidades motoras: Vamos à caça do Urso! Vamos caçar um dos grandes! Que belo dia! Não temos medo! Oh! **Erva**! Uma erva **alta e ondulante**! Não podemos **passar por cima**, não podemos **passar por baixo**! Oh não! Vamos ter de atravessar! **Reste… Restolho… Reste… Restolho… Reste… Restolho…** **(Cócoras, andar, afastar erva)** Vamos à caça do Urso! Vamos caçar um dos grandes! Que belo dia! Não temos medo! Oh! **Um Rio**! Um rio **fundo e frio**! Não podemos **passar por cima**, não podemos **passar por baixo**! Oh não! Vamos ter de atravessar! **Chape… Chapinha… Chape… Chapinha…** **Chape… Chapinha…**	-Canguru - Tartaruga -Gato - Passarinho

	(De joelhos andar e bater com as mãos no chão) Vamos à caça do Urso! Vamos caçar um dos grandes! Que belo dia! Não temos medo! Oh! **Lama**! Uma lama **grossa e pegajosa**! Não podemos **passar por cima**, não podemos **passar por baixo**! Oh não! Vamos ter de atravessar! **Pate… Patinha… Pate… Patinha… Pate… Patinha…** **(Saltar a pés juntos)** Vamos à caça do Urso! Vamos caçar um dos grandes! Que belo dia! Não temos medo! Oh! **Uma Floresta**! Uma floresta **grande e escura**! Não podemos **passar por cima**, não podemos **passar por baixo**! Oh não! Vamos ter de atravessar! **Trope… Tropeça… Trope… Tropeça… Trope… Tropeça…** **(Saltar 1 pé coxinho, 1 pés juntos)** Vamos à caça do Urso! Vamos caçar um dos grandes! Que belo dia! Não temos medo! Oh! **Um Nevão**! Um nevão **que gira e rodopia**! Não podemos **passar por cima**, não podemos **passar por baixo**! Oh não! Vamos ter de atravessar! **Roda… Rodopia… Roda… Rodopia… Roda… Rodopia…** **(Rodar e Rodopiar)** Vamos à caça do Urso! Vamos caçar um dos grandes! Que belo dia! Não temos medo! Oh! **Uma Caverna**! Uma caverna **estreita e soturna**! Não podemos **passar por cima**, não podemos	

	passar por baixo! Oh não! Vamos ter de atravessar! **Pé… Ante pé… Pé… Ante pé… Pé… Ante pé…** **(Pé Coxinho, pequena corrida)** Oh! O que é aquilo?! Um **nariz molhado e bri**lhante! Duas **grandes orelhas felpudas**! Dois **olhos arregalados**! É um **URSO!**! **Depressa, atravessamos:** **A Caverna - Pé… Ante pé… Pé… Ante pé… Pé… Ante pé…** **(Pé Coxinho, pequena corrida)** **O Nevão - Roda… Rodopia… Roda… Rodopia… Roda… Rodopia…** **(Rodar e Rodopiar)** **A Floresta - Trope… Tropeça… Trope… Tropeça… Trope… Tropeça…** **(Saltar 1 pé coxinho, 1 pés juntos)** **A Lama - Pate… Patinha… Pate… Patinha… Pate… Patinha…** **(Saltar a pés juntos)** **O Rio - Chape… Chapinha… Chape… Chapinha… Chape… Chapinha…** **(De joelhos andar e bater com as mãos no chão)** **A Erva - Reste… Restolho… Reste… Restolho… Reste… Restolho…** **(Cócoras, andar, afastar erva)** Chegamos a casa, **subimos a escada**! Oh Não! Deixámos a **porta aberta**!	

	Descemos a escada, fechamos a **porta**, **subimos a escada**, entramos no **quarto,** saltamos para a **cama**, debaixo das **roupas**: **NUNCA MAIS VOLTAMOS À CAÇA DO URSO!** **<u>Tarefa 3</u> – O Barquinho Ligeiro** Para esta tarefa, as crianças serão dispostas a pares e sentadas frente a frente no chão do ginásio. Para isto, os adultos presentes deverão ajudá-las a colocar-se nas posições desejadas: cada par deverá estar sentado de frente um para o outro com os pés juntos e as mãos dadas. Seguidamente, ao som da música cantada (que as crianças já conhecem bem), estas deverão fazer movimentos para a frente e para trás, para um lado e para outro. (É indispensável que eu, com a ajuda de uma auxiliar, exemplifique primeiro):	
5’	Um barquinho ligeiro andava, Ligeirinho andava no mar. Veio a onda, baloiça o barquinho E o barquinho faz *chape* no mar Faz *chape* no mar - movimento para a frente e para trás - movimento para um lado e para o outro	
5’	**<u>Tarefa 4</u> – Retorno à calma**	

Total: 32’	Para fazer o retorno à calma, irei pedir às crianças que se sentem à minha frente e que sigam as instruções dadas por mim: Tocar com as mãos nas pontas dos pés; Fazer movimentos à “borboleta”; Elevar os braços para cima, esticando máximo possível; Inspirar e Expirar profundamente (cheirar uma flor e soprar uma vela). Por fim, as crianças deverão deitar-se no chão e esticar o corpo como se se estivessem a espreguiçar fechando os olhos e ouvindo a música que está a ser reproduzida. Esta tarefa decorrerá em grande grupo.	Colocar a música: “Yiruma- River Flows In You”

Outros aspetos do desenvolvimento

- Cooperação entre pares
- Autoconfiança
- Autonomia
- Noções de cidadania (respeito pelas regras)

Observação dos comportamentos das crianças

Indicadores:

- Desloca-se pelo espaço respeitando o ritmo das palmas
- Anda para a direita e para a esquerda
- Anda para trás e para a frente
- Salta a pés juntos fazendo receção com os mesmos em equilíbrio
- Desloca-se de acordo com os animais que vão sendo enunciados
- Agarra as mãos do colega e faz movimentos para trás e para a frente, para um lado e para o outro
- Salta ao pé-coxinho fazendo receção com um pé em equilíbrio
- Anda enquanto está em posição de cócoras
- Coloca os joelhos no chão e puxa o corpo com as duas mãos no chão para se movimentar
- Roda sobre si próprio

Instrumentos de recolha /registo

- Filmagem
- Grelhas de registo
- Notas de campo

	Educação Física **Plano de Sessão**

Área(s) de Intervenção	**Idades**	**Áreas de Conteúdo:**	**Data**
• Atividades Básicas Fundamentais	3 a 6 anos	-Formação Pessoal e Social -Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Física/ Domínio da Matemática (Geometria) -Conhecimento do Mundo	5ª feira, 3 de novembro de 2016

Conteúdos Operacionais / Habilidades

Motricidade fina; Motricidade Grossa; Coordenação motora; Deslocamentos (andar, rolar, correr, rastejar, gatinhar, saltar); Lateralidade (em cima, em baixo, de um lado e do outro, para a frente e para trás).

Objetivos de Referência

- Realizar percursos/ jogos que integrem várias destrezas;
- Desenvolver a lateralidade
- Desenvolver a motricidade global e a coordenação motora
- Explorar as diferentes formas de utilizar e sentir o corpo promovendo o controlo dos movimentos
- Praticar Jogos Infantis, cumprindo as suas regras;

Objetivo(s) de Desenvolvimento Previsto(s)

- Deslocar-se pelo espaço utilizando diferentes formas de locomoção;
- Rastejar deitado ventral, movimentando-se com o apoio das mãos e pés;

- Rolar sobre si próprio, nas principais direções e nos dois sentidos;
- Andar nas principais direções e sentidos;
- Saltar a pés juntos fazendo receção com os mesmos em equilíbrio;
- Saltar ao pé-coxinho fazendo receção com um pé em equilíbrio;
- Realizar com intencionalidade as ações características do jogo.

Funções de Organização

Material	Tipo de Atividade
• Círculos de borracha (5) • Painel com formas • Formas para preencher o painel e respetivas caixas • Colunas de som	• Massiva: Dispersa • Pares

Tempo	Situações de Aprendizagem/Exercício	Indicações Úteis
2’	Esta sessão vai decorrer no espaço interior, dedicado a esta área. É feita uma reunião com as crianças e é feito um pequeno resumo do que será realizado ao longo da sessão dando algumas indicações: relativamente aos balões e a algumas regras da sessão. (Estas indicações serão relembradas ao longo da sessão, sempre que necessário) **Tarefa 1 – Estafetas** Nesta tarefa, o adulto formará 5 grupos de 5 elementos. Os grupos serão colocados de forma alinhada, numa das extremidades do ginásio, onde lhes serão explicadas as regras do jogo que se segue. A cada grupo será dado um círculo de plástico. Cada elemento do grupo deverá	

7’ 15’	transportar o círculo de um lado ao outro do ginásio regressando sempre para junto do seu grupo. Apenas quando outro elemento do grupo se encontra na posse do circulo de plástico, poderá proceder à execução da tarefa. Este percurso de um lado ao outro do ginásio, será feito inicialmente a correr e posteriormente de acordo com os tipos de locomoção ditos pelo adulto: A saltar a pés juntos, a fazer movimento de tesoura, a saltar ao pé coxinho, a rastejar ventral, a rastejar dorsal, a gatinhar. **<u>Tarefa 2</u> – À Procura das formas** Para esta tarefa, serão escondidas, previamente, pelo adulto, diversas formas geométricas que completam um painel afixado numa das extremidades do ginásio. As crianças serão desafiadas a percorrer o ginásio e a encontrar essas mesmas formas. Quando cada criança tiver consigo uma forma, iniciaremos o jogo para preencher o painel. Para proceder ao preenchimento do painel, as crianças vão sendo chamadas duas a duas. Cada criança deve colocar-se na marca colocada no chão e, ao sinal do adulto, deve deslocar-se de uma determinada forma (indicada pelo adulto), até ao painel. Quando chegar ao painel, deverá colocar a forma que tem na mão, no devido local e regressar à marca no chão correndo. Quando o painel estiver preenchido, cada criança será desafiada a retirar a forma que, anteriormente, tinha colocado no painel e a coloca-la na caixa correta (cada caixa tem uma forma colada para que as crianças consigam fazer corresponder a forma que têm na mão, a uma das caixas.	

10’ 5’ **Total:**	**<u>Tarefa 3</u> – Jogo dos Arcos** As crianças serão desafiadas a deslocar-se pelo espaço ao som de uma música. No chão, serão espalhados 25 arcos. Sempre que a música parar, cada criança deverá procurar um arco onde deverá permanecer até que a música recomece. Quando a música recomeçar, todos deverão circular ao som da mesma, pela sala, como fizeram inicialmente. Depois de cada paragem na música, será retirado, por um adulto, um dos arcos que se encontram dispersos pelo chão. De cada vez que este processo se repete, uma das crianças do grupo fica de fora e senta-se no banco sueco que se encontra numa das extremidades do ginásio. **<u>Tarefa 4</u> – Retorno à calma** Para fazer o retorno à calma, irei pedir às crianças que se sentem à minha frente e que sigam as instruções dadas por mim: Tocar com as mãos nas pontas dos pés; Fazer movimentos à “borboleta”; Elevar os braços para cima, esticando máximo possível; Inspirar e Expirar profundamente (cheirar uma flor e soprar uma vela). Seguidamente, as crianças deverão deitar-se no chão e esticar o corpo como se se estivessem a espreguiçar fechando os olhos e ouvindo a música que está a ser reproduzida. Por fim, desafiarei as crianças a fazer uma massagem ao colega do lado e a posteriormente trocarem. Esta tarefa decorrerá em grande grupo.	Colocar músicas do Cantar Juntos 1.

39’		

Outros aspetos do desenvolvimento

- Cooperação entre pares
- Autoconfiança
- Autonomia
- Noções de cidadania (respeito pelas regras)

Observação dos comportamentos das crianças

Indicadores:

- Realiza com intencionalidade as ações características do jogo;
- Anda para a direita e para a esquerda;
- Anda para trás e para a frente;
- Salta a pés juntos fazendo receção com os mesmos em equilíbrio;
- Salta ao pé-coxinho fazendo receção com um pé em equilíbrio;
- Rasteja deitado ventral, movimentando-se com o apoio das mãos e pés;
- Rasteja deitado dorsal, movimentando-se com o apoio das mãos e pés;
- Faz movimento de tesoura;
- Rola sobre si próprio, nas principais direções e nos dois sentidos;

Instrumentos de recolha /registo

- Filmagem
- Grelhas de registo
- Notas de campo

ESCOLA SUPERIOR de EDUCAÇÃO de LISBOA	**Educação Física** **Plano de Sessão**

Área(s) de Intervenção	**Idades**	**Áreas de Conteúdo:**	**Data**
• Atividades Básicas Fundamentais	3 a 6 anos	-Formação Pessoal e Social -Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Física -Conhecimento do Mundo	5ª feira, 17 de novembro de 2016

Conteúdos Operacionais / Habilidades

Motricidade Grossa; Coordenação motora; Deslocamentos (correr); Lateralidade (em cima, em baixo, de um lado e do outro, para a frente e para trás); Colocar-se em diferentes planos (De pé, sentado, de gatas e deitado).

Objetivos de Referência

- Realizar percursos/ jogos que integrem várias destrezas;
- Desenvolver a lateralidade;
- Desenvolver a motricidade global e a coordenação motora;
- Explorar as diferentes formas de utilizar e sentir o corpo promovendo a consciência e domínio do seu corpo, bem como, o controlo sobre os seus movimentos;
- Praticar Jogos Infantis, cumprindo as suas regras e explorando as relações sociais em situação de jogo.

Objetivo(s) de Desenvolvimento Previsto(s)

- Deslocar-se pelo espaço utilizando diferentes formas de locomoção;
- Correr nas principais direções e sentidos;
- Realizar com intencionalidade as ações características do jogo;

- Cumprir com diferentes sequências e ritmos de ações enunciadas por outros.

Funções de Organização	
Material • Círculos de borracha (5) • Painel com formas • Formas para preencher o painel e respetivas caixas • Colunas de som	**Tipo de Atividade** • Massiva: Dispersa • Pares

Tempo	Situações de Aprendizagem/Exercício	Indicações Úteis
2’ 5’	Esta sessão vai decorrer no espaço interior, dedicado a esta área. É feita uma reunião com as crianças e é feito um pequeno resumo do que será realizado ao longo da sessão dando algumas indicações: relativamente a algumas regras da sessão. (Estas indicações serão relembradas ao longo da sessão, sempre que necessário) **Tarefa 1 – Está de Pé, Sentando, de gatas e deitado (Mobilização Geral)** Nesta tarefa, o adulto enuncia o que as crianças devem fazer. Com variações de tempo e alterações na sequência das ações a ser levadas a cabo pelas crianças o adulto, batendo palmas, vai dizendo: “ E está de pé e está sentado, e está de gatas e está deitado”. As crianças deverão respeitar a sequencia das ações enunciadas, bem como, o ritmo a que estas vão sendo ditas pelo adulto. Esta tarefa será feita em grande grupo e a disposição das crianças é	

15’	dispersa. **<u>Tarefa 2</u> – Jogo da apanhada da Fada Diabrete** Nesta tarefa, o adulto deverá escolher uma criança do grupo (Fada Diabrete) que estará a apanhar as outras. Sempre que a Fada Diabrete apanhar outra das fadas (restantes crianças), esta deverá permanecer em posição de estátua e com as pernas separadas em linha reta com os ombros. As fadas que se encontram em posição de estátua poderão ser salvas. Para isso, as fadas que não foram apanhadas deverão passar por baixo das pernas daquelas que se encontram em posição de estátua. Sempre que o fizerem com sucesso, as fadas apanhadas poderão regressar ao jogo. No entanto, se for a Fada Diabrete a passar por baixo das pernas das fadas que estão em posição de estátua, estas não poderão ser salvas de novo. Se a Fada Diabrete conseguir apanhar todas as outras fadas em jogo, ela passará a ser uma fada como as outras e outra criança assumirá as suas funções. Sugestões de Variações de dificuldade: Serem 2 ou mais Fadas Diabrete a apanhar; As fadas que estão a ser apanhadas têm que andar a pares ou trios de mãos dadas.	
10’	**<u>Tarefa 3</u> – Estafeta das Fadas Vestidas** Neste jogo, o adulto divide as crianças em 5 grupos com 5 elementos cada. Cada grupo deverá fazer um *comboio* atras do primeiro elemento. As crianças ficarão alinhadas atrás de uma linha marcada com giz no chão. Para cada grupo existe uma roupa de fada. Os primeiros elementos de cada grupo deverão vestir a roupa e, ao sinal dado pelo	

5’ **Total:** 37’	adulto, deverão correr até à linha marcada no chão (oposta à linha de início) e regressar para junto do seu grupo. Assim que chegarem ao pé do seu grupo, as crianças deverão despir a roupa de fada e passá-la à criança que se segue e que deverá repetir o que os anteriores fizeram. Este processo repete-se até que todos os elementos tenham feito o percurso. O grupo a terminar primeiro, ganha o jogo. **<u>Tarefa 4</u> – Jogo das Fadas Adormecidas (Relaxamento)** Nesta tarefa, as crianças serão desafiadas a deitar-se no chão simulando que estão a dormir. Uma das crianças deverá tentar fazer com que as outras crianças (uma a uma) se riam, falem ou movimentem (“acordem”). Sempre que o objetivo for atingido, a criança que tiver “acordado” deverá colocar-se junto à porta de saída do ginásio. À medida que mais crianças vão “acordando”, estas deverão colocar-se atrás umas das outras no local supracitado. No final do jogo, todas as crianças estarão num *comboio*, prontas a ser encaminhadas, pelo adulto, de volta para a sala de atividades.	Colocar, no rádio ou em colunas som da natureza.

Outros aspetos do desenvolvimento

- Cooperação entre pares
- Autoconfiança
- Autonomia
- Noções de cidadania (respeito pelas regras)

Observação dos comportamentos das crianças

Indicadores:

- Realiza com intencionalidade as ações características do jogo;
- Corre nas principais direções e sentidos;
- Corre movimentando o corpo corretamente;
- Cumpre a sequência de ações que vão sendo enunciadas;
- Cumpre o ritmo da sequência de ações enunciadas.

Instrumentos de recolha /registo

- Filmagem
- Grelhas de registo
- Notas de campo

	Educação Física **Plano de Sessão**

Área(s) de Intervenção	**Idades**	**Áreas de Conteúdo:**	**Data**
• Atividades Básicas Fundamentais • Perícias e manipulações	3 a 6 anos	-Formação Pessoal e Social -Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Física -Conhecimento do Mundo	5ª feira, 12 de janeiro de 2017

Conteúdos Operacionais / Habilidades

Motricidade Grossa; Coordenação motora; Deslocamentos (correr); Atirar uma bola a um alvo; Lateralidade (em cima, em baixo, de um lado e do outro, para a frente e para trás); Colocar-se em diferentes planos (De pé, sentado, de gatas e deitado).

Objetivos de Referência

- Realizar percursos/ jogos que integrem várias destrezas;
- Desenvolver a coordenação visuomotora;
- Desenvolver a motricidade global e a coordenação motora;
- Explorar as diferentes formas de utilizar e sentir o corpo promovendo a consciência e domínio do seu corpo, bem como, o controlo sobre os seus movimentos;
- Praticar Jogos Infantis, cumprindo as suas regras e explorando as relações sociais em situação de jogo.

Objetivo(s) de Desenvolvimento Previsto(s)

- Deslocar-se pelo espaço utilizando diferentes formas de locomoção;
- Correr nas principais direções e sentidos;
- Realizar com intencionalidade as ações provenientes da instrução de um adulto;
- Cumprir com diferentes sequências e ritmos de ações enunciadas por outros;

- Manipular uma bola atirando-a em altura e fazendo receções com ambas as mãos;
- Fazer passes de bola a um par, por ar ou pelo chão;
- Atirar uma bola em precisão a um alvo.

Funções de Organização	
Material • Bolas; • Colunas de som; • Arcos.	**Tipo de Atividade** • Massiva: Dispersa • Pares

Tempo	**Situações de Aprendizagem/Exercício**	**Indicações Úteis**
2’ 5’	Esta sessão vai decorrer no espaço interior, dedicado a esta área. É feita uma reunião com as crianças e é feito um pequeno resumo do que será realizado ao longo da sessão dando algumas indicações: relativamente à utilização das bolas e a algumas regras da sessão. (Estas indicações serão relembradas ao longo da sessão, sempre que necessário) **Tarefa 1 – Exploração Livre de bolas de diferentes tamanhos.** Nesta tarefa, as crianças são desafiadas a explorar livremente bolas de diferentes tamanhos. O adulto não deverá condicionar os movimentos das crianças, apenas poderá dar feedbacks positivos relativamente ao que as crianças estão a fazer.	

15’	**<u>Tarefa 2</u> – Exploração condicionada e a pares** Nesta tarefa, o adulto vai enunciando o que as crianças deverão fazer: Atirar a bola ao ar agarrando-a com as duas mãos; Atirar a bola ao ar agarrando-a com uma mão e posteriormente com a outra; Atirar a bola de uma mão para a outra evitando que esta caia no chão. O adulto deverá, ainda, reservar tempo para que as crianças façam as suas sugestões. Numa segunda parte desta tarefa, as crianças serão desafiadas a fazer passes de bola entre pares. O primeiro desafio consiste em fazer passes de bola pelo chão entre os dois pares que se encontram sentados frente-a-frente com as pernas abertas. O segundo desafio será levado a cabo com os dois pares em pé, frente-a-frente e os passes de bola deverão ser feitos da seguinte forma: Primeiro atirar com uma mão e receber com as duas; atirar com uma mão e receber com uma; atirar com uma mão fazendo com que a bola bata uma vez no chão e fazer a receção com ambas as mãos.	
10’	**<u>Tarefa 3</u> – Atirar uma bola a um alvo** Para esta tarefa serão colocados dois arcos pendurados numa corda pré colocada no ginásio. Estes arcos servirão de alvo e estarão num plano um pouco a cima da cabeça das crianças. As crianças que ficaram com a bola na mão após a tarefa anterior, deverão colocar-se em frente a um dos arcos. As que não têm bola deverão colocar-se em frente ao outro alvo e o adulto deverá distribui-lhes bolas para que possam levar a tarefa a cabo. A criança que estiver em frente ao alvo deverá tentar acertar com a bola no alvo. Se conseguir, deverá dirigir-se para o fim do comboio e esperar pela sua vez de novo. Se	

5’ **Total:** 37’	a criança não conseguir acertar no alvo, esta terá mais uma oportunidade e se, mesmo assim não conseguir, deverá dirigir-se para o fim do comboio e esperar a sua vez. Neste momento é importante que o adulto esteja atento e ajude as crianças a corrigir o que não as permite ser capazes de acertar com a bola no alvo. É, também importante que vá dando feedbacks positivos relativamente ao que as crianças já são capazes de fazer. **<u>Tarefa 4</u> – YOGA (Retorno à Calma)** Nesta tarefa o adulto começará por colocar uma música calma. Falando de forma calma e pausada, deverá explicar ao grupo que deverão imitar os movimentos que vai fazendo. Posições a ser feitas: - Árvore I e II; -Ângulo lateral estendido; - Chaturanga; - Cobra; -Gafanhoto; -Gato; - Borboleta. Nesta ultima posição, o adulto deverá desafiar o grupo a fechar os olhos, concentrando-se na musica que está a tocar inspirando e expirando profundamente (cheirar uma flor e soprar uma vela).	Colocar, no rádio ou em colunas música calma.

Outros aspetos do desenvolvimento

- Cooperação entre pares
- Autoconfiança
- Autonomia
- Noções de cidadania (respeito pelas regras)

Observação dos comportamentos das crianças

Indicadores:

- Realiza com intencionalidade as ações características do jogo;
- Corre nas principais direções e sentidos;
- Corre movimentando o corpo corretamente;
- Cumpre a sequência de ações que vão sendo enunciadas;
- Atira a bola ao ar agarrando-a com as duas mãos;
- Atirar a bola ao ar agarrando-a com uma mão e posteriormente com a outra;
- Atirar a bola de uma mão para a outra evitando que esta caia no chão;
- Faz passes de bola a um par;
- Atira uma bola intencionalmente para que esta acerte num determinado alvo.

Instrumentos de recolha /registo

- Filmagem
- Grelhas de registo
- Notas de campo

REFLEXÕES SEMANAIS

Semana de observação: 3 a 7 de outubro de 2016

A semana de observação foi-me bastante útil para a recolha de informação acerca do contexto, das crianças (bem como de cada criança), da instituição e da equipa educativa. No entanto, penso que quatro dias não são suficientes para que uma estagiária recolha toda a informação pertinente para que possa iniciar uma intervenção significativa e promotora de aquisições por parte das crianças que acompanha. Como tal, optei por continuar sem planificar atividades minhas esta semana para que pudesse observar e retirar mais informações acerca de todo o ambiente educativo que me rodeia. Entenda-se que intervim sempre: ajudei a docente cooperante na implementação e dinamização das atividades pensadas pela mesma, discutimos as mesmas e pensámos em novas atividades para o grupo. Para além disto, geri o grupo em diversos momentos (ensinei nova músicas, contei uma história, marquei presenças, entre outros): "Estive a gerir o grupo algum tempo esta manhã sem grandes dificuldades: apenas casos esporádicos em que tive dificuldade em "prender" a atenção das crianças. A determinada altura começaram a dispersar penso que por estarem há demasiado tempo no tapete. (marcamos as presenças, o tempo, contaram o que fizeram no feriado e cantaram musicas) " (Nota de Campo, 05.10.2016).

O facto de a docente cooperante confiar em mim e permitir que eu gerisse o grupo transmitiu-me bastante à vontade e fez-me sentir competente. De facto, tenho ainda algumas inseguranças devido à falta de experiencia que ainda tenho. No entanto, através destes pequenos momentos vou pondo à prova as minhas estratégias, vou-me autoanalisando e verificando a reação do grupo às minhas intervenções. Esta questão permite-me construir gradualmente a minha identidade enquanto futura educadora e adiciona novos saber que me serão muito úteis para a minha intervenção neste estágio.

Através do estágio e relatório de estágio anteriores, cheguei à conclusão de que tinha iniciado a intervenção cedo de mais. Apercebi-me de que tinha necessidade de conhecer melhor o grupo e sobretudo de estabelecer uma relação mais próxima com o mesmo. Como tal, neste estágio optei por priorizar o estabelecimento de relações positivas com cada criança do grupo e de conhecer melhor as especificidades das mesmas enquanto seres individuais, mas também, como elementos de um grupo com

características únicas. Em discussão com a docente cooperante, esta concordou com esta abordagem e deixou patente que considera que esta fase de estabelecimento de relações positivas com o grupo é essencial para que a intervenção tenha sucesso e seja significativa para estas crianças. A par disto, a educadora partilhou comigo que, neste contexto, algumas crianças têm muitas carências afetivas e que muitas das lacunas no seu comportamento advêm dessas mesmas carências. Assim, ao logo destas duas semanas de estágio, tenho procurado tornar-me uma figura significativa para o grupo. Alguém que procuram quando estão tristes, quando se magoam ou simplesmente quando necessitam de ajuda em determinada atividade.

Fui sentindo que ao longo do tempo as crianças se iam tornando mais carinhosas, procuravam-me mais em momentos de necessidade e respeitavam mais o que lhes dizia. São exemplos destas situações algumas notas de campo que fui recolhendo ao longo do tempo: "Jú cai no recreio e vem de imediato ter comigo dizendo o que se passou." (Nota de campo, 03.10.2016); "Na reunião da manha, Em senta-se ao pé de mim, dá-me um beijinho e diz a que gosta muito de mim." (Nota de Campo, 04.10.2016); "Cada vez mais vêm ter comigo perguntando se podem ir brincar ou mostrando os seus trabalhos para eu ver se estão bem, bem como, me pedem ajuda os mais diversos momentos do dia." (Nota de Campo, 04.10.2016). Estas situações são, para mim, bastante importantes e são um indicador de que estou a conseguir estabelecer uma relação com as crianças através do meu comportamento e atitudes, apesar de existirem ainda muitas estratégias a aprender e algumas atitudes a mudar. Por exemplo, por vezes sinto que devo procurar ser mais firme em determinados momentos do dia como na hora de fazer comboios para se dirigirem à casa de banho ou quando é para nos sentarmos todos no tapete.

Esta semana, no âmbito do supracitado, pensei ser pertinente refletir acerca da importância do estabelecimento de relações positivas com as crianças, mas também, a importância de lhes transmitirmos regras. Através da experiência que tive até hoje tomei consciência de que não é uma tarefa fácil saber equilibrar o carinho que se dá às crianças, com a necessidade de transmitir regras e ser firme face a determinados momentos do dia-a-dia. É um desafio para o educador saber como agir nas mais diversas situações e, para além disso, saber adaptar-se às especificidades de cada criança

nessas mesmas situações. Assim, penso que é essencial que o futuro educador tenha consciência de que "É no espaço escolar que a convivência, a cooperação e a troca de afetos nos tornam mais humanos. É preciso que a escola possibilite uma educação que tenha como base uma visão holística; porém, respeitando cada pessoa na sua individualidade" (Oliveira, 2010, p.34).

Tenho observado que tanto a educadora cooperante como as auxiliares, apesar de não estarem sempre a acarinhar as crianças, conseguem que as mesmas as respeitem e gostem delas. Ou seja, apesar por vezes a educadora e as auxiliares chamarem as crianças à atenção ou porem-nas de castigo, estas continuam a gostar delas e a respeitá-las. Penso que este é o ideal de relação para qualquer futuro educador e penso que é o objetivo de todos aqueles que trabalham com crianças: o desenvolvimento de relações estruturantes, equilibradas, saudáveis e securizantes. Isto porque, "O educador responsável representa uma âncora para a criança que, no âmbito de uma relação próxima, de confiança e de afeto, poderá mais facilmente encetar processos de exploração e de descoberta, sentir-se mais tranquilizada, orientada e cuidada." (Araújo, 2013, p. 51). Acredito que nesta fase do ano letivo, em que as crianças ainda estão em processo de adaptação, muitas delas estão a ter o seu primeiro contacto com jardim de infância, todos os dias chegam crianças novas (o que visivelmente destabiliza o grupo: "Hoje chegaram 3 novas crianças ao grupo: Mai, Na, Raf. O grupo mostrou-se recetivo mas destabilizado." (Nota de Campo, 05.10.2016) as crianças necessitam ainda mais deste tipo de relações securizantes e estruturantes.

Considero que, através da observação e da experimentação destas situações reais tenho sido levada a adequar a minha atitude de acordo com as diferentes situações. Isto é, para mim, um desafio e este confronto com a realidade está a ser extremamente formativo, uma vez que, a cada dia que passa vou aprendendo a moldar-me melhor não só aos acontecimentos como às atitudes a tomar em cada episódio, mas também, levando em conta as especificidades de cada criança. Penso que estas interações positivas, entre adultos e crianças, são de uma importância central tanto para o desenvolvimento das crianças como para a criação de ambientes educativos saudáveis e significativos para as mesmas. Isto porque, "As suas interacções com adultos em quem confiam dentro e fora de casa proporcionam o «combustível» emocional de que os

bebés e as crianças precisam para desvendar os mistérios com que se deparam no seu mundo social e físico." (Post&Hohmann, 2011, p.12). Concluo esta reflexão referindo que acredito que deve existir um equilíbrio entre a afetividade, a firmeza e transmissão de regras. As crianças necessitam de afeto e é através de relações positivas e equilibradas, com quem as rodeia, que vão aprendendo acerca do mundo complexo e desafiante que as envolve. Assim, "Toda a aprendizagem, mesmo a dos limites e da organização, começa com o carinho, a partir do qual as crianças aprendem a confiar, a sentir calor humano, intimidade, empatia e afeição pelas pessoas que a rodeiam" (Brazelton & Greenspan 2009, p.188). Ou seja, não se trata apenas de transmitir regras com firmeza, mas sim, de saber alcançar o balanço entre essa mesma a firmeza e o afeto tendo em conta as situações e as especificidades das crianças que acompanhamos e com quem desenvolvemos a nossa prática pedagógica. Penso que ainda tenho muito que aprender no que diz respeito ao balanço que referi e no que concerne ao desenvolvimento de relações positivas e saudáveis com as crianças. Considero que, ao longo desta prática tenho desenvolvido diversos conhecimentos neste sentido. É no estabelecimento destas relações, tanto com as crianças, como com as auxiliares e a educadora cooperante que vou moldando as minhas atitudes enquanto futura educadora. É no seio destas relações biunívocas que vou formando a minha personalidade como futura profissional de educação, uma vez que, "Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender." (Feire, 1996, p.165). É desta forma, essencial que o educador procure desenvolver relações positivas, saudáveis, estruturantes e significativas para as crianças e que, a cima de tudo, nunca esqueça que é central "Ter prazer nas interacções com as crianças." (Post&Hohmann, 2011, p.69)

Semana de 9 a 14 de outubro de 2016

Esta foi uma semana muito preenchida em termos de atividades com as crianças. O tema trabalhado foi maioritariamente o tema da alimentação, uma vez que, se aproxima o dia da alimentação e na instituição onde estou a desenvolver a minha PPS foi definido que esta semana seria dedicada a este tema.

Por acordo com a docente cooperante, iniciámos a semana com uma dinamização da história "A que sabe a lua", feita por mim[9]. Posteriormente, as crianças fizeram algumas atividades de organização cronológica da história e fez-se uma recolha dos alimentos de que as crianças mais gostavam para dar início ao tema da alimentação. Ao longo destas atividades deparei-me com uma questão importante e de reflexão imprescindível para o futuro educador: A necessidade de adaptar as atividades ao nível de desenvolvimento das crianças do grupo, tendo em conta que este é um grupo heterogéneo. Assim,, a atividade que as crianças de 5 anos fazem, tem de sofrer algumas alterações quando aplicada a crianças de 3 e 4 anos. Para além disso, aquilo que uma criança de 5 anos é capaz de fazer, não é generalizável para todas as crianças de 5 anos do grupo. Ou seja, o que pretendo transmitir é que uma criança de 5 anos pode ser perfeitamente capaz de manipular um tubo de cola, mas não conseguir manipular uma tesoura e uma criança de 4 anos, pode ser capaz de manipular uma tesoura e não ser capaz de manipular um tubo de cola.

Esta questão leva-me a pensar que é imprescindível considerar, não só as idades das crianças que acompanhamos, mas também, as suas especificidades, as suas características pessoais e os seus ritmos de aprendizagem que são distintos e únicos para cada criança. Isto porque, as "características intrínsecas de cada criança, do seu processo de maturação biológica e das experiências e aprendizagem vividas, faz de cada criança um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender." (Lopes, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.8). Assim, vou-me apercebendo de que não podemos esperar o mesmo de todas as crianças de determinada faixa etária e, a cima de tudo, não podemos

[9] Esta dinamização e atividades decorrentes da mesma não se encontram planificadas, uma vez que, foram atividades experimentais para que eu pudesse experimentar estratégias e recolher informação relativa aos interesses e especificidades do grupo de crianças que estou a acompanhar.

aplicar-lhes uma mesma atividade sem antes ponderar as suas capacidades individuais e o nível de desafio que a atividade comporta para cada criança. Pude observar algumas situações que ilustram esta questão, como por exemplo: "Mart. (4 anos) Tem muita dificuldade em cortar e colar necessitando de ajuda do adulto para terminar a tarefa. (seria importante fazer tarefas de trabalho da motricidade fina com ele)." (Nota de Campo, 12.10.2016); "Is. (3 anos) Não mostra muitas dificuldades em colocar cola num papel e coloca-lo no local que pretende". (Nota de Campo, 14.10.2016). Recolhi, ainda, algumas notas de campo que ilustram esta resposta às especificidades das crianças por parte da docente cooperante: "Ao reparar que algumas crianças de 3 e 4 anos tinham dificuldade na manipulação dos lápis de cor, Cristina dá-lhes lápis de cera e partilha comigo que estes são mais fáceis de manipulas e marcam a cor mais facilmente. As crianças prosseguiram com a tarefa mais facilmente e sentiram-se mais competentes: mostravam-me a folha dizendo "olha! Está bonito! Estou a conseguir!". (Nota de Campo, 11.10.2016).

Ao longo da semana pude também observar e sentir que o número de crianças permitido, por lei, no grupo não é adequado. Isto porque, no decorrer das atividades apercebi-me de que as crianças necessitam de muito apoio individualizado para que as suas aquisições sejam mais positivas e significativas. Isto verifica-se principalmente no que concerne às crianças mais novas. Observei que, apesar de sermos 3 adultas e por vezes 4[10] na sala, continuavam a existir crianças que acabavam por não ter o devido apoio ao longo das atividades. No entanto, e após refletir acerca desta questão, penso que uma boa solução para esta lacuna seria: Enquanto a educadora e a auxiliar trabalham com um grupo de 5 crianças, as restantes exploram as diferentes áreas da sala em brincadeira livre. Quando a educadora termina a atividade com esse determinado grupo de crianças, escolhe outro conjunto de 5 meninos para virem fazer a tarefa.

Para além do supracitado, pude observar que a heterogeneidade existente no grupo que estou a acompanhar contribui, também ela, para que as crianças se ajudem e cooperem umas com as outras. São exemplos desta entreajuda e cooperação, algumas das notas de campo que recolhi: "Car. (5anos) Ajuda Tais. (3 anos) a pintar frutos da cor

[10] Uma a duas vezes por semana, uma segunda educadora desenvolve atividades com as crianças no âmbito do Projeto das Artes.

correta e mostra-lhe como pintar dentro do risco" (Nota de Campo, 14.10.2016); "Rub. (5 anos) Ajuda Chris. (3 anos) a colar uma imagem de pão no local correto da roda dos alimentos" (Nota de Campo, 14.10.2016); "Gon. (5 anos) Ajuda Ti. (4 anos) a andar de bicicleta no recreio segurando a mesma para que o amigo não caia." (Nota de Campo, 13.10.2016). Através destas notas de campo, pode perceber-se que as crianças se ajudam e cooperam nos mais diferentes momentos do dia. Pude perceber que, desta forma, todos se sentem mais competentes e contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem uns dos outros.

Penso que as crianças se desenvolvem e aprendem em socialização com aqueles que a rodeiam, sejam eles pares, educadores ou outros intervenientes na vida da criança. Assim, estes intervenientes na vida da criança, atuam na sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Ou seja, o interveniente mais experiente irá auxiliar a criança a atingir níveis de domínio e desempenho superiores e que sem essa ajuda seriam mais difíceis ou impossíveis de atingir por parte da criança (Vasconcelos, 1997). Assim, acredito que " . . aquilo que a criança pode fazer hoje em cooperação será amanhã capaz de o fazer sozinha." (Vigotsky citado por Vasconcelos, 1997, p.36). De acordo com Folque (2014), é através desta comunicação, verbalização e partilha do conhecimento, que as crianças vão construindo o seu próprio desenvolvimento e o dos que as rodeiam. Ou seja, penso que a heterogeneidade dos grupos é uma mais-valia para todos os educadores e crianças.

Como já referi, uma a duas vezes por semana, existe uma educadora que desenvolve atividades com as crianças no âmbito do Projeto das Artes. Esta semana, as crianças construíram um rosto com frutas e legumes pintados e recortados pelas mesmas e com inspiração no pintor Arcimboldo. Depois da elaboração desta atividade, sobraram diversas imagens de frutas e legumes elaborados pelas crianças. A docente cooperante, decidiu aproveitar essas imagens para que as crianças colassem uma à escolha numa folha e posteriormente desenhassem uma figura humana através do referido fruto ou legume. Tive oportunidade de observar que as crianças aderiram bastante bem a esta atividade e todas gostaram de a levar a cabo. Esta questão levou-me a refletir acerca da importância de permitir que as crianças utilizem a sua criatividade na produção de trabalhos que lhes agradam e que, para além de contribuírem para o seu

desenvolvimento, as levam a sentir-se competentes. Pude aperceber-me que as crianças se sentiam competentes ao virem mostrar-me os seus trabalhos com alegria. Nestes momentos procurei dar-lhes o máximo da minha atenção porque acredito que "quando as crianças terminam uma pintura ou desenho, querem mostrá-lo a alguém que tenha tempo suficiente para olhar para ele e demonstrar o seu apreço pelo que foi feito" (Hohmann e Weikart, 2003, p.515). Posto isto, penso que a exploração da criatividade por parte das crianças é essencial e que o educador deve promover momentos desta natureza, uma vez que, "Ao encorajarmos a criatividade, estamos a promover a capacidade que a criança possui de explorar e compreender o seu mundo e de reagir e representar as suas percepções." (Duffy, 2004, p.131).

Finalizo esta reflexão referindo outro aspeto importante e que tem estado muito presente desde o início do estágio: o trabalho em equipa entre mim e a docente cooperante. A comunicação, partilha de conhecimentos e ideias que tem existido entre nós tem contribuído muito para a minha formação enquanto futura educadora. A docente não só partilha comigo os seus conhecimentos, como discute comigo diversos aspetos da prática o que se me afigura como muito positivo, uma vez que, "O diálogo e as trocas são elementos fundamentais na construção de uma escola que se sustenta nas interações, colaboração e comunicação." (Lino, 2013, p.118). Para além disto, procura sempre integrar as minhas sugestões e ideias na planificação que construímos juntas. Considero que tem existido um verdadeiro trabalho em equipa o que me faz sentir mais competente, segura e me dá oportunidades únicas de aprendizagem com alguém que já tem muita prática e muito para me ensinar. Com isto, tenho verificado que "O trabalho em equipa torna-se fundamental para reflectir sobre a melhor forma de organizar o tempo e os recursos humanos, no sentido de uma acção articulada e concertada que responda às necessidades das crianças e dos pais." (Ministério da Educação, 1997, p.42).

Semana de 17 a 21 de outubro de 2016

Aquando da elaboração desta reflexão, estava com algumas dificuldades acerca do tema que poderia aprofundar. Isto porque, ao longo da semana existiram diversos episódios passiveis de reflexões muito interessantes para uma estagiária na área da educação: desde temas como o racismo, a criatividade e as histórias a temas como os desafios que propomos às crianças que acompanhamos e a importância da expressão dramática e motora para crianças dos 3 aos 6 anos de idade. Conto ter oportunidade de ao longo de todas as semanas poder refletir acerca de todos estes temas. Isto porque, são temas que me interessam bastante e que penso serem de importante reflexão para um futuro educador.

No final de cada semana eu e a docente cooperante, bem como, a educadora responsável pelo Projeto das Artes, reunimos no sentido de planificar a semana seguinte. Discutimos e propomos ideias de novas atividades a desenvolver com as crianças, bem como, a organização da semana seguinte. Para além disto, acabamos por fazer, também, um balanço da semana que passou. Na reunião desta semana falámos muito acerca das histórias, da sua importância e da necessidade de variar os formatos, bem como, as formas de dinamizar as histórias para que estas se tornem mais apelativas para o grupo que acompanhamos.

Desde o início do estágio já dinamizei algumas histórias. Uma dessas dinamizações foi feita com recurso a fantoches, elaborados por mim para a história "A que sabe a lua?". No final da dinamização as crianças provaram uma bolacha que simbolizava o bocadinho de lua recolhido pelo ratinho, na história. Pude observar que o nível de envolvimento das crianças, ao longo da dinamização, era muito elevado. Quase todo o grupo participou e no final sabiam a sequência de acontecimentos da história e os personagens que a integravam. Posto isto, penso que a dinamização foi significativa para o grupo. Tive, ainda oportunidade de observar que o grupo se interessa muito por livros e histórias, este é um interesse que abrange todas as crianças que acompanho. Recolhi algumas notas de campo que ilustram o que referi: "Lui não fala muito em contexto de sala, é uma crianças tímida. No entanto, sempre que eu ou outra das docentes lemos ou dinamizamos uma história Lui mostra-se muito envolvido, participa

cheio de vontade e está sempre muito atento" (Nota de Campo, 17.10.2016); "Gon é uma criança cheia de energia, mostra muitas vezes dificuldade em estar sentado no tapete mesmo que seja por curtos espaços de tempo. No entanto quando ouve uma história e principalmente quando a representa como foi o caso da "Vamos à Caça ao Urso", Gon envolve-se muito, é capaz de se concentrar por um espaço mais alargado de tempo e participa bastante" (Nota de Campo, 21.10.2016).

Tendo em conta este interesse do grupo, dinamizei ainda, uma sessão de movimento que consistia na representação, juntamente com as crianças, da história "Vamos à caça do urso". Mais uma vez, o envolvimento de todas as crianças foi muito elevado, mesmo por parte de crianças com um temperamento mais difícil ou que têm mais dificuldade em se manter concentradas numa atividade por um espaço de tempo mais alargado. Penso que a representação, desta e de outras histórias por parte das crianças, é uma abordagem muito positiva para elas, uma vez que, "Diferentes formas de representação permitem-lhes abordar os problemas de variadas maneiras e ganhar novos conhecimentos" (Duffy, 2004, p.132). Dado o sucesso desta sessão, foi proposto que, em articulação com outra sala da instituição, se voltasse a fazer esta dinamização. As crianças do grupo que acompanho começaram por representar a história (com a minha ajuda) para as crianças da outra sala. Posteriormente, estas segundas fizeram a mesma representação para as crianças da sala em que estou inserida, mais uma vez, com a minha ajuda. Inicialmente estava um pouco receosa de fazer esta dinamização com as crianças de outra sala, uma vez que, são crianças que me conhecem mas que não me veem como figura de referência. Não estão habituadas a fazer atividades comigo e pensei que seria um desafio, para mim, controlar o grupo e interessa-las ao ponto de me acompanharem. No entanto, percebi que estava errada. Todas as crianças se mostraram igualmente envolvidas, participativas e interessadas. Penso que isto se deva ao facto de o formato de dinamização da história ser muito interativo e lúdico. De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), é através deste contacto com diferentes técnicas, em contextos diversificados e com recurso a diferentes suportes, que as crianças vão construindo de forma integrada, novos saberes que, desta forma, se tornam mais significativos e diversificados.

Assim, e considerando o interesse das crianças em histórias e a importância de lhes apresentar diferentes formatos de animação dessas mesmas histórias, propus que na próxima semana fosse feita a dinamização de uma história que trata o tema das cores (tema que vai ser trabalhado com as crianças ao longo de toda a semana) através de sombras chinesas. De imediato as docentes presentes na reunião de planificação, sugeriram que o fizesse, juntamente com a minha colega Diana (também ela estagiária na instituição onde estou a desenvolver a minha PPS), mas para todas as salas da instituição.

De acordo com Sim-Sim e Mata (2008), o educador é um modelo de referência para as crianças nos mais variados aspetos. Isto aplica-se, ao que às histórias diz respeito. Assim, segundo a mesma autora, existem três aspetos centrais que o educador deve considerar: i) dar a conhecer às crianças (demonstrando) os comportamentos e estratégias do leitor; ii) promover o contacto com diferentes suportes de leitura; iii) contribuir para o desenvolvimento do prazer, do gosto e da vontade de ler. Penso que, com as minhas intervenções, descritas ao longo desta reflexão, tenho procurado dar resposta a estes três aspetos centrais para a Emergência da Leitura em Idade Pré-escolar (Sim-Sim e Mata, 2008, p.63).

A docente cooperante, tal como eu, dá muita importância às histórias como potenciadoras da aquisição de novos conhecimentos por parte das crianças. Penso desta forma, uma vez que, estou convicta de que "A leitura de histórias é uma atividade de extrema importância, não só por promover o desenvolvimento da linguagem, a aquisição de vocabulário, o desenvolvimento de mecanismos cognitivos . . . mas também, porque potencia o desenvolvimento das conceptualizações sobre a linguagem escrita, a compreensão das estratégias de leitura e o desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura e às atividades a ela ligadas." (Sim-sim e Mata, 2008, p.72). Por este motivo, quando leio ou dinamizo uma história, procuro sempre que as crianças participem e no final, promovo sempre uma discussão de grande grupo em que abordamos a sequencia temporal da história e outros aspetos patentes na mesma. Faço-o para que as crianças tenham variadas oportunidades de expressão oral. Isto porque, de acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), é necessário criar, no Pré-escolar, um clima de comunicação, uma vez que, "Um maior domínio da linguagem oral é um

objetivo fundamental na educação pré-escolar cabendo ao educador criar as condições para que as crianças aprendam." (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2008, p.61).

Finalizo esta reflexão, referindo que atribuo às histórias um papel crucial no desenvolvimento das crianças, nomeadamente no que diz respeito à complexificação dos processos criativos e cognitivos. Acredito que através destas narrativas, contos, entre outros, as crianças aprendem, seja através da exploração do real ou do imaginário que é considerado por Bastos (1999), muito importante na configuração da personalidade de cada criança, sendo este um processo simultaneamente pessoal e social. Como tal, foi importante, para mim, enquanto futura educadora, refletir acerca desta temática e discuti-la com docentes que já têm muitos anos de prática, porque me permitiu construir conhecimentos mais significativos e aplicados à realidade em que estou inserida. Tive oportunidade de perceber a importância da abordagem de histórias neste contexto e pretendo continuar esta abordagem, uma vez que, fica patente que é positiva para as crianças que acompanho. Pretendo, ainda, futuramente, levar as crianças a construírem as suas próprias histórias e diversificar ainda mais os formatos que lhes proponho e que com elas dinamizo.

Semana de 24 a 28 de outubro de 2016

Esta semana foi marcada pela chegada do 25º elemento do grupo de crianças que estou a acompanhar na minha PPS. Esta questão permitiu-me observar algumas das estratégias que o educador pode utilizar para lidar com este tipo de situação que é dolorosa para a crianças e ao mesmo tempo acaba por destabilizar o grupo. São exemplos destas estratégias as seguintes notas de campo: "É a primeira vez que está a frequentar o Jardim de Infância e não esteve em creche. Fez os 3 anos este mês e sempre esteve com a mãe em casa. A educadora utiliza com ele algumas estratégias que observei atentamente porque é uma questão que penso ser problemática para um educador lidar. Di. Está muito nervoso, chora muito, tenta fugir e fica pior se o agarram. Educadora dá-lhe colo, fala devagar e baixinho. Quando a criança se mostra um pouco mais calma Cristina deixa-o estar e diz para não o agarrarem. Di. Observa tudo com muita atenção e mostra algum medo em tocar nas coisas. Gon., Ju e Mart mostram preocupação e tentam dar festinhas etc para acalmar o novo elemento do grupo. Cristina diz a Em. E Shir. Que vão falar com ele porque às vezes entre crianças entendem-se melhor e pode ajudá-lo." (Excerto de Nota de Campo, 26.10.2016).

De facto esta é uma situação muito difícil de gerir e engloba diversas emoções por parte do adulto e da criança nela envolvidos. No entanto, penso que a atitude da docente cooperante e as estratégias utilizadas pela mesma foram bastante adequadas e observei-as atentamente tomando-as como exemplo e modelo a seguir no meu futuro enquanto educadora de infância. Penso que a forma calorosa como Cristina lidou com o menino foi decisiva para que este se acalmasse. Isto porque, "É através de interacções positivas com os pais e outros adultos significativos que as crianças entendem o mundo como um local seguro, interessante e previsível, onde se sentem compreendidas e as acções geram prazer nos outros e em si próprias." (Portugal, 2012, p.9).

O facto de a docente cooperante ter explicado ao grupo que o Di. era pequenino e que ainda se estava a adaptar à escola, fez com que o grupo se mostrasse muito disponível para o ajudar, quase todas as crianças o acolheram de forma calorosa e procuraram mostrar-lhe a sala, alguns brinquedos e espaços da mesma. Ao longo da semana fui notando uma mudança enorme em Di. Para além de já não chorar tanto

aquando do acolhimento, foi gradualmente mostrando interesse, não só pelas atividades que propúnhamos, como pelo que as outras crianças faziam. Tive oportunidade de observar muitas atitudes de imitação de comportamentos dos pares (tanto em contexto de atividade como em contexto de brincadeira nos diferentes espaços da sala) e pude perceber que os novos amigos de Di. poderiam ter um papel importante na sua regulação emocional ao longo do dia: "Di. está a chorar após o recreio da hora de almoço. Todos fazem um comboio para ir à casa de banho e lavar as mãos. Di. está fora do comboio escondido atrás de mim junto à porta de entrada da sala. Gon e Ju vêm ter com ele. Dão-lhe festinhas e fazem cocegas (já perceberam que Di. se ri e para de chorar quando fazem cocegas). Falam com ele: "Não chora, vamos à casa de banho? Vamos?" diz Gon com tom *entusiasmado*. Di. gradualmente para de chorar. Acaba por ir com os pares à casa de banho e passa o resto da tarde tranquilo." (Nota de Campo, 27.10.2016).

De acordo com Hauser-Cram, Nugent, Thies e Travers (2014), quando brincam, as crianças põem em evidência muitos comportamentos que observam nos outros (adultos ou pares). É através desta reprodução de comportamentos que apreendem muitos aspetos da vida e do mundo que as rodeia. A docente cooperante dá bastante valor aos momentos de escolha livre. Considera que estes são muito ricos na produção de aprendizagens e desenvolvimento junto das crianças. Ao longo do estágio, tenho verificado que, de facto, estes são os momentos em que tomamos conhecimento das mais variadas competências que as crianças já adquiriram e que, em momentos de rotina ou em atividades propostas por um adulto, não se conseguem verificar. Por exemplo: "Bi nunca participa no tapete, não experimenta nem fala quando está no tapete. Mas na mesa de trabalho sozinha com os pares a fazer plasticina e no recreio já age de forma diferente." (Nota de campo, 26.10.2016). Pude observar que nestes momentos, Bi. Fala mais e tem comportamentos que ilustram um desenvolvimento muito positivo e muitos conhecimentos que a Bi. já tem acerca do mundo e das relações com os outros.

Desta forma, vou-me apercebendo de que por mais adequadas que sejam as atividades que propomos e por mais que estejam de acordo com os interesses das crianças, os momentos de escolha livre e de brincadeira são, por excelência, promotores de novas aprendizagens muito significativas e produtoras de desenvolvimento por parte

das crianças (Portugal, 2000). Assim, penso que é crucial que o educador dê às crianças oportunidade de vivenciar estes momentos e de aprender de forma ativa (Hohmann e Weikart, 2004). Posto isto, estou convicta de que "Através da aprendizagem pela acção – viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo." (Hohmann&Weikart, 2004, p.5).

Ao longo deste momentos, penso que o papel do educador é o de observar as crianças, bem como, procurar perceber de que forma pode contribuir para enriquecer as experiências das crianças nestes momentos (Hohmann e Weikart, 2004). Ou seja, não é só nas atividades propostas por si, que o adulto pode ter intencionalidades pedagógicas importantes para o desenvolvimento das crianças do grupo que acompanha. Ao enriquecer o ambiente educativo com novos jogos e objetos didáticos/ lúdicos, o educador pode estar a contribuir tanto ou mais para a aprendizagem das crianças como quando propõe atividades. Para além disso, o educador pode também intervir nas brincadeiras das crianças (apenas quando oportuno), brincando com elas, fazendo questionamentos estratégicos de forma a desafiar as crianças num processo classificado por Vigotsky como "Scaffolding" e no qual "o parceiro mais experiente incentiva a criança a resolver um determinado problema, colocando andaimes que permitam à criança estender as suas competências e conhecimentos a níveis mais elevados de competência" (Vasconcelos, 1997, p.37).

Finalizo esta reflexão referindo a importância que dou à adoção de uma prática pedagógica que dê às crianças a oportunidade de escolha do que querem fazer e de como querem fazer (sempre com o olhar atento do adulto e com a sua orientação se necessário). Isto porque, "São vários os estudos que salientam a importância da adoção de uma pedagogia que favoreça o desenvolvimento da competência da escolha e da tomada de decisão na educação de infância." (Lino, 2014, p.138). Os diversos estudos apontam para o facto de que a aquisição destas competências tem um impacto na vida das crianças a curto e a longo prazo (Lino, 2014). Sendo a escolha um indicador de qualidade das práticas na educação de infância (Lino,2014), penso que é essencial para mim enquanto futura educadora, perceber a importância de dar às crianças, oportunidades de desenvolvimento desta competência e direito.

Semana de 31 de outubro 4 de novembro de 2016

Esta semana optei por refletir acerca da importância da abordagem da Expressão Musical com crianças em contexto pré-escolar. Isto porque, desde o início do estágio que tenho abordado esta área com o grupo em diversos momentos da rotina como: nos momentos de transição; no momento que antecede a hora de almoço e nas sessões de movimento. Tenho ensinado novas músicas ao grupo, bem como, temos explorado ritmos, desafio as crianças a movimentarem-se ao som de música gravada entre outras atividades que me têm demonstrado que o grupo, para além de se mostrar muito envolvido, fica mais calmo e concentra-se mais facilmente. Com os desafios vocais que propus, o que pretendia era estimular "(…) as crianças a explorar o alcance das suas vozes musicais" (Hohmann&Weikart, 2009, p.665). Recorri, em diversos momento, à exploração e utilização da voz cantada, uma vez que, "(…) a utilização da voz cantada um recurso de extrema importância (pelas suas possibilidades expressivas, proximidade com a capacidade imitativa da criança e fatores afetivos) (…)" (Ferrão & Rodrigues, 2008, p.65). No entanto, começávamos sempre por utilizar a voz falada porque acredito que através da utilização "(…) da palavra falada como veículo de uma mensagem que se quer transmitir, para, juntando ritmo e melodia, chegar à canção." (Cerezo et al. 1997,p. 1370). Procurei fazer uma exploração expressiva d voz falada dado que penso ser essencial que as crianças tenham oportunidade de "(…) explorar as qualidades expressivas das suas vozes (…)". (Hohmann & Weikart, 2009, p.665). Após esta exploração da voz falada, desafiava o grupo a explorar a voz cantada e a melodia de forma faseada, uma vez que, "As crianças que estão a cantar (…) fragmentos de canções estão a começar a estar conscientes que as melodias são feitas de séries de tons específicos." ((Hohmann & Weikart, 2009, p.667)

Considero a Expressão Musical, uma área fundamental no currículo pré-escolar, uma vez que, "Há provas consideráveis da importância do papel que a música pode desempenhar na vida de uma criança, tanto quando a criança aprende a gostar e a saber apreciar a música em si mesma, como pelo que o envolvimento musical da criança pode contribuir para favorecer outros aspetos do seu desenvolvimento cognitivo, físico e social." (Peery, 2002, p.492). Assim, estou convicta de que, ao desenvolverem

conhecimentos musicais "(…) as crianças podem estar simultaneamente a desenvolver ou a reformar o seu desenvolvimento cognitivo, físico e social."(Peery, 2002, p.463).

A música tem estado muito presente, por exemplo, em sessões de movimento em que as crianças andam e dançam livremente ao som de músicas de diversos géneros musicais o que considero ser pertinente, uma vez que, de acordo com o que nos é dito pela Enciclopédia de Educação Infantil, as crianças deverão "Fazer marchas, deslocando-se pela sala ao som de músicas variadas (…)"(Cerezo, et al.,1997 p.1348).

Quando optava por ensinar uma nova música ao grupo, tinha a preocupação de ter em conta a letra, dado que, "A letra da canção deve ser simples, quando muito três ou quatro versos e com linguagem facilmente compreensível pelas crianças" (Cerezo, et al.,1997 p.1371).

Relativamente à exploração de diferentes padrões rítmicos, penso que esta é essencial, poderá ser feita nos mais diversos momentos do dia e, de acordo com Cerezo et al. 1997 não existe melhor forma de abordar os ritmos que através da música, uma vez que "A expressão musical assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos(…)." (Ministério da Educação, 1997, p.63).

Assim, tenho-me apercebido da importância da Expressão Musical em contexto pré-escolar e de que "A relação entre a música e a palavra é uma outra forma de expressão musical. Cantar é uma atividade habitual na educação pré-escolar que pode ser enriquecida pela produção de diferentes formas de ritmo." (Ministério da Educação, 1997, p.64). Como tal, é essencial que o educador promova e planeie "(…) situações musicais que promovam processos de acção, descodificação, reprodução e produção sonora mais elaborados." (Ferrão& Rodrigues, 2008, p.64).

Semana de 7 a 11 de novembro de 2016

FALTEI POR MOTIVO DE DOENÇA (SOB JUSTIFICAÇÃO MÉDICA)

Semana de 14 a 18 de novembro de 2016

Esta semana foram feitas, com as crianças, diversas atividades no âmbito das artes visuais. Estas atividades surgiram, tanto como propostas minhas (pensadas por mim em conjunto com a docente cooperantes), como propostas feitas pela educadora responsável pelo Projeto das Artes e que se desloca à sala uma vez por semana. Como tal, esta semana optei por refletir acerca da importância da Expressão Artística na educação de infância.

Assim, ao longo da semana, tive oportunidades privilegiadas de observar os comportamentos das crianças e o seu envolvimento quando desenvolvem tarefas desta natureza. Para além disto, observei, ainda, as crianças enquanto faziam pinturas, a seu gosto, utilizando o cavalete e as tintas colocadas à sua disposição, bem como, desenhos, corte e colagem utilizando o material de escrita existente na sala, ou quando utilizavam plasticina. Estas segundas observações foram feitas durante os momentos de exploração dos diferentes espaços da sala de atividades.

Através das observações que fiz, pude perceber que todas as crianças do grupo mostram níveis muito elevados de envolvimento quando fazem atividades de expressão artística (propostas por adultos ou espontâneas). Não obstante, as crianças falam mais, expressam mais facilmente o que estão a fazer e discutem entre si as suas produções: "Gon. tem sempre períodos muito curtos de concentração. Quando está a fazer uma atividade costuma distrair-se facilmente, olha para o que as outras crianças do grupo estão a fazer nas áreas e levanta-se muitas vezes da sua cadeira para andar pela sala. No entanto, enquanto fazíamos o painel, Gon. esteve sempre muito envolvido, nunca perdeu o interesse na atividade, explorou os diversos materiais, utilizou o pincel, as mão, esponjas, entre outros para pintar." (Nota de Campo, 15.11.2016); "Bi. não comunica muito com os adultos e relativamente aos pares comunica mais com Is. e Lua. do que com qualquer outro par. Foram raras as situações em que a vi a dirigir-se verbalmente aos seus pares. Com os adultos fala apenas quando precisa de ajuda ou quando precisa de ir à casa de banho. No entanto, hoje enquanto fazia plasticina falou muito comigo, mostrou-se a sua produção e falou sobre ela, dizendo o que era e como fez. A par disto, enquanto utilizava moldes e rolos da massa para explorar a plasticina,

Bi. falou muito com os pares. Dizia o que estava a fazer, levantava-se para ensinar a Chris. como se fazia uma cobra e dizia aos pares que os seus bonecos estavam bonitos." (Nota de Campo, 17.11.2016); "Raf. é sempre muito comunicativo, tanto com os pares como com os adultos. Mas quando está a pintar no cavalete (a sua área de eleição nos momentos de exploração das áreas), Raf. gosta de chamar os pares e os adultos para verem o que está a fazer. Pergunta se está bonito e fala sobre as cores que misturou." (Nota de Campo, 15.11.2016). Para além destes exemplos de notas de campo que fui recolhendo ao longo da semana acerca dos comportamentos das crianças, pude ainda verificar que, quando se tratam de atividades de expressão artística, todas as crianças querem participar e ficam muito impacientes até que sejam chamadas a proceder à tarefa.

Assim, no ensino pré- escolar a criança já é capaz de interiorizar as experiências por que vai passando e vivenciado sendo, ao mesmo tempo, capaz de as expressar, quer através da comunicação oral, quer através das expressões artísticas. Desta forma, evidencia-se a importância que as expressões artísticas têm na evolução do desenvolvimento das capacidades cognitivas das crianças. "A prática regular das expressões corresponde a um imperativo do desenvolvimento global e harmónico das crianças" (Martins, 2002, p.61). Pois estas não só promovem na criança o reconhecimento de si próprias, da sua identidade pessoal e do outro, como estimulam o prazer pelas práticas artísticas, despertam a sensibilidade estética e desenvolvem o espirito crítico e criativo. "Ao fazer de conta, fazer reproduções, pintar e desenhar, as crianças pré-escolares constroem os seus próprios textos e imagens e tornam-se conscientes de si próprias como actoras e construtoras de imagens". (Hohmann & Weikart, 2003, p.476).

No que diz respeito à aprendizagem no âmbito das Artes Visuais, "É fundamental integrar as crianças em ambientes que possam contactar regularmente com a arte, com os seus processos e com os seus criadores." (Godinho & Brito, 2010, p.10). O contacto frequente das crianças com a arte permite-lhes observar e experimentar, através do toque, da visão e da manipulação, variadas técnicas e materiais, de forma a enriquecer as suas reproduções e a desenvolver as suas capacidades cognitivas. Segundo Godinho & Brito (2010) "A experiencia artística pode ser vivida através de três formas

distintas: através da execução (aplicando técnicas), através da criação (fazendo algo novo) e através da apreciação (contactando obras de outros) ” (p.11).

Ao longo do estágio até agora, tenho-me apercebido da importância que as Artes Visuais tem no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Esta importância verifica-se de forma transversal. Ou seja, este tipo de atividades contribuem para as diversas áreas do saber das crianças que acompanho. Tanto a nível da Formação Pessoal e Social como ao nível da Expressão e Comunicação, bem como, relativamente ao Conhecimento do Mundo. Como tal, acredito que a Expressão Artística tem contributos essenciais a um desenvolvimento positivo e para a vida futura das crianças. Isto porque, “O eixo de aprendizagem de educação visual e plástica em educação infantil é o meio de expressão que, juntamente com a palavra e o movimento constitui a base da intercomunicação futura. É um dos meios de que a criança dispõe para expressar tudo o que sucede ao seu redor” (Borrás, 2002, p.217).

É através da observação e das vivencias que vou tendo ao longo do estágio, que me vou apercebendo de que “As crianças têm prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar, cabendo ao educador alargar as suas experiências, de modo a desenvolverem a imaginação e as possibilidades de criação.” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.49). Assim, vou adquirindo conhecimentos essenciais ao meu futuro enquanto educadora de infância que, sendo adquiridos em contexto prático, se tornam muito significativos e formativos.

Semana de 21 a 25 de novembro de 2016

Esta semana dei início ao projeto a ser desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de CDEI. Este deve ser um projeto realizado com base na Metodologia de Trabalho por Projeto e, como tal, deverá surgir dos interesses e curiosidades das crianças do grupo. O tema que será abordado neste projeto, é o das profissões. Isto porque, há algumas semanas atrás, após uma das crianças do grupo ter ido para o hospital, de ambulância (por se ter magoado), o grupo teve uma pequena discussão durante uma sessão de movimento. Nesta discussão, as crianças falaram dos bombeiros, médicos e polícias. Discutiram quem está dentro das ambulâncias e nos hospitais. A conversa resultou em alguns comentários interessantes por parte das crianças e pude verificar que tinham dúvidas e muito interesse relativamente a este tema: "Mart. diz que quem vai nas ambulâncias são médicos, Gon. diz que são os bombeiros que vão nas ambulâncias. O grupo começa a discutir as sirenes dos bombeiros e das ambulâncias. Rapidamente Ri. diz que os carros dos polícias também têm sirenes. O grupo começa a falar acerca de polícias. Ti. Diz que os polícias são quem prende os maus. Go. Diz que não prendem os maus, mas sim os ladrões. Car. diz que quer ser polícia quando for grande. Todos começam a dizer o que querem ser quando forem grandes. Chris diz que quer ser bombeiro, Mart. diz que quer ser polícia, Ri. quer ser dentista. . . O grupo discute mais um pouco acerca do que fazem as pessoas em cada profissão." (Nota de Campo, 6.10.2016). Como tal, e em discussão com a docente cooperante, este pareceu-nos ser um tema interessante e de importante abordagem com este grupo.

A pertinência deste projeto discutiu-se, não só relativamente ao facto de este ser um interesse das crianças, mas também por, neste contexto, este ser um tema de importante abordagem. Isto porque, dada a elevada taxa de insucesso, abandono escolar, baixa formação académica dos pais, precariedade laboral e até desemprego, considerámos ser pertinente que as crianças percebessem que é importante ter uma profissão, não só pela remuneração monetária, mas também, pela realização pessoal e sentimento de pertença a uma sociedade na qual se insere como cidadão capaz, útil e ativo. Isto porque, "Mais do que nunca a educação parece ter, como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento,

sentimento e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem tanto quanto possível, donos do seu próprio destino." (Delors et al., 1996, p.86). Para que tomasse consciência desta pertinência, foi essencial informar-me acerca das especificidades das crianças, das suas famílias, meio e do contexto socioeducativo em que se inseriam. Desta forma, pude verificar que "As informações recolhidas permitem fundamentar e adequar o planeamento da ação pedagógica." (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.11). Assim, e de acordo com Copple, Bredekamp e Gonzalez-Mena (2011), um bom educador é aquele que começa por pensar como são as crianças de determinada idade e nível de desenvolvimento. Esta sabedoria providencia uma ideia geral das atividades, rotinas, interações e currículo que serão produtivos para o grupo que acompanha. No entanto, é essencial que o educador olhe para as crianças tendo em conta o contexto familiar, comunitário, social experiências passadas e circunstancias atuais de cada um como ser individual com características únicas. Para estes autores, só assim é que o educador conseguirá tomar decisões concordantes com o desenvolvimento das crianças e estas decisões serão: Apropriadas à idade, à individualidade e à cultura de cada criança.

A atividade que iniciou a fase de execução do projeto, foi um passeio pelo bairro que se encontra em frente ao JI e onde a maioria das crianças mora ou frequenta porque alguns dos seus familiares vivem lá. Para este passeio, levámos um mapa no qual fomos marcando as diferentes profissões que encontrámos ao longo do percurso. Penso que esta foi uma atividade muito significativa para o grupo e em reflexão de atividade referi que:

> "Penso que este passeio pelo bairro foi extremamente positivo para o grupo. Todas as crianças se mostraram muito envolvidas, até crianças como Gon. e Mart. que por vezes mostram dificuldade em manter a concentração ou têm pouco interesse nas atividades propostas, estavam muito envolvidos e participativos. . . Penso que o facto de este passeio ter sido feito no meio em que as crianças vivem foi significativo para as mesmas. Por exemplo: quando passámos por certos sítios, as crianças identificavam que ali trabalhavam os pais umas das outras. Por esta ter sido uma atividade feita em conjunto com outra sala do J.I. foi importante, uma vez que, enriqueceu bastante as informações adquiridas e pude observar momentos de trabalho de equipa entre pares mostrando uns aos outros os sítios que descobriam ao longo do caminho e explicavam uns aos outros as profissões que iam

> vendo. Também o facto de termos um elemento de registo da informação e de orientação (o mapa), foi importante para que as crianças percebessem para que serve um mapa e como o podemos utilizar." (Excerto de Reflexão de Atividade, 23.11.2016).

Por esta atividade ter tido tanto sucesso junto das crianças e por ter sido alvo de tanto envolvimento por parte do grupo, apercebi-me de que é essencial que o educador utilize o meio como recurso educativo. Estes são os espaços onde as crianças convivem com as suas famílias e outras pessoas significativas na sua vida. São espaços nos quais as crianças levam a cabo vivências que fazem parte do seu quotidiano e que contribuem para o seu desenvolvimento. Desta forma, penso que faz todo o sentido aproveitá-los na construção de novas aprendizagens conectadas com uma realidade que lhes pertence e que é significativa para elas. Isto porque, de acordo com González (1999), a aprendizagem deve realizar-se em ligação constante com as vivências das crianças. Através desta vivência e das observações que tive oportunidade de recolher, apercebi-me de que "A exploração do meio próximo da criança tem para esta um sentido afetivo e relacional, que facilita a sua compreensão e apreensão e também proporciona a elaboração de quadros explicativos para compreender outras situações mais distantes." (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.11). Assim, agora e no meu futuro enquanto educadora de infância, procurarei sempre partir do meio próximo que rodeia as crianças, para o meio mais alargado. Penso que, desta forma, as aprendizagens feitas são mais significativas e perdurarão mais a longo prazo, uma vez que, foram construídas em contextos com os quais as crianças possuem relações afetivas fortes. Percebi que o meio social é um fator que influencia o desenvolvimento global das crianças e que ao utiliza-lo como recurso educativo, tudo se torna mais significativo e positivo para as crianças que acompanho.

Semana de 28 de novembro a 2 de dezembro de 2016

Esta semana optei por me debruçar acerca do tema da participação das famílias nos processos educativos dos seus filhos. Isto porque, no âmbito do projeto acerca das profissões, procurei que as famílias fossem envolvidas e esforcei-me para que a comunicação com as mesmas fosse intensificada. As minhas intencionalidades orientadoras da prática pedagógica com as famílias das crianças que estou a acompanhar são as seguintes:

- ✓ Privilegiar a comunicação com as famílias.
- ✓ Promover o envolvimento das famílias no processo educativo das crianças.

Como tal, apesar de todas as manhãs e tardes, estar presente no acolhimento e na entrega das crianças às famílias, que são momentos em que é possível haver alguma comunicação com as mesmas, considero não ser o suficiente para que haja de facto comunicação e para que as famílias sejam verdadeiramente envolvidas no processo educativo dos seus educandos. Como tal, no âmbito do projeto supracitado, pensei algumas formas de as famílias de todas as crianças serem envolvidas.

Comecei, portanto, por rever as profissões das famílias das crianças que estou a acompanhar procurando se existiam pais, mães ou outros familiares que tivessem profissões que estivéssemos a abordar no projeto. Isto porque, acredito que, "Em lugar de o educador estabelecer barreiras entre si e as diversas famílias com quem se encontra, é mais produtivo e útil para a criança procurar e construir uma parceria baseada nos pontos fortes e nos sonhos dos pais." (Post&Hohmann, 2011, p.333). Depois de contactar alguns elementos das famílias, apenas uma mãe (polícia) se disponibilizou (por ter possibilidade de horário para se dirigir à escola) no sentido de fazer algumas atividades com as crianças e falar-lhes da sua profissão. A par disto, também um outro pai (de outra sala) que é pasteleiro, se disponibilizou para fazer o mesmo. Apesar de a presença destes pais ser muito bem-vinda e útil para o que estamos a fazer no projeto, pretendia que todas as famílias tivessem oportunidade de participar, mesmo que fosse de outras formas. Isto porque, de acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) é importante garantir que todas as crianças tenham oportunidade de ver

representados os contributos dos seus pais/ famílias. Como tal, foi posto (esta semana) a circular pelas famílias das crianças, um livro que tem por objetivo que os pais coloquem nas páginas do mesmo o seguinte: A profissão que os filhos gostariam de ter no futuro e uma breve pesquisa feita com as crianças acerca dessa mesma profissão. Posteriormente os pais poderiam fazer com os filhos ilustrações do que estava escrito no texto. Para além disto, foi também enviado para casa um pedido para que os pais recolhessem material reciclado como: rolos de papel higiénico, garrafas, tampas, embalagens, entre outros, como contribuição para a elaboração da nossa maqueta do bairro e das profissões que lá encontrámos. Neste recado, foi ainda pedido aos pais para que, se possível, construíssem com os seus filhos um fantoche (que também poderia ser feito de material reciclado) como contribuição para que as crianças pudessem utilizar os diversos fantoches obtidos, no fantocheiro que estou a construir para a sala. Previ que poderiam haver crianças que não tivessem oportunidade de construir estes fantoches e, como tal, foi planeado que se esta questão se verificar, serão utilizados os materiais de desperdício cedidos por todos para que essas crianças possam construir o seu fantoche em contexto de sala. Previ estas diferentes formas de participação, uma vez que, estou convicta de que "O planeamento de estratégias diversificadas permitirá que todos participem." (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.28).

No jardim-de-infância em que estou inserida, a participação dos pais não é muito ativa e a comunicação com os mesmos é feita ou nos momentos que referi (de acolhimento e entrega das crianças no inicio e final do dia) ou em reuniões marcadas com as docentes que geralmente ocorrem no início do ano e no final de cada período. A par disto, na caracterização feita por mim com base no projeto educativo e nas conversas que tive com a docente cooperante, referi que estas eram famílias que, na sua maioria, são pouco participativas e interessadas no processo educativo dos educandos. No entanto, até agora, as famílias têm participado (já 4 famílias escreveram no livro e outras 5 enviaram materiais pedidos). Ainda nos encontramos numa fase inicial. No entanto, penso que a resposta que tenho obtido até agora é bastante positiva e tenho tido oportunidade de observar que as crianças cujas famílias participaram, sentem *orgulho* manifestado pela alegria com que me mostram a mim, à docente cooperante, à auxiliar e aos seu pares, os materiais que trazem e o livro preenchido pelos seus familiares. Desta

forma tenho sido surpreendida positivamente pela participação destas famílias o que me faz confirmar a importância de planear estas estratégias de intervenção das mesmas nos processos educativos dos seus educandos. Tenho consciência de que esta participação poderia ser mais intensa. Por exemplo: os familiares poderiam fazer, em conjunto com as equipas educativas, uma gestão cooperado do currículo. No entanto, penso que tendo em conta o contexto educativo em que este jardim de infância está inserido e o nível de participação que estas famílias costumam ter, este tem sido um processo de arranque positivo e formativo para todos. Como tal, acredito que "A vida cooperativa, a que nos obrigamos nas nossas escolas, não pode ser iludida com desculpas ingénuas que adiam o esforço e a incomodidade do arranque, a aventura dos novos passos, a vontade decidida de construir novas formas de convívio humano, desde já, e nas escolas que temos" (Niza, 2012, p.56).

Dou muita importância à participação dos pais/ familiares no processo educativos dos seus educandos e, como tal, no meu futuro enquanto educadora de infância pretendo fazer os possíveis para que as famílias sejam incluídas, não só nas dimensões supracitadas, mas também noutras. Como tal, penso que a partilha de saberes entre as famílias e das famílias com os agentes educativos que lidam, todos os dias, com as suas crianças, é fundamental. Não só para uma prática educativa de qualidade, mas também, para um desenvolvimento mais positivo por parte das crianças. Assim, e de acordo com Polonia, & Dessen (2005, p. 304): "Quando a família e a escola mantêm boas relações as condições para um melhor aprendizado e desenvolvimento da criança podem ser maximizadas".

De facto, o bom desenvolvimento e aprendizagem das crianças é a principal preocupação e foco do educador. No entanto, não são só as crianças que beneficiam desta relação entre a escola e as suas famílias. Penso que todos beneficiam desta relação mesossistémica (Formosinho & Araújo, 2013), uma vez que, acontecem trocas de conhecimentos, visões, conceções, espectativas, sentimentos, entre outros, que irão enriquecer todos os intervenientes. Desta forma, penso que, "o próprio conhecimento é co-construído através da colaboração e de processos de comunicação entre indivíduos, professores, pais, membros da comunidade e outros especialistas, membros da comunidade mais alargada." (Wells, 2001 citado por Folque, 2014, p.89).

Acredito, ainda, que esta participação dos pais, não se finda com atividades e ateliers em que os pais utilizam os seus talentos e gostos para potencializar aprendizagens junto das crianças. Assim, penso que esta participação deve ser mais abrangente: "Em conjunto, as pessoas que tomam conta das crianças concebem horários e rotinas centradas nas necessidades e interesses das crianças, proporcionando-lhes um sentimento de controlo e pertença." (Post&Hohmann, 2011, p.15).

Ou seja, deve incluir a participação na idealização, planificação e definição das rotinas, espaços e objetivos de acordo com as especificidades de cada criança. Isto porque, as famílias conhecem, melhor que ninguém, as suas crianças. Como tal, podem fornecer ao educador informações preciosas acerca dos seus gosto, interesses, desenvolvimento e histórias de vida. O educador tem, posteriormente, o dever de reunir essas informações e definir linhas de intervenção de acordo com essas mesmas informações. Isto porque, "os pais são os principais responsáveis pela educação das crianças têm o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os filhos." (Ministério da Educação, 1997, p.43). Nesta perspetiva, o educador deve mostrar-se sempre disponível para ouvir os pais, na medida em que, as informações que estes lhe transmitem, são preciosas para que a sua intervenção junto do grupo tenha a máxima qualidade e eficiência porque, "A comunicação com os pais através de trocas informais e de reuniões são ocasiões de conhecer as suas expectativas educativas, de os esclarecer sobre o processo educativo a desenvolver com o grupo e de ouvir as suas sugestões." (Ministério da Educação, 1997, p.45).

Findo esta reflexão enfatizando o facto de que considero a inclusão das famílias e da comunidade envolvente, no contexto educativo e nas mais variadas esferas desse mesmo contexto, essencial para que exista uma prática pedagógica de qualidade e significativa para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Como futura educadora, essa é uma das minhas intencionalidades e uma das que irei incluir, sempre, na minha prática.

Semana de: 5 a 9 de dezembro de 2016

Esta semana, devido ao facto de o final do estágio se estar a aproximar, devido à necessidade de recolher informação para a investigação e, também, pelo facto de ter introduzido um elemento novo na sala (um fantocheiro) que potenciará observações preciosas relativamente ao tópico acerca do qual estou a investigar, optei por refletir exatamente acerca dessa mesma investigação.

A investigação que estou a colocar em prática, relaciona-se com o jogo simbólico e com a influência que os objetos poderão ter, ou não, nos momentos em que as crianças utilizam este tipo de jogo nas suas brincadeiras. Nesta investigação, estou a utilizar métodos de recolha de dados de natureza qualitativa e quantitativa. No entanto, para a recolha desses dados utilizei uma técnica em comum: a observação. Esta observação é de tipo participante, uma vez que, de acordo com Meirinhos e Osório (2010) este é "um método interativo de recolha de informação que requer uma implicação do investigador nos acontecimentos e fenómenos que está a observar" (p.60). Como tal, esta semana optei por refletir acerca da observação e do papel importante que esta técnica tem tido na minha formação e aprendizagem desde o início do estágio.

No início da PPS, não dava muita importância à observação. Associava-a a uma atitude passiva que o observador adotava sentando-se numa cadeira, distanciado dos acontecimentos, e registava o que se passava à sua volta. Esta atitude parecia-me redutora de todo o potencial prático que um estágio pode ter e era, de certo, algo que eu não queria fazer. Isto porque, ansiava pelos momentos de aprendizagem práticos, pelos momentos em que tivesse oportunidade de "pôr a mão na massa". Esta ansiedade levava-me a evitar esses momentos em me sentava a observar as crianças e os adultos, bem como, os seus comportamentos, reações e atitudes perante determinadas situações.

No entanto, ao longo do tempo, tenho vindo a desconstruir as conceções negativas que tinha acerca dos momentos de observação. Assim, fui-me apercebendo de que a observação passava por muito mais do que estar sentado a registar num caderno tudo o que se passa à nossa volta. A observação tem diversas dimensões e podemos servir-nos dessas dimensões para fazer aprendizagens únicas e que não impedem que "ponhamos a mão na massa".

Feitas as desconstruções de conceções erradas e com conotações negativas, comecei a servir-me da observação e das informações que retirava dela como grandes motores de aprendizagem. Aprendi que a observação participante pode apresentar variações de nível de participação do investigador (Bogdan e Biklen, 2013). Como tal, nos momentos em que faço observação estruturada (através de grelhas de observação realizadas para o efeito), apresento um nível de participação mais baixo. Em contrapartida, nos momentos em que faço observação não estruturada, apresento níveis de participação mais elevados. Penso que esta variação é indispensável porque, desta forma, consigo obter informações de extrema importância sem perder momentos únicos de estabelecimento de relação e de interação com as crianças que acompanho. Tenho recolhido, através das observações que faço ao longo do tempo, informações cruciais e extremamente pertinentes para a investigação que estou a levar a cabo e que se refere ao jogo simbólico e à forma como os objetos podem, ou não, influenciar este tipo de brincadeira tão utilizado por estas crianças. No entanto, tenho recolhido, também, informações cruciais para a minha formação enquanto futura educadora. Informações que se referem às crianças, aos seus comportamentos, reações, atitudes perante determinadas situações e acontecimentos, bem como, acerca de como interagem com os pares, os adultos e o meio que as rodeia. Tenho recolhido, ainda, informações acerca da educadora cooperante e da assistente operacional. Registos que se referem aos seus comportamentos perante as mais diversas situações, como são com as crianças, como as ajudam a regular as suas emoções, a serem mais autónomas, entre outros.

Apercebi-me de que sem esta observação, não seria possível caracterizar o grupo, as crianças, perceber quem elas eram, do que precisavam, do que gostavam, os seus potenciais e necessidades tanto a nível emocional, como a nível cognitivo e motor. Não seria possível pensar uma intervenção adequada, atividades positivas e significativas para o seu desenvolvimento. Não seria possível estabelecer uma relação com elas, porque sem as observar eu não saberia adequar as minhas atitudes às especificidades daquele grupo e daquela equipa educativa. Penso que é esta atitude que me vai permitir dar resposta a um dos compromissos da docência, definidos pela APEI: "Cuidar da sua formação contínua e estar disponível para adequar as suas práticas às

exigências de uma profissão que se quer socialmente útil e cientificamente qualificada." o que é, para mim, uma questão essencial no exercício da prática pedagógica.

Portanto, apercebi-me que a base de toda a minha aprendizagem estava exatamente na observação e posteriormente na prática que seria, assim, mais adequada. No entanto, a observação não terminou quando a prática se intensificou. Simplesmente ela passou a ser parte dessa mesma prática. Esta questão não foi fácil de gerir. Muitas vezes tenho dificuldade em fazer registos pertinentes assim que estes acontecem e, posteriormente, cheguei mesmo a esquecer-me dos mesmos. Como tal, tenho definindo estratégias para que isto não aconteça. Comecei a fazer filmagens, gravações da minha voz como nota de campo, registos fotográficos e, posteriormente, passava as notas de campo para o meu bloco de notas que me acompanhava sempre mas que por vezes não conseguia utilizar muito por estar tão envolvida nas mais diversas tarefas do dia com as crianças. Este processo da passagem das notas de campo para o bloco de notas foi também ele crucial. Isto porque, ele ajudava-me a refletir acerca dos acontecimentos, a pensar os seus significados, a inseri-los no seu contexto mais alagado e a formular novas aprendizagens. Percebi, assim, que a observação não inibia novas aprendizagens e muito menos a prática e a sua qualidade. Antes pelo contrário, a observação enriquecia ambas as dimensões. Ela tornou-se para mim, um motor de reflexão. Um potenciador e desafiador de um processo reflexivo que é tão importante na construção da minha identidade enquanto futura profissional de educação. Este processo reflexivo é essencial, uma vez que, existe "a necessidade de considerar essa reconstrução de conhecimento como um exercício intelectual complexo a exigir níveis avançados de reflexibilidade como mediação de desempenhos pessoal e socialmente consequentes." (Sá-Chaves, 2002, p.23).

Semana de: 12 a 16 de dezembro de 2016

Esta semana, devido à finalização e divulgação do projeto acerca das profissões realizado no âmbito da Unidade Curricular de CDEI, pensei ser pertinente fazer uma reflexão relativa a todo o processo vivido ao longo da implementação da Metodologia de Trabalho por Projeto.

Quando penso em trabalho por projeto, penso em crianças ativas, motivadas para investigar e aprender acerca de novos assuntos que lhes interessam. Imagino uma sala

em alvoroço, com crianças envolvidas em pesquisas num computador, em livros e revistas enquanto outras recortam e colam imagens que vão descobrindo e outras pintam ou desenham acerca do tema alvo do projeto. Imagino crianças autónomas e um/a educador/a disponível para as orientar e auxiliar, se necessário. Penso num/a educador/a participativo, facilitador e desafiador deste processo.

No entanto, na fase inicial do projeto, comecei por ter algumas dificuldades em prever atividades e processos de desenvolvimento do mesmo. Isto porque, pensava que o grupo, por nunca ter trabalhado por projeto, iria ter muita dificuldade em fazer sugestões de atividades a ser feitas, em levar a cabo atividades de pesquisa ou outras, em fazer perguntas pertinentes e relacionadas com o tema. Pensei que as crianças estivessem pouco envolvidas e motivadas e que a minha orientação tivesse que ser muito intensiva para que o grupo conseguisse levar a cabo o projeto em questão.

As razões que me levaram a ter este pensamento prendiam-se com observações, caracterizações e experiências vividas por mim ao longo do estágio até então. Estas crianças eram, na sua maioria, pouco motivadas, distraíam-se facilmente e perdiam o interesse e concentração, pelas atividades que desenvolviam, muito depressa. Mas, o tempo, as crianças e o processo de implementação do projeto encarregaram-se de me mostrar que estava enganada. Ao longo da implementação do projeto as crianças foram mostrando um crescente envolvimento e motivação nas diversas atividades desenvolvidas.

Penso que a explicação para este crescimento se encontra no facto de este ser um tema que surgiu do interesse expresso por todas as crianças do grupo e no facto de ser um projeto que envolveu o meio social em que as crianças se inserem e a comunidade que nele vive (da qual as crianças fazem parte). Isto porque, "A construção do saber das crianças faz-se a partir da expressão livre dos seus interesses e saberes." (Folque, 1999 p.7). Assim, tive oportunidade de observar que as crianças se foram tornando cada vez mais autónomas no que concerne aos processos de pesquisa e de registo no livro de projeto. À medida que as suas vivências se diversificavam, o grupo acabou por estar tão envolvido no processo, que cada elemento já sabia qual a sua função. As crianças começaram a sugerir tarefas a ser levadas a cabo por elas mesmas ou pelo grupo, sugeriram técnicas de pintura entre outros processos para levar a cabo a maqueta que

construímos. Ou seja, ao longo do tempo, o meu papel orientador foi diminuindo e o papel ativo do grupo nas decisões e na elaboração das tarefas foi-se intensificando. A par disto, as crianças começaram a demonstrar que estavam atentas a este tema, não só nas atividades que faziam no JI, mas também fora dele: "Mart. diz que ontem quando ia na rua com a mãe viu mais duas profissões: os senhores que apanham o lixo e os pintores de casas e prédios. Dan. aproveita a oportunidade para dizer que também viu outras profissões no fim de semana com a mãe e com o irmão: o agricultor, o fotógrafo e o empregado de mesa." (Nota de Campo, 28.11.2016). No entanto, também dentro do JI, as crianças estavam atentas a esta questão: "Hoje esteve um novo trabalhador no refeitório (costumava ser uma senhora que servia às mesas mas hoje foi um homem). Tínhamos estado a pesquisar acerca do cozinheiro, padeiro e pasteleiro. O grupo, enquanto almoçava, discutia que profissão tinha aquele novo trabalhador do JI. Uns diziam que era pasteleiro, outros que era cozinheiro. Todos analisavam a sua farda e a touca que tinha na cabeça (algo que tínhamos discutido na pesquisa: para que servia a touca e de que cor era a farda)." (Nota de Campo, 14.12.2016). No entanto, gostaria de referir que o meu papel orientador e mediador do projeto nunca desapareceu, apenas se foi adaptando às necessidades que detetava no grupo num processo de *Scaffolding* e atuação na *Zona de Desenvolvimento Próximal* (Vasconcelos, 1997) das crianças que acompanhava. Não obstante, também pude observar estes processos entre pares: "Enquanto orientava Gon. a escrever algumas palavras no livro de projeto, Dan. recortava imagens para colarmos no mesmo. Shir. Observa Dan. e ao detetar dificuldades a recortar por parte do par, ajuda-o mostrando-lhe como se faz. Dan diz: Inês, depois vamos precisar de um menino para colar estas fotografias no livro. Dav diz: Eu! Eu quero colar! Dan. responde: Sim, eu recorto e tu colas, pode ser Inês? Respondo: Sim, parece-me bem. Então vocês recortam e colam os dois enquanto eu e o Gon. escrevemos as frases que vocês disseram. Dan. diz: Sim, assim estamos a trabalhar em equipa como os Bombeiros e os Construtores não é Inês? Respondo: Sim, estamos. Por isso é que fizemos os grupos para o projeto, para todos trabalharmos em equipa. Dav diz: Eu gosto de trabalhar em equipa." (Nota de Campo, 06.12.2016). Desta forma, pude perceber que também a entreajuda e cooperação entre pares se foi intensificando e as crianças foram-se, gradualmente, apropriando das regras deste tipo de trabalho o que fez

com que se sentissem mais competentes e se tornassem mais autónomas nas tarefas que levavam a cabo. Assim, estou convicta de que, " A terceira condição é a existência de um carácter lúdico na exploração das ideias, dos materiais e documentos para que o questionamento, a interrogação possa surgir. Assim, as crianças serão capazes de ativamente se envolverem e tentarem compreender o mundo que as rodeia." (Folque, 1999 p.12).

Ao longo do processo pude também observar algumas alterações no que concerne à Expressão Oral por parte do grupo. As crianças começaram a falar mais acerca dos conhecimentos que foram adquirindo ao longo do tempo. Começaram a mostrar as suas produções mais frequentemente e habituaram-se a falar acerca do que estava representado (para que eu pudesse escrever nas legendas que fazia por baixo de cada imagem). A par disto, crianças que não participavam tanto em conversas de grade grupo, no início do projeto, como Car., Ti. e Mart. começaram a intervir muito mais nestas conversas, nas discussões durante as pesquisas e prontificavam-se muito mais para participar nas atividades desenvolvidas.

No que diz respeito à participação das famílias, este foi um aspeto que me surpreendeu pela positiva. Todas as famílias contribuíram com materiais recicláveis para a elaboração da maqueta e todas têm contribuído na elaboração de um livro com a profissão que cada criança gostaria de ter quando crescer e alguma informação acerca dessa mesma profissão. Esta questão também fez com que o grupo se mostrasse muito motivado. Todas crianças querem levar o livro consigo para o fazer em conjunto com as suas famílias e todas elas, quando trazem o livro de volta, mostram vontade de o mostrar aos pares e de explicar o que está escrito e representado na sua página.

Penso que um dos principais aspetos positivos deste projeto, foi ter conseguido definir pedagogias diferenciadas e tarefas que permitiram que todas as crianças do grupo tivessem uma participação ativa. Assim, findado o projeto, podem ouvir-se as crianças a dizer o que cada uma delas fez *de forma orgulhosa*. Este foi um aspeto que, para mim teve uma importância extrema. Isto porque, na fase inicial do projeto, pensei que seria difícil incluir todas as crianças do grupo e que, principalmente as crianças de 3 anos teriam dificuldade em levar a cabo muitas das tarefas. No entanto, mais uma vez, estava enganada. A distribuição de tarefas (quer fosse feita por mim ou pelas crianças)

foi feita de forma a que todos tivessem oportunidades variadas de participação e, sobretudo, que os seus contributos eram dados através daquilo que já conseguiam fazer. Ou seja, as crianças eram desafiadas de acordo com as suas competências o que as fazia sentir-se capazes e competentes nos contributos que davam para o produto final feito por todos.

No final do projeto, fizemos uma reunião de grande grupo, na qual verificámos nas teias se tínhamos respondido às perguntas que tínhamos colocado, se tínhamos feito aquilo a que nos tínhamos proposto fazer e se tínhamos pesquisado onde tínhamos previsto que pesquisaríamos. A par disto, ainda fizemos um treino da apresentação do livro de projeto porque iriamos fazer a divulgação no dia seguinte. Fiquei surpreendida com os conhecimentos que estas crianças adquiriram ao longo do tempo. A grande maioria do grupo sabia responder às perguntas que tinham colocado no início do projeto, todas elas eram capazes de explicar as diferentes profissões trabalhadas e as informações registadas no Livro de Projeto. Olhando para trás e revendo as diversas fases de implementação do projeto, consigo perceber que afinal esta sala e este grupo depressa se tornaram naquilo que imaginava e que descrevi no início desta reflexão.

Assim, considero que todo este processo foi extremamente gratificante e promotor de novas aprendizagens, não só junto das crianças, mas também foi um contributo muito significativo para a minha formação enquanto futura educadora. Desta forma, tive oportunidade de perceber que "O trabalho de projeto (…) prevê o adulto como facilitador do processo mas, também, e juntamente com as crianças, como ator, isto é, como alguém que também está a investigar." (Vasconcelos, 2009 p. 15). Através deste processo tive oportunidade de, também eu, construir conhecimentos de forma integrada e aliados a uma realidade prática que fez com que me fizessem muito mais sentido, uma vez que, "De facto, o contacto com o real exige essa síntese: a teoria é sujeita à prova da realidade e resulta desta como modelo explicativo dos fenómenos e das suas relações." (Estrela, 1986 p. 27).

Finalizo esta reflexão referindo que fiquei a conhecer bastante melhor esta metodologia e tive oportunidade de verificar que, de facto, através dela as crianças têm oportunidade de construir o seu próprio conhecimento de forma ativa o que faz com o que cada contributo para a sua aprendizagem e desenvolvimento se tornem muito mais

significativos. Esta é, sem dúvida, uma metodologia que pretendo aplicar ao longo de toda a minha prática pedagógica enquanto futura educadora de infância porque estou convicta de que "Os adultos crescem e desenvolvem-se à medida que contribuem para o crescimento e desenvolvimento das crianças e da sua comunidade através do trabalho de projeto." (Vasconcelos et al. 2011).

Semana de: 03 a 06 de janeiro de 2017

Esta semana, com o final do estágio a aproximar-se percorri as minhas notas de campo, registos fotográficos e intensifiquei a minha recolha de informações para a investigação que estou a desenvolver acerca do jogo simbólico e de como os objetos influenciam, ou não, esse tipo de brincadeira tão utilizado pelas crianças. Como tal, esta semana, optei por refletir acerca do jogo simbólico, das suas dimensões e da sua importância para o desenvolvimento das crianças.

O jogo simbólico é uma atividade espontânea que está muito presente nas brincadeiras das crianças e em todos os momentos do seu dia. A criança utiliza o próprio corpo para expressar ações e comportamentos. Tal como nos dizem as Orientações Curriculares para a Educação Pré – Escolar (1997), "A expressão e comunicação através do próprio corpo a que chamamos jogo simbólico é uma atividade espontânea que terá lugar. . .em interação com os outros e apoiada pelos recursos existentes." (p. 60). O jogo simbólico possibilita à criança experimentar diversas situações de "faz de conta", partindo assim, da sua imaginação para explorar e representar personagens, objetos e ações tornando-as reais e verdadeiras para si, uma vez que, "Ao fazerem- de-conta (...) as crianças de idade pré-escolar fazem «cópias construídas» que variam na sua intensidade; sentido de jocosidade; familiaridade com o meio da representação, experiências com objectos, pessoas, e situações que estão a representar; e a inclinação para a arte e as brincadeiras teatrais." (Hohmann & Weikart, 2003, p. 478). As crianças transportam para as suas brincadeiras de jogo simbólico, diversos conhecimentos que já adquiriram acerca da vida e do mundo que as rodeia através da observação dos outros (pais, pares, irmãos, tios, avós, entre outros). Assim, "O jogo e as actividades dramáticas significam uma possibilidade de experimentação do Eu através do outro*."* (Martins, 2002, p. 54). Ao brincarem com os pares através da imitação desses mesmos comportamentos, as crianças vão construindo novos conhecimentos e transmitindo novas aprendizagens aos pares que com elas brincam, uma vez que, "Ao imitar, as experiências dos outros virão enriquecer as suas e vice-versa." (Gauthier, 2000, p. 11). Ao longo do estágio, foram inúmeras as notas de campo que recolhi acerca destes comportamentos que ocorrem todos os dias, nos mais variados espaços do JI.

> "Shir, Tais e Raf brincam na casinha. Atribuem papéis: Shir diz que é a mãe (veste um vestido, calça sapatos de salto alto e coloca uma mala ao ombro). Olha para Raf. este veste uma capa e tem uma coroa na cabeça, diz-lhe: Tu é o pai e ela (Tais) é a filha. Agora vou às compras! Toma conta dela! Shir senta-se numa cadeira, simula que é um táxi. Quando chega ao destino finge pagar ao motorista, sai e simula que está nas compras dirigindo-se à zona dos legos e colocando legos na mala. Vai dizendo: preciso de maçãs, isto, isto e isto. Quando regressa a casa põe-se a cozinhar no fogão. Raf e Tais põem a mesa." (Nota de Campo, 03.01.2017).

Através da observação dos seus comportamentos, vemos que as crianças já conhecem muitas questões da vida quotidiana e as mesmas utilizam esses conhecimentos nas suas brincadeiras. Assim, *"A representação surge a partir das experiências que as crianças têm com objectos, pessoas e acontecimentos reais."* (Hohmann & Weikart, 2003, p. 477).

Na sala, as crianças já dispunham de muitos objetos indutores nas diferentes áreas. Aliás, qualquer objeto pode ser indutor para uma crianças, uma vez que, elas têm uma capacidade incrível de se abstrair do significado de determinado objeto e atribuir-lhe outro: "(...) as crianças conseguem separar os objectos e as acções dos seus significados, no mundo real e lhes dão novos significados." (Duffy, B., 2004, p. 131). Desta forma, uma faca pode perfeitamente ser uma escova de dentes: "Tais Utiliza uma das facas da casinha como escova de dentes colocando-se ao espelho a escova-los" (Nota de Campo, 05.01.2017. Até mesmo os livros da biblioteca servem para imitar os comportamentos dos adultos e fingir que se conta uma história para os outros meninos: "Ju e Is contam histórias sentando-se em cadeiras e virando o livro para o tapete apontando para as ilustrações e fazendo expressões faciais parecidas com as que os adultos fazem enquanto leem" (Nota de campo, sala de atividades, 05.01.2017). Assim, o educador deve ter a consciência de que "Cada espaço deve desencadear novos desejos... novos desafios... novos projectos (...) deve estar sempre pronto para acolher novas ficções (...)." (Costa, 2003, p. 66) e portanto, os espaço devem ser ricos e desafiadores.

Penso que é através de brincadeiras desta natureza que as crianças têm oportunidade de explorar os entendimentos e perceções que têm do mundo que as rodeia partilhando-os com os adultos e com os pares de forma a que cada uma desenvolva "a capacidade que a criança possui de explorar e compreender o seu mundo e de reagir e

representar as suas percepções (...) oportunidades que tem de estabelecer novas relações, alcançar novos entendimentos e criar novos significados." (Duffy, B., 2004, p. 131). Através da distribuição de papeis, bem como, através da observação dos comportamentos das crianças que brincam através do jogo simbólico, percebemos que "as crianças manifestam conhecimentos sobre os papéis e identidades atribuídos a personagens (...) representando as características do personagem, cujo papel desempenham." (Costa, 2003, p. 98). Existiram muitas situações que me mostraram que, de facto, os objetos têm um papel importante no jogo simbólico das crianças:

> "Cam. olha para Dav. que usa um estetoscópio e Cam. diz que está ali para ele ver se o bebé está doente. Dav diz que está e ela diz que o vai pôr na cama." (Nota de Campo, 209.2016).
>
> "Gon brinca no recreio com Rub. Colocam pneus sobrepostos e dizem que estão a fazer uma corrida de motas (imitam som)." (Nota de Campo, 13.12.2016).

Semana de: 09 a 13 de janeiro de 2017

Esta semana dinamizei uma sessão de movimento na qual observei comportamentos interessantes por parte do grupo. Foi uma sessão diferente daquelas que planeei anteriormente e as crianças tiveram oportunidade de explorar um material que nunca as tinha visto manipular naquele contexto: bolas. A par disto, fiz alguns exercícios de Yoga ao som de uma música calma. O grupo surpreendeu-me pela sua adesão e vontade de explorar atividades desta natureza. Como tal, esta semana optei por refletir acerca da importância da Expressão Física em contexto de jardim-de-infância.

No que concerne à manipulação de bolas, foi possível observar novas aquisições de desenvolvimento em praticamente todo o grupo:

> "Comecei por desafiar o grupo a explorar o material livremente. Observo que algumas das crianças estão perdidas, não sabem bem o que fazer com a bola. Outras manipulam-na com os pés. Outras, ainda, começaram a fazer passes entre pares. Sugiro ao grupo que façam lançamentos em altura e receções com as duas mãos (demonstrando). O grupo adere bem. Mas há crianças como Ru e Gon (5 anos) que, têm muita dificuldade na tarefa (o que me surpreende porque geralmente têm facilidade em tudo o que envolve atividade física. Das crianças que demonstram dificuldades apenas Ju, Ru e Gon mostram frustração desistindo da tarefa. As restantes esforçam-se e repetem os movimentos de forma a conseguir levar a tarefa a cabo, bem como, ajudam-se umas às outras sem que um adulto lhes peça para o fazer. Dizem-me: olha Inês já consigo! Relativamente às crianças que demonstram frustração procuro ir ao seu encontro e ajudá-las. Os três acabaram por conseguir levar a tarefa a cabo. A sua felicidade é gratificante." (Nota de Campo, 12.02.2017).

> "No Yoga, todo o grupo se mostrou extremamente envolvido. Todas as crianças procuravam fazer as posições e mesmo tendo dificuldades esforçaram-se para levar a cabo as tarefas propostas. Muitas crianças têm tendência para se deixar vencer pela frustração e verbalizam: Não consigo, desistindo. Neste momento esta verbalização não se ouviu e mesmo tendo dificuldades, o grupo mostrou-se muito recetivo aos novos exercícios que lhes propunha". (Nota de Campo, 12.01.2017).

Estes momentos, mostram-me o quão importante é a expressão física junto de crianças em idade pré-escolar. Não só pelo desenvolvimento físico que proporcionam, mas também, pela possibilidade de incentivar a cooperação entre pares e sobretudo a autoestima.

É o educador que prepara e orienta todo o ambiente educativo para que sejam criadas as oportunidades, as *affordances* para que esse desenvolvimento seja efetivo e significativo para cada criança.

É determinante que o educador tenha um conhecimento aprofundado não só do grupo com quem desenvolve a sua prática, mas também, das especificidades de cada criança. Para que este conhecimento seja possível, os educadores "(…) devem, então, tornar-se observadores perspicazes dos movimentos das crianças, devem perceber quando estão biologicamente preparadas para adquirir uma capacidade ou um padrão motor."(Siraj-Blatchford et al.2004, p.88). No entanto, não basta ter em conta apenas a esfera das capacidades motoras de cada criança, é essencial conhecer também, o domínio biológico, comportamental e social no qual as crianças se desenvolvem (Siraj-Blatchford et al. 2004 pp.88). Cada criança deve ser olhada como ser individual, com características próprias, velocidade de desenvolvimento singular e interesses próprios (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016). Assim, o educador deve ter em mente que "Apesar de se esperar que todas as crianças alcancem resultados semelhantes, elas percorrerão, para isso, caminhos diferentes." (Siraj-Blatchford et al. 2004 p.88). Tendo este conhecimento de cada criança, mas também do grupo o educador deve organizar a sua prática "(…) motivando-as com uma pedagogia centrada no grupo, onde elas serão responsáveis na resolução das suas aprendizagem." (Onofre, 2004, p.31)

Tendo em conta as idades que estou a acompanhar (3 a 6 anos), é indispensável que as experiências motoras das crianças sejam adaptadas às capacidades das mesmas, diversificadas e promotoras de um desenvolvimento qualitativo, uma vez que, segundo Siraj-Blatchford et al. (2004) "(…) é entre os dois e os sete anos que as capacidades e os padrões motores básicos se desenvolvem. Por isso, na Educação de Infância, o objetivo deve ser assegurar que todas as crianças tenham oportunidade de desenvolver estas capacidades e padrões."(p.88).

Antes de cada tarefa, procuro sempre fazer uma breve instrução e demonstração do que se pretende fazer na mesma. Estas dimensões serviram para que as crianças percebecebessem exatamente o que é para fazer e como o devem fazer (Graham, G., 2008, p.79).

O jogar tem, nestas sessões, um papel muito importante dado que se trata de uma atividade lúdica e é também um potenciador de desenvolvimento, como nos dizem Neto & Piéron (1993), citados por Neto (1997, p.3): "Habilidades motoras são formadas e desenvolvidas através de situações pedagógicas que utilizam o jogo como meio educativo".

Ao longo do tempo, tenho proposto sempre tarefas relacionadas com equilíbrios dinâmicos e ritmos. A abordagem de diferentes ritmos, com crianças, é crucial porque "Quando a Educadora bate palmas (…), está a fornecer estímulos auditivos que, desencadeando simultaneamente um trabalho físico e intelectual, vão tornando o corpo da criança um instrumento cada vez mais obediente às ordens do cérebro, seja na execução de movimentos rápidos como no seu controle." (Cardoso, 1976, p.47).

Estou convicta de que, "A Educadora deverá preocupar-se em criar essas situações (…) onde a criança, ao realizar cada vez melhor a permanência do seu corpo em equilíbrio, se irá sentindo mais segura e mais confiante em si própria." (Cardoso, 1976, p.147). Situações em que o equilíbrio das crianças é trabalhado, são cruciais para o desenvolvimento das crianças, uma vez que, este irá interferir em todos os momentos da vida das mesmas, quer seja de forma reflexa ou voluntária (Cardoso, 1976, p.146). Tenho procurado que o grupo explore diferentes formar de movimento e, gradualmente, se vão apropriando do seu corpo, tendo cada vez mais controlo sobre o mesmo. Isto porque, "A exploração de diferentes formas de movimento permite ainda tomar consciência dos diferentes segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações, facilitando a progressiva interiorização do esquema corporal e também a tomada de consciência do corpo em relação ao exterior (…)." (Ministério da Educação, 1997 p.58).

Com a sessão proposta e referida anteriormente, na qual as crianças manipularam bolas e procuraram acertar com as mesmas em alvos, percebi que seria importante dar continuidade este tipo de propostas. Isto porque, é algo de que as crianças necessitam e não estão habituadas. Assim, "O lançar-receber é para a criança um excelente meio de exercitar o seu sentido de espaço e a precisão do gesto, em função de um objeto concreto e atraente." (Cardoso, 1976, p.161).

No que diz respeito ao retorno à calma, opto por exercícios de relaxamento muscular e respiração enquanto é reproduzida uma música calma. O retorno à calma é

um momento essencial da sessão, uma vez que, depois de uma sessão em que se deu uma grande quantidade de atividade muscular, as crianças podem encontrar-se em fadiga, tensão nervosa e excitabilidade geral. Assim, "Torna-se pois necessário recorrer a um período de distensão, onde através de um repouso eficaz se consiga uma regeneração das reservas de energia do músculo, assim como uma diminuição da excitação nervosa" (Cardoso, 1976, p.169). Penso que a opção de explorar Yoga no retorno à calma foi importante para que eu percebesse que de facto cada grupo tem as suas características individuais e o educador deve ir-se adaptando às mesmas ao longo do tempo. Ou seja, estava habituada a fazer determinado tipo de exercício com todos os grupos que tenho acompanhado até hoje. No entanto, percebi que de facto o Yoga resulta muito melhor com este grupo.

Semana de: 16 a 20 de janeiro de 2017

Esta semana foi a semana final de estágio. Como tal, penso ser pertinente que esta reflexão se centre no processo vivido ao longo das 14 semanas em que ocorreu a PPSII.

O início da prática foi difícil. Deparei-me com um contexto desafiador que em nada se parecia com outros contextos em que estagiei, anteriormente, ao longo da minha formação académica. Deparei-me com um grupo de crianças com vivências pouco diversificadas, histórias de vida difíceis. Um grupo pouco curioso, com tempos de concentração pouco extensos, bem como, com famílias pouco interessadas e envolvidas. Percebi que teria duas opções de atitude a tomar: interpretar esta caracterização inicial como um desafio enriquecedor da minha formação, ou entregar-me à negatividade e dar continuidade a esta caracterização inicial. Optei pelo desafio e por, em conjunto com a equipa educativa, iniciar uma intervenção que tivesse o máximo de qualidade possível e que pudesse alterar alguns aspetos desta caracterização embrionária.

Para que o meu trabalho tivesse qualidade comecei por priorizar, sempre, o estabelecimento de relações positivas com as crianças que acompanhei. Considero que esta questão teve uma importância central ao longo do processo e através do estabelecimento deste tipo de relações, foi-me possível fazer uma intervenção mais significativa, tanto para o grupo, como para a minha formação enquanto futura educadora. Assim, estou convicta de que "O respeito e a focalização na qualidade das relações que se estabelecem com a criança são o fundamento de toda a filosofia que deve presidir a um programa educativo de creche" (Portugal, 2000, p.89). Penso que é através deste tipo de relações que se torna possível educar e cuidar com qualidade (Almeida e Rossetti-Ferreira, 2014). Estas relações são, também elas, benéficas para as crianças, uma vez que, elas têm oportunidade de ver no educador alguém que lhes transmite segurança, um modelo desafiador que gosta delas e para quem elas são importantes. Através da prática apercebi-me da centralidade desta questão. Isto porque, à medida que ia estabelecendo uma relação com as crianças estas iam-me respeitando mais (porque sentiam que eu também as respeitava a elas), procuravam-me quando precisavam de ajuda, sabiam que podiam contar comigo em todos os momentos do seu dia no JI. Como tal, vejo o educador como alguém disponível e responsivo, alguém que

desafia e valoriza os progressos, conquistas e aquisições das crianças. Alguém que não se preocupa apenas com o desenvolvimento cognitivo dos mais pequenos, mas também com o seu desenvolvimento psicológico, motor e social, com o seu bem-estar físico e psicológico. Isto porque, o emocional e social são tão ou mais importantes que os conhecimentos cognitivos (NAEYC, 2009). Compreendi que se o educador transmite segurança, as crianças poderão conhecer o mundo através de desafios interessantes para elas. Compreendi também, que o educador é aquele que, tendo consciência de que é um modelo, pensa a sua ação e atua de forma estratégica e intencional com vista a proporcionar às crianças momentos únicos de aprendizagem pela ação e as deixa explorar com a certeza de que podem ver em si a segurança à qual podem recorrer sempre que necessitarem (Araújo, 2013). Este foi o modelo que observei na educadora cooperante que me acompanhou, foi este o modelo que procurei seguir na minha prática e que pretendo continuar a seguir ao longo de todo o exercício da docência.

O estabelecimento deste tipo de relações positivas com as crianças que acompanhei fez com que as minhas intervenções de tornassem mais adequadas ao grupo e a cada criança enquanto ser único com características singulares porque comecei a conhece-las melhor e elas começaram a conhecer-me melhor a mim, a confiar em mim. Foi através deste conhecimento mais pormenorizado do grupo que pude ir adequando as minhas intervenções. Ao longo de todo o processo, apercebi-me ainda, da importância que tem o facto de o educador mobilizar os conhecimentos que tem acerca do grupo, dos seus interesses e necessidades para que este saber norteie a sua prática.

No que concerne à relação cooperativa com a equipa educativa, classifico esta relação como um motor privilegiado de aprendizagens. Isto porque, ao discutir, partilhar ideias, ao ouvir os seus pontos de vista e criticas construtivas que me iam fazendo ao longo de toda a prática cresci e aprendi muito enquanto futura educadora. Elas contribuíram de forma crucial para a minha formação, na medida em que, me mostraram estratégias de ação, ajudaram-me a adequar a minha intervenção, a detetar o que precisava de ser mudado e o que podia ser ajustado. Contribuíram também para o planeamento da minha ação, uma vez que, este planeamento era discutido com elas e tinha em conta as suas sugestões, numa perspetiva de gestão cooperada do currículo (Folque, 2014). Ou seja, tive oportunidade de confirmar que de facto o trabalho em

equipa é necessário e é potenciador de qualidade da intervenção pedagógica. Para além disto, aprendi que devemos estar sempre disponíveis para aprender com quem nos rodeia, sejam elementos da equipa educativa, comunidade ou famílias. Pretendo no meu futuro ter esta disponibilidade para ouvir e aprender com os outros através da partilha de conhecimentos, pontos de vista e perspetivas.

Olhando para trás apercebo-me de que, de facto, este foi um processo de evolução e aprendizagem muito rico, tanto para mim, como para o grupo. Pude observar que ao longo do tempo o grupo se foi tornando mais motivado e interessado e penso que a explicação para isso se encontra nas atitudes tomadas e supracitadas. Considero que ainda tenho muitas aprendizagens a fazer que só o tempo e a prática permitirão mas, sem dúvida, que este estágio, neste contexto, com esta equipa, foi um contributo estratégico e essencial para o meu processo formativo.

Findo esta reflexão referindo que este estágio foi um elemento-chave na minha formação para a docência devido a todas as preciosas e significativas aprendizagens que, em conjunto com a equipa educativa e orientadora de estágio, construí numa perspetiva de cooperação e colaboração. Isto porque, "É o conjunto de experiências com sentido e ligação entre si que dá a coerência e consistência ao desenrolar do processo educativo." (Ministério da Educação, 1997, p.93). Esta experiência prática permitiu-me por à prova a minha capacidade de autoavaliação e autocritica. Através dela tive oportunidade de, não só aprender com quem tem já muita experiencia, mas também, de me reinventar e adaptar à realidade em que estava inserida. E, por fim, tive oportunidade de colocar em prática ou verificar em contexto prático, os conhecimentos académicos que fui adquirindo ao longo da minha formação na Escola Superior de Educação de Lisboa. Assim, estou convicta de que "a articulação teórico-pratica na formação de professores passa, inexoravelmente, pelo dialogo entre os académicos e os profissionais no terreno e que, de tal articulação, beneficiam a equipa universitária, os educadores de infância envolvidos e das crianças e famílias. . ." (Oliveira-Formosinho, 2013, p.63).

PORTEFÓLIO DA CRIANÇA

O Portefólio da Let

Uma breve introdução…

Este portefólio tem como objetivo registar as aquisições de aprendizagem e desenvolvimento da Let ao longo do tempo.

O documento encontra-se organizado de forma cronológica para que sejam percetíveis essas novas aquisições e evoluções da Let ao longo do estágio no qual a acompanhei.

Existem, neste portefólio, três separadores referentes às seguintes Áreas de Conteúdo: Formação Pessoal e Social; Expressões e Comunicação; Conhecimento do Mundo. Dentro de cada separador encontram-se fotografias de trabalhos e episódios da rotina da Let no JI, bem como, análises dos mesmos feitas por ela e uma pequena análise relativa ao seu desenvolvimento.

Quem sou e como sou com os outros:

Formação Pessoal e Social

Data: 19.10.2016

Tipo de observação: Intencional

O que a Let diz

Eu sou a Let, tenho 4 anos e vou fazer 5!

Sou uma menina mas sou "maria rapaz" porque gosto de brincar com os rapazes e gosto de brincar com os brinquedos deles. Os amigos que gosto mais da sala é o Dan, o Gon S e o Lui. Gostamos de construir coisas nos legos e de brincar na garagem e no computador.

O meu cabelo é preto e os olhos são castanhos. O meu cabelo é aos caracóis.

Gosto muito de comer no MC Donald's e dos brinquedos que vêm com o hambúrguer do Happy Meal.

Vivo com a mãe e é ela que trás à escola. Quem vem buscar é a avó e a tia.

Gosto muito da avó e da tia mas gosto mais da minha mãe.

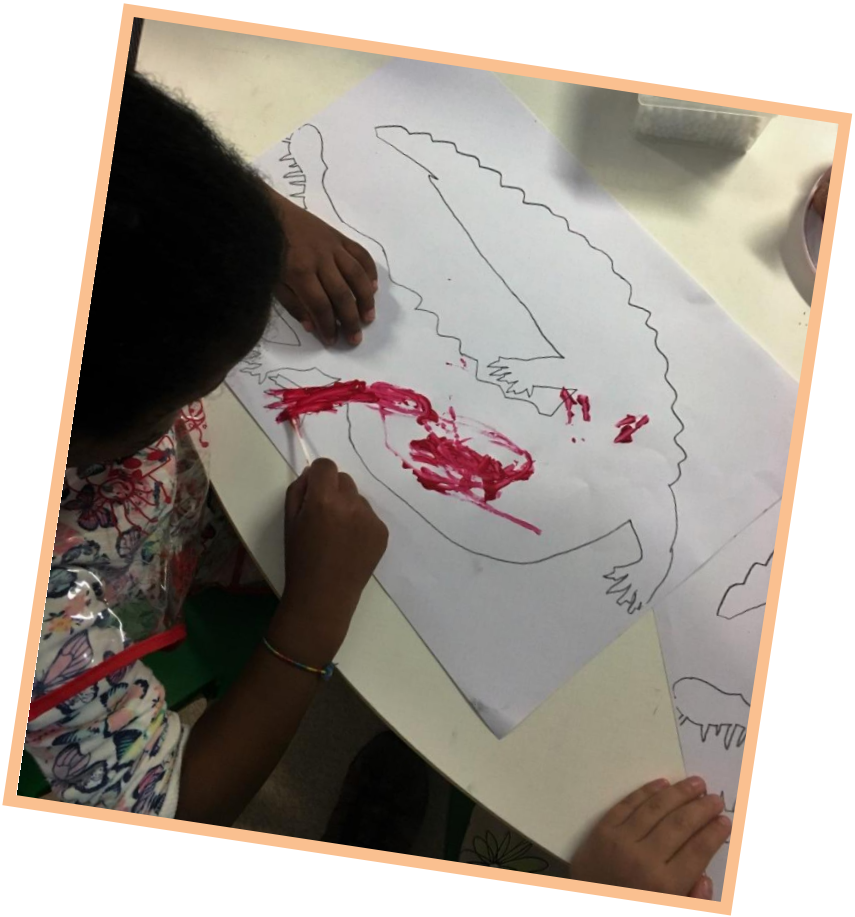
O que sabemos sobre o seu desenvolvimento

A Let já é capaz de identificar muitas das suas características individuais. Já sabe qual o seu sexo, idade, nome, cor do cabelo e dos olhos. Já é capaz, também, de reconhecer estas características nos outros e consegue verbalizar semelhanças e diferenças para com os seus pares. A Letícia também já expressa os seus gostos e preferências.

Data: 28.10.2016

Outras áreas: Expressão e Comunicação

Tipo de observação: Intencional



O que a Let diz

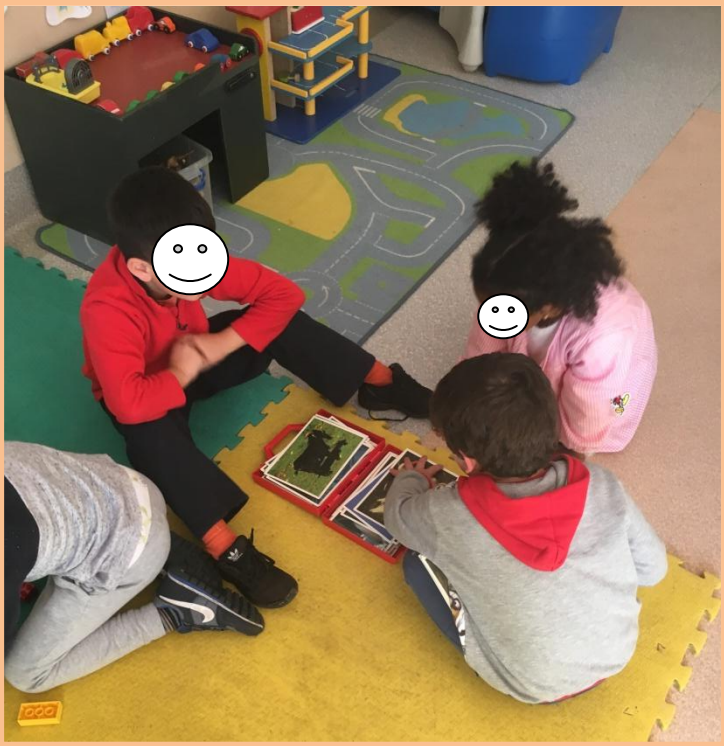
Esta sou eu a fazer o crocodilo vermelho. É o crocodilo da história do cavalo azul que tu nos constaste. Eu estou a pintar com um cotonete mas depois pintei com uma esponja e com as mãos e elas ficaram vermelhas. Eu gostei de fazer este trabalho porque gosto de pintar e do crocodilo.

O que sabemos sobre o seu desenvolvimento

A Let para além de já manifestar os seus gostos e preferências, demonstra ter prazer nas produções que faz. É capaz de expressar a sua opinião e revela muita confiança em experimentar atividades novas. Podemos perceber, ainda, que já tem a destreza manual necessária para pintar utilizando um cotonete fazendo pinça, com os dedos, para o manipular.

Data: 30.10.2016

Tipo de observação: Intencional



O que a Let diz

Eu estava a puxar o jogo porque eu é que peguei nele primeiro e o Gonçalo e o Wilson tiraram e levaram.

O que sabemos sobre o seu desenvolvimento

A Let já conhece as regras de funcionamento da sala e verbaliza-as. No entanto, por vezes, em situações de conflito não as aplica. Por vezes é capaz de resolver os conflitos de forma calma ou pedindo ajuda a um adulto mas, tal como outros pares do grupo, ainda precisa de aprender alguns dos comportamentos que deve ter nestas situações e sobretudo que deve evitar confrontos mais violentos com os pares (como bater e morder) tal como os pares não os devem ter consigo, ainda que, segundo ela não lhe doa.

Data: 08.11.2016

Tipo de observação: Ocasional

O que a Let diz

Eu perdi o jogo das cordas e estava na fila com o Dan para jogar outra vez. Eu gosto de jogar e brincar com o Dan e com o Gon S.

O que sabemos sobre o seu desenvolvimento

A Let tem mostrado progressos ao lidar com a frustração de perder um jogo ou quando tem dificuldades em levar a cabo uma tarefa. Em vez de desistir (como fazia algumas vezes), ela procura soluções e volta a tentar ultrapassar os desafios que lhe são colocados.

Data: 16.11.2017

Tipo de observação: Ocasional

O que a Let diz

Eu estou a pendurar o casaco depois de virmos de brincar lá fora para depois ir para a casa de banho e para a sala. Na outra eu estou a beber o leite da manhã porque faz bem aos meninos e todos têm que beber para não terem fome.

O que sabemos sobre o seu desenvolvimento

A Let já é autónoma em todos os momentos da rotina e já os conhece conseguindo prever qual o momento do dia que se segue, bem como, é capaz de verbalizar a sequência temporal em que estes ocorrem.

Data: 23.11.2017

Outras áreas: Expressão e Comunicação

Tipo de observação: Ocasional

O que a Let diz

Estávamos a ouvir a história da formiga horripilante que a Susana contou. Eu estava a portar bem. Estava sentada com as pernas `chinês e não estava a falar.

O que sabemos sobre o seu desenvolvimento

A Let gosta de ouvir histórias, participa na leitura das mesmas e, na maioria das vezes está atenta e interessada. Já sabe que quando alguém está a contar uma história ou a falar deve respeitar sem falar e se quiser participar deve colocar o dedo no ar e esperar pela sua vez de intervir. Já respeita muitas das regras da comunicação com os outros apesar de, por vezes, a vontade de partilhar descobertas e acontecimentos com os outros a fazer esquecer-se de as utilizar.

Data: 05.12.2016

Tipo de observação: Ocasional

O que a Letícia diz

Estávamos a trabalhar e o Daniel está-me a ajudar. O Daniel é meu amigo e eu também ajudo a ele quando ele não consegue fazer os trabalhos porque ele demora muito tempo.

O que sabemos sobre o seu desenvolvimento

A Letícia gosta de ajudar os pares quando deteta que estes têm algum tipo de dificuldades na elaboração de uma tarefa. Quando se trata de ser ajudada aceita a ajuda mais facilmente quando são os seus amigos Daniel e Gonçalo a oferecê-la.

Data: 04.01.2017

Tipo de observação: Ocasional

O que a Letícia diz

Eu e eles estamos a arrumar o tapete. Eu não gosto de arrumar o tapete mas tem que ser se não a sala fica uma grande confusão.

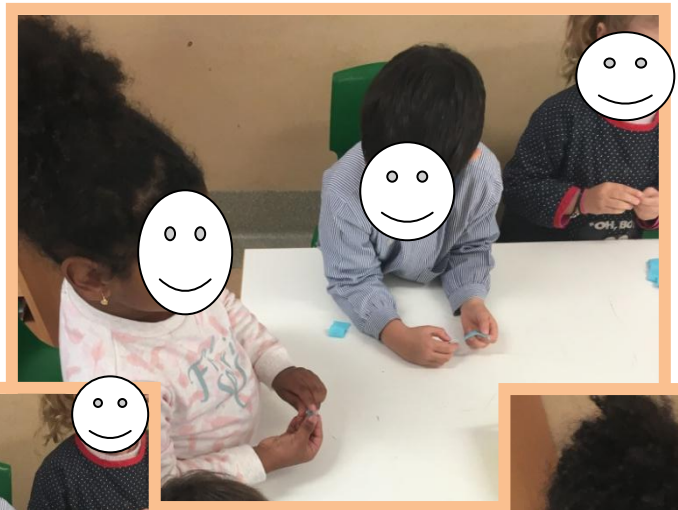
O que sabemos sobre o seu desenvolvimento

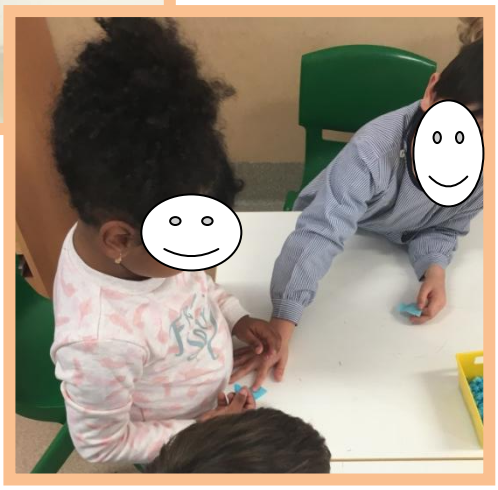
A Letícia sabe muito bem onde se encontram os materiais da sala. Quer seja quando precisa de material de escrita para fazer algum trabalho ou quando quer determinados brinquedos ela sabe exatamente onde se dirigir e já sabe que depois de os utilizar tem de os arrumas apesar de não gostar tanto dessa parte.

Data: 09.01.2016

Outras áreas: Expressão e Comunicação

Tipo de observação: Ocasional





O que a Let diz

Aqui nós estamos a fazer bolinhas com papel azul. Antes era difícil e as bolinhas ficavam mal e grandes mas agora eu já sei fazer mais pequenas e ficam bem. O Dan deu papeis a mim e eu dei a ele porque não havia mais.

O que sabemos sobre o seu desenvolvimento

A Let tem evoluído relativamente à motricidade fina. Como a própria refere, já é capaz de fazer bolinhas de papel crepe com mais facilidade que no início do ano letivo. A par disto, já é capaz de partilhar com os pares apesar de se verificar mais quando se tratam de amigos com quem brinca mais. No entanto, também tem demonstrado alguma evolução neste sentido e relativamente a outros pares.

Os Meus Trabalhos:

Expressão e Comunicação

Data: 23.09.2016

Tipo de observação: Intencional

O que a Let diz

Eu desenhei com lápis a família. Fiz a mãe, a tia e eu. Eu gosto da minha família e gosto mais da mãe. Estamos na minha casa todos a brincar. Eu gosto deste porque está bonito e desenhei bem.

O que sabemos sobre o seu desenvolvimento

A Let já sabe dizer quais os membros da sua família e com quem vive. Mostra já ter consciência da figura humana e prazer em falar acerca das suas produções.

Data: 27.09.2016

Tipo de observação: Intencional

O que a Let diz

Eu fiz a mim com o pincel e as tintas e está bonito porque eu fiz tudo: o nariz, os braços, as pernas, os olhos, a boca e o cabelo e os pés.

O que sabemos sobre o seu desenvolvimento

A Let já é capaz de se representar nas suas produções. Já tem consciência das diferentes partes do seu corpo, no entanto, ainda não as representa a todas nas suas produções.

Data: 02.10.2016

Outras áreas: Formação Pessoal e Social

Tipo de observação: Ocasional

O que a Let diz

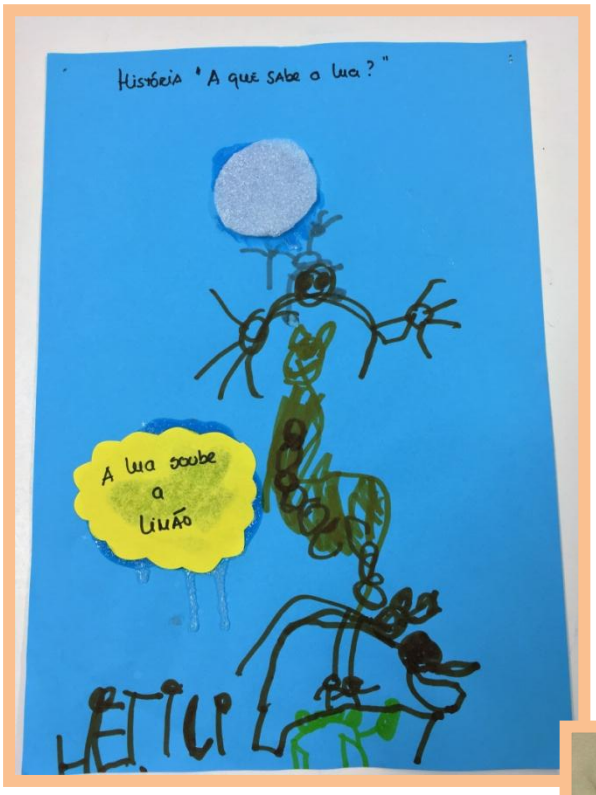
Eu desenhei com canetas o menino e a menina. Depois colei em cima as palavras menino e menina.

O que sabemos sobre o seu desenvolvimento

A Let já conhece algumas das características físicas, semelhanças e diferenças entre meninos e meninas apesar de ainda não as representar nos seus desenhos.

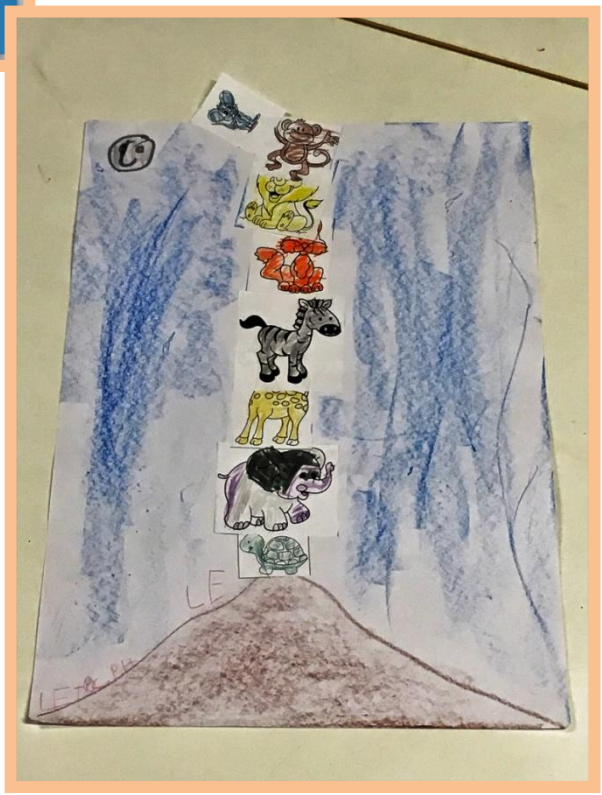
Data: 24.10.2016

Tipo de observação: Intencional



O que a Let diz

Este é da história do que sabe a lua. A lua que tu nos deste soube a limão e eu gostei muito dos animais mas gostei mais do ratinho porque ele é que consegue chegar à lua. Eu usei cola, lápis de cera e canetas e gostei muito de fazer este trabalho porque foi giro e eu já sei cortar e colar sozinha.



O que sabemos sobre o seu desenvolvimento

A Let já autónoma em atividades como recorte e colagem. Gosta de histórias e consegue organizar os acontecimentos da mesma de forma sequencial. Sabe qual a ordem pela qual os animais surgem na história e é capaz de lhes atribuir ordinalidade (verbalmente).

Data: 28.10.2016

Tipo de observação: Intencional

O que a Let diz

Esta sou eu a fazer o crocodilo vermelho. É o crocodilo da história do cavalo azul que tu nos constaste. Eu estou a pintar com um cotonete mas depois pintei com uma esponja e com as mãos e elas ficaram vermelhas. Eu gostei de fazer este trabalho porque gosto de pintar e do crocodilo e do vermelho. Foi fácil pintar com a esponja mas com o cotonete já foi mais difícil mas eu gostei.

O que sabemos sobre o seu desenvolvimento

A Let, para além de já manifestar os seus gostos e preferências, demonstra ter prazer nas produções que faz. É capaz de expressar a sua opinião e revela muita confiança em experimentar atividades novas. Podemos perceber, ainda, que já tem a destreza manual necessária para pintar utilizando um cotonete fazendo pinça, com os dedos, para o manipular.

Data: 02.11.2016

Tipo de observação: Intencional

O que a Let diz

Este trabalho primeiro foi difícil mas depois já foi fácil. Eu gostei muito deste trabalho por causa das cores e tínhamos que fazer assim à folha (Simula os movimentos que fez com a folha). Nós deixávamos as gotas do pincel cair e depois fazíamos assim e fazia riscar de cores e as cores misturavam. O azul com vermelho deu roxo, olha.

O que sabemos sobre o seu desenvolvimento

Através desta produção percebemos que a Let já adquiriu a coordenação visuomotora necessária para controlar os movimentos das gotas de tinta na folha orientando-os a seu gosto. A Letícia descobriu algumas das cores que pode misturar para obter outras.

Data: 03.11.2016

Tipo de observação: Intencional

O que a Let diz

Aqui está as misturas que eu fiz. Eu já sabia que o azul com o vermelho dava roxo. Eu misturei as cores com as mãos. Fazia assim (esfrega as mãos) e depois punha na folha mas já dava para ver a cor que dava.

O que sabemos sobre o seu desenvolvimento

Antes de fazermos estas misturas o grupo esteve a prever que cores achavam que resultavam de determinadas misturas. A Let previu que o azul e o vermelho daria roxo, que o amarelo e o azul resultaria em cor-de-rosa e que o vermelho com o amarelo resultaria em azul. No entanto, após proceder às misturas percebeu que apenas uma das suas previsões estava correta. Após a atividade a Letícia já sabia as misturas possíveis e aplicou esses conhecimentos posteriormente no cavalete em pintura livre.

Data: 16.11.2016

Tipo de observação: Intencional

O que a Let diz

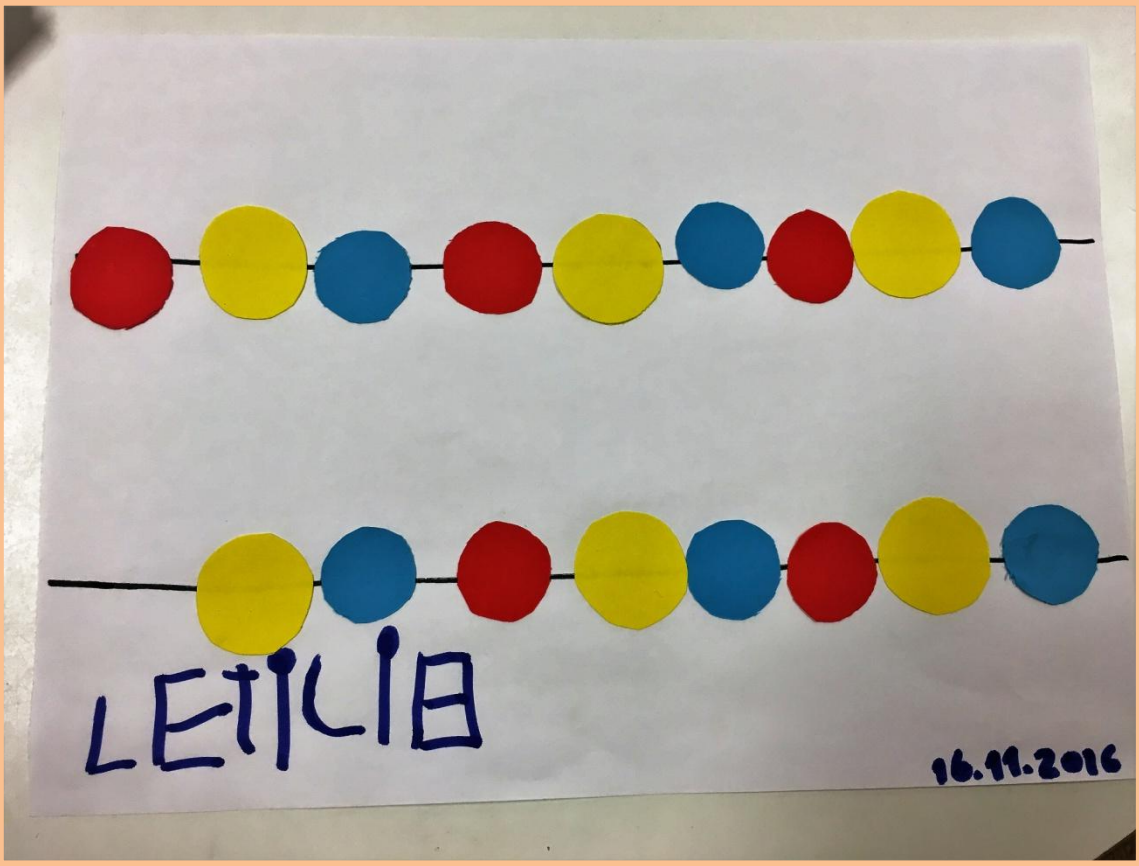
Eu fiz uma Maria Castanha na folha com cola, papel e canetas. Foi fácil e ficou bonita e ela está feliz.

O que sabemos sobre o seu desenvolvimento

A Let já tem uma boa consciência dos componentes físicos do corpo huamno e por isso já é capaz de fazer uma figura humana partindo de um elemento como uma castanha e imaginar que esta é, por exemplo, uma cabeça. É uma menina criativa e tem uma boa imaginação.

Data: 16.11.2016

Tipo de observação: Intencional



O que a Let diz

Eu fiz uma linha de bolinhas da história das cores. Eu colei as bolinhas uma vermelha, uma amarela, uma azul, sempre assim. Eu gosto deste trabalho porque gosto das cores, está bonito e eu colei bem as bolinhas.

O que sabemos sobre o seu desenvolvimento

A Let já é capaz de construir sequências com coerência e já sabe que para construir uma sequencia tem sempre de repetir os primeiros termos repetitivamente. É capaz de construir sequências com cores e objetos como brinquedos ou lápis e canetas.

Data: 21.11.2016

Tipo de observação: Ocasional

O que a Let diz

Eu fiz a Let a brincar com o Rúben mas não é o daqui da sala, é outro! Eu gosto muito dele e de brincar com ele e o desenho ficou bonito. Eu sou a de cor-de-rosa. Eu já sei desenhar melhor as pessoas.

O que sabemos sobre o seu desenvolvimento

Durante a elaboração deste desenho, a letícia verbalizou que estava a desenhar as pernas, as calças e que ela está de vestido e o amigo de calças. Percebemos através desta produção que a Let está cada vez mais consciente da composição da figura e já tem a preocupação de representar a roupa das figuras humanas que desenha.

Data: 24.11.2016

Tipo de observação: Ocasional

O que a Let diz

Eu fiz o gato das botas do teatro com círculos e triângulos de papel e cola. Depois fiz os braços e o resto com canetas. Ficou bonito e eu gostei de fazer porque colei sozinha tudo.

O que sabemos sobre o seu desenvolvimento

A Let já é capaz de recortar e colar de forma totalmente autónoma e já conhece o nome de algumas formas geométricas: circulo, quadrado, triangulo, retângulo. Através desta produção podemos perceber, também, que a Letícia já conhece as letras que compõem o seu nome e já é capaz de as desenhar. No entanto, ainda não reconhece que existe uma sequência entre as letras para que estas possam ser corretamente lidas. Através da sua verbalização percebemos, também, que reconhece evoluções em si mesma (antes precisava de ajuda para recortar e agora já é capaz de o fazer sozinha).

Data: 05.12.2016

Outras áreas: Expressão e Comunicação

Tipo de observação: Intencional

O que a Let diz

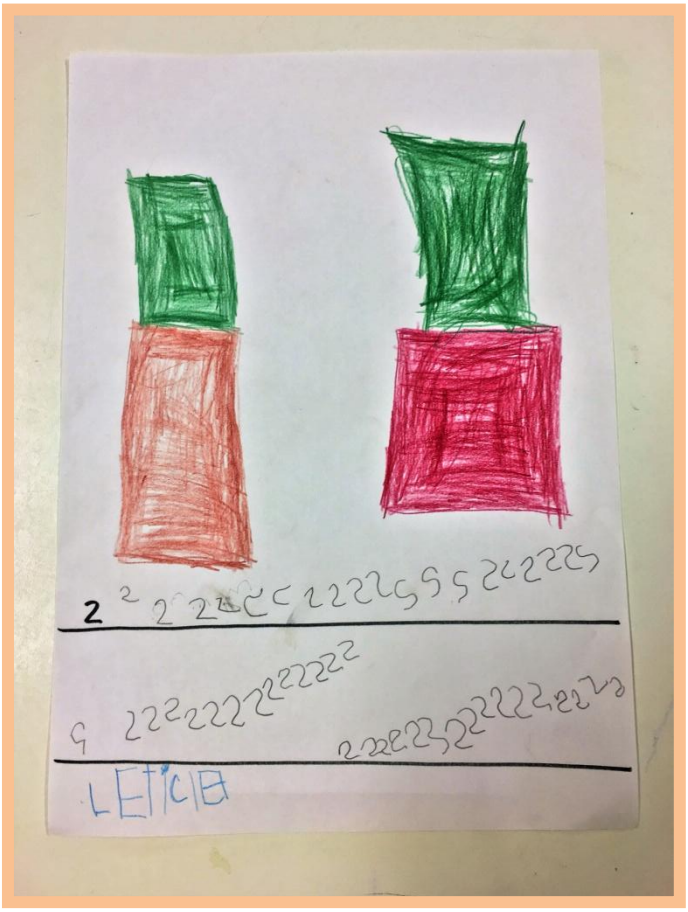
Esta sou eu. Eu fiz este com pincel e tintas no cavalete. Este está mais bonito que os antigos porque eu já faço os braços no sítio bem e eu já fiz o corpo e depois as pernas, antes não.

O que sabemos sobre o seu desenvolvimento

Através desta pintura e da verbalização da Let percebemos que já reconhece evoluções nas suas produções nomeadamente relativamente à sua representação da figura humana. Ou seja, já tem maior consciência do seu corpo e já o demonstra nos desenhos e pinturas que faz.

Data: 20.12.2016

Tipo de observação: Ocasional



O que a Let diz

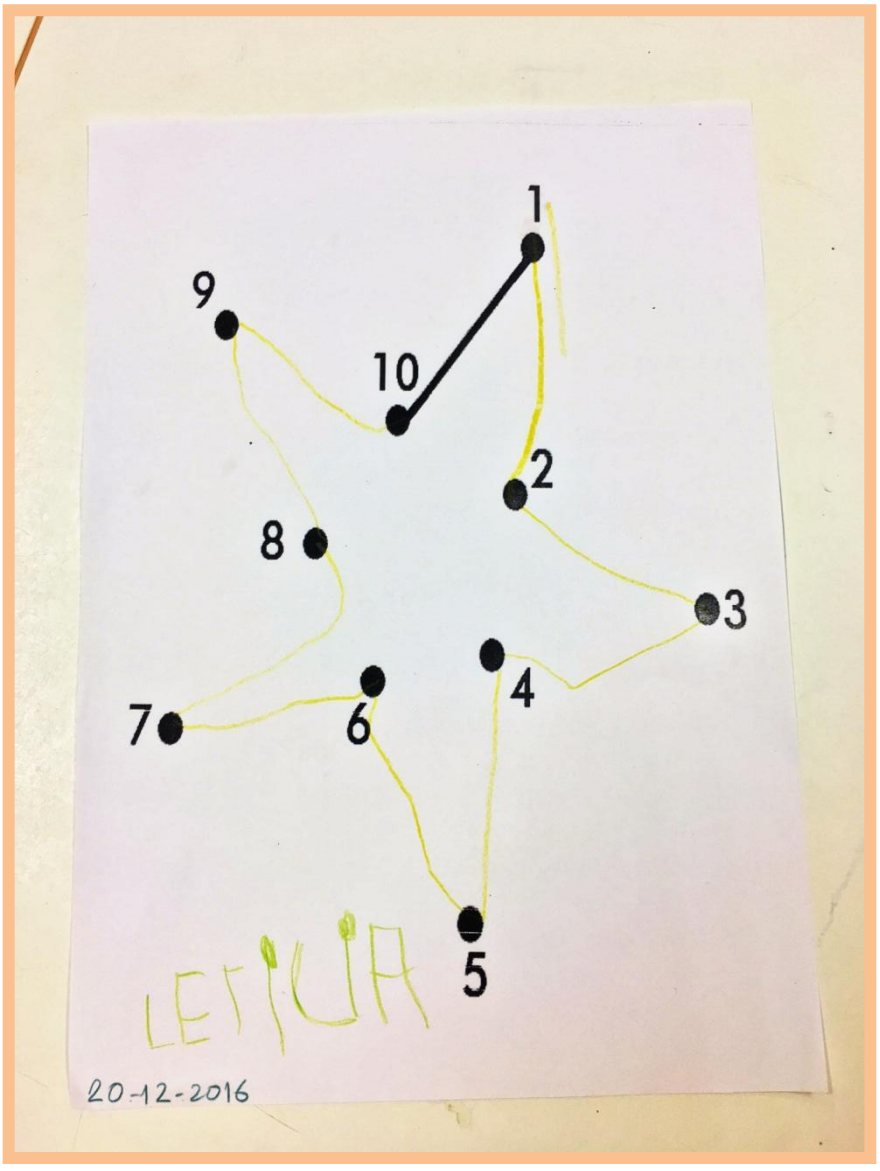
Eu já sei fazer o numero dois e fiz dois quadrados. Foi um bocadinho difícil fazer o dois e às vezes fiz ao contrário mas eu agora já sei fazer bem.

O que sabemos sobre o seu desenvolvimento

A Let mostra ter muita vontade em desenhar números e letras. Gosta de os desenhar nas produções que faz e tem prazer em mostrar aos outros o que já sabe fazer. Já adquiriu, também, conhecimentos relativamente à associação entre um algarismo e uma determinada quantidade. Ou seja, já sabe que o algarismo 2 representa dois objetos ou imagens (o mesmo se verifica para os restantes números até 10).

Data: 20.12.2016

Tipo de observação: Ocasional



O que a Let diz

Eu fiz uma estrela do natal com os números. Eu gosto da estrela e fiz bem o trabalho porque já sei contar até dez.

O que sabemos sobre o seu desenvolvimento

Através desta produção percebemos que a Let já conhece os algarismos até ao número 10 e já sabe a sua ordem.

Data: 12.01.2017

Outras áreas: Formação Pessoal e Social

Tipo de observação: Intencional

O que a Let diz

Eu primeiro não estava a conseguir mandar a bola ao ar e apanhar, ela caía sempre mas depois eu já conseguia e consegui passar ao Wilson e acertar no arco e ela passou no meio.

O que sabemos sobre o seu desenvolvimento

A Let já é capaz de atirar uma bola em altura e fazer receção com as duas mãos. A rececção com uma mão ainda é um desafio, mas a Letícia não desiste e esforça-se por ultrapassar as suas dificuldades. Já é capaz de fazer passes de bola a um par, pelo chão, fazendo com que a bola faça um percurso em linha reta. É, ainda, capaz de atirar uma bola a um alvo e acertar no mesmo apesar de mostrar mais facilidade em fazê-lo com a mão direita o que é natural.

O que já sei do Mundo que me Rodeia:

Conhecimento do Mundo

Data: 17.10.2016

Tipo de observação: Ocasional

O que a Let diz

Eu estou a comer as frutas mas havia umas que eu não gosto. Nós fomos à mercearia e compramos frutas e provámos e depois fizemos a salada de frutas para o lanche.

O que sabemos sobre o seu desenvolvimento

Nesta atividade pôde observar-se que a Let já conhece o nome de muitas frutas diferentes mesmo aquelas que não lhe são tão familiares e das quais não gosta tanto: pera abacate. Aprendeu novos nomes que não conhecia repetindo-os e aplicando-os de forma correta mais tarde: romã; anona. Para além disto, a Let é capaz de verbalizar os seus gostos e o porquê de não gostar de determinada fruta: por ser mole, por arder na boca.

Data: 19.12.2016

Outras áreas: Formação Pessoal e Social

Tipo de observação: Intencional

O que a Let diz

Sou eu e o Ruben a fazer o puzzle que os meninos crescidos mandaram do correio para nós. Este é do cozinheiro e nós sabemos que há cozinheiros diferentes e profissões diferentes e que as pessoas trabalham para ganhar dinheiro e para fazerem o que gostam.

O que sabemos sobre o seu desenvolvimento

A Let já é capaz de cooperar com um par para atingir um fim. Neste jogo não houve conflitos e ambos conseguiram terminar diferentes puzzles. Para além disto, a Let já sabe muitas coisas sobre as diferentes profissões e sobre onde encontra-las no meio envolvente do jardim de infância por causa do projeto das profissões no qual participou envolvendo-se nas diversas atividades.

Uma breve conclusão…

A Let é uma criança muito extrovertida, bem-disposta, comunicativa, interessada e motivada para a aprendizagem. Tem muita personalidade, opiniões vincadas, que gosta de partilhar com os outros, e gostos bem definidos. Soube escolher os trabalhos que queria, ou não, colocar no portefólio, justificando de forma pertinente as suas escolhas.

Será importante referir, também, que a Let se encontra numa fase de muito interesse relativamente ao conhecimento do código escrito. Pede para escrevermos palavras e números copiando-os posteriormente. Apresenta, ainda, um desenvolvimento adequado à sua idade e podem verificar-se neste portefólio, algumas evoluções relativamente à representação que faz da figura humana, do respeito pelas regras de interação com os pares e aquisições motoras significativas para o seu desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção deste portefólio foi um importante processo de planeamento, reflexão e avaliação da prática pedagógica que ocorreu ao longo das 14 semanas.

Através da elaboração deste documento, foi possível entender a importância de planificar a intervenção educativa, pensá-la tendo em conta os conhecimentos que se tem acerca do grupo, do contexto, da pedagogia e sociologia da infância, bem como, avaliar essa intervenção e através dessa avaliação adequar e alterar as práticas e estratégias pedagógicas adotadas. Assim, através de todo o trabalho patente neste portefólio, considero que foi possível observar e registar, planear de acordo com as observações que fazia do grupo e que me permitiram caracterizá-lo detetando necessidades e potencialidades. Foi, ainda, possível agir, tendo em conta a planificação feita e avaliar essa ação. Ou seja, considero que procurei ir ao encontro da visão das autoras Silva, Marques Mata e Rosa (2016) no que concerne ao processo de organização da intervenção pedagógica por parte do educador.

No que concerne às reflexões semanais, penso que foram um importante motor reflexivo, não só relativamente à prática, mas também, relativamente a novos conhecimentos acerca dos temas abordados nas mesmas. Considero que este processo reflexivo, contribuiu para que construísse conhecimentos estratégicos para a minha formação enquanto futura educadora.

Relativamente à elaboração do portefólio de uma criança do grupo, penso que é um método muito eficaz porque, desta forma, as evoluções e aquisições da criança ficam registadas e organizadas cronologicamente. Desta forma, tive oportunidade de perceber que o portefólio pode ser, não só uma ferramenta de avaliação da criança, mas também, uma oportunidade importante para que o educador conheça as especificidades das crianças que acompanha e adeque a sua prática a esses conhecimentos que tem do grupo e de cada criança em particular.

Penso, ainda, que é uma forma de avaliação muito completa, uma vez que, "O portefólio, cujo principal objetivo é documentar o desenvolvimento e aprendizagem da criança através da coleção de amostras de trabalhos, registos de observação, comentários e reflexões, etc. que representem o que a criança tem feito ao longo do

tempo, é um procedimento que pode contribuir de forma positiva para a colaboração entre educadores e pais ao nível da avaliação da criança" (Parente, 2006, p.7). Esta questão transporta-nos para a cooperação entre pais e educadores na elaboração deste elemento de avaliação. Ao longo da elaboração do portefólio da Letícia, pedi à mãe, por diversas vezes, que participasse na construção do mesmo. No entanto, a mãe acabou por nunca participar o que penso ter empobrecido o portefólio, uma vez que, estou convicta de que as famílias são detentoras de conhecimentos únicos e muito importantes acerca das crianças. Como tal, acredito que, "Os pais não podem ser apenas vistos como recetores de resultados da avaliação mas também como participantes de forma colaborativa no processo"(Parente, 2006, p.6).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, L. & Rossetti-Ferreira (2014). Transformações da relação afetiva entre o bebê e a educadora na creche. *Análise Psicológica*. 2 (32), 173-186.

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

Araújo, S. B. (2013). Dimensões da Pedagogia em creche: Princípios e práticas ancoradas em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In Formosinho, O. J. & Araújo, B. S. *Educação em Creche: Participação e Diversidade.* Porto: Porto Editora. Brazelton, T. & Greenspan, S. (2009). A criança e o seu mundo. (6ª Ed.). Barcarena: Editorial Presença.

Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil.* Lisboa: Universidade Aberta.

Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Castelão, A., Pinto, D. & Fuertes, M. (2014). O impacto do Modelo Touchpoints – das representações do educador de infância à construção de uma parentalidade confiante. *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

Cerezo, S. et al. (1997). *Enciclopédia de Educação Infantil: Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar.* Vol. I : A criança e o seu corpo – Expressão

Copple, C., Bredekamp, S. & Gonzalez-Mena, J. (2011). *Basics of Developmentally Appropriate Practice: Na Introduction for Teachers of Infants & Toddlers*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Costa, I. A. (2003). *O Desejo de Teatro*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Delors, J. (Coord), Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., … Nanzhao, Z. (1996). *Educação um tesouro a descobrir*: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Porto: Edições ASA.

Duffy, B. (2004). Encorajando o Desenvolvimento da Criatividade. In I. Siraj-Blatchford (Coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp.130-143). Lisboa: Texto Editora.

Estrela, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes***.** Lisboa: I.N.I.C.

Folque, M. A. (1999). *A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar*. Revista do Movimento da Escola Moderna, 5 (5), 5-12.

Folque, M. A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Formosinho, O. J. e Araújo, S. B. (2013). A Pedagogia-em-Participação em creche: A perspetiva da Associação da Criança. In Formosinho, O. J. & Araújo, B. S. *Educação em Creche: Participação e Diversidade.* Porto: Porto Editora.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à prática educativa*. Paz e Guerra: São Paulo.

Gauthier, H. (2000). *Fazer teatro desde os cinco anos*. Coimbra: ESE Coimbra/Livraria Almedina.

González, X., M. (1999). *Didática de la Geografia* (pp. 222-231). Barcelona: Ediciones del Serbal.

Hauser-Cram, P., Nugent, J. K., Thies, K.M, & Travers, J. F (2014). *Development of Children na Adolescents*. US: Wiley.

Hohmann, M. & Weikart D., P. (2004*). Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In Oliveira - Formosinho, J. (Org.) (2013). Modelos *Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

Lino, D. (2014). A qualidade do contexto na educação de infância perspetivada através da escolha e do envolvimento. *Nuances: estudos sobre Educação, 25*(3), 137-154

Martins, A. (2002) *Didática das Expressões*. Lisboa: Universidade Aberta

Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, *2*(2), 49-65.

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

NAEYC. (2009). Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.

Niza, S. (1997). *Formação Cooperada*. Lisboa: Educa

Oliveira, M. (2010). *Afetividade e escola: Uma relação em construção*. (Tese de Mestrado). Retirada da base de dados da Escola Superior de Teologia.

Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In Oliveira - Formosinho, J. (Org.) (2013). Modelos *Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

Parente, C. (2006). *Portefólios como Metodologia de Avaliação em Educação de Infância*. Instituto de Estudos da Criança: Universidade do Minho.

Peery, C. J. (2002). A música na educação de infância. In B. Spodek (Org.), *Manual de investigação em educação de infância.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Polonia, A. & Dessen, M. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre a família e a escola – Relações família-escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 303-312.

Portugal, G. (2000) Educação de bebés em creche: perspetivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação, Investigação e Prática: Revista do GEDEI*, (1), 84-106.

Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Lisboa: Casa de Trabalho.

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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

Sim-Sim, I. (Coord.) & Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sousa, M., Q., Campos, A., C. & Ramos, R., E. (2001). *Trabalho em Equipe: A Base da Qualidade nas Organizações*. Consultado em: http://www.pp.ufu.br/Cobenge2001/trabalhos/EQC003.pdf

Vasconcelos, T. M. S. (1997). *Ao redor da mesa grande: A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da investigação às Práticas, 1*(3), 8-20.

Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Maneau, J., Sousa, O., Hortas, M., J. … Alves, S. (2011). *Trabalho por Projetos em Educação de Infância*. Lisboa: Ministério de Educação e de Ciência.

Vygotsky (1991). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

ANEXOS

ANEXO A (do Portefólio de Estágio) – FIGURAS

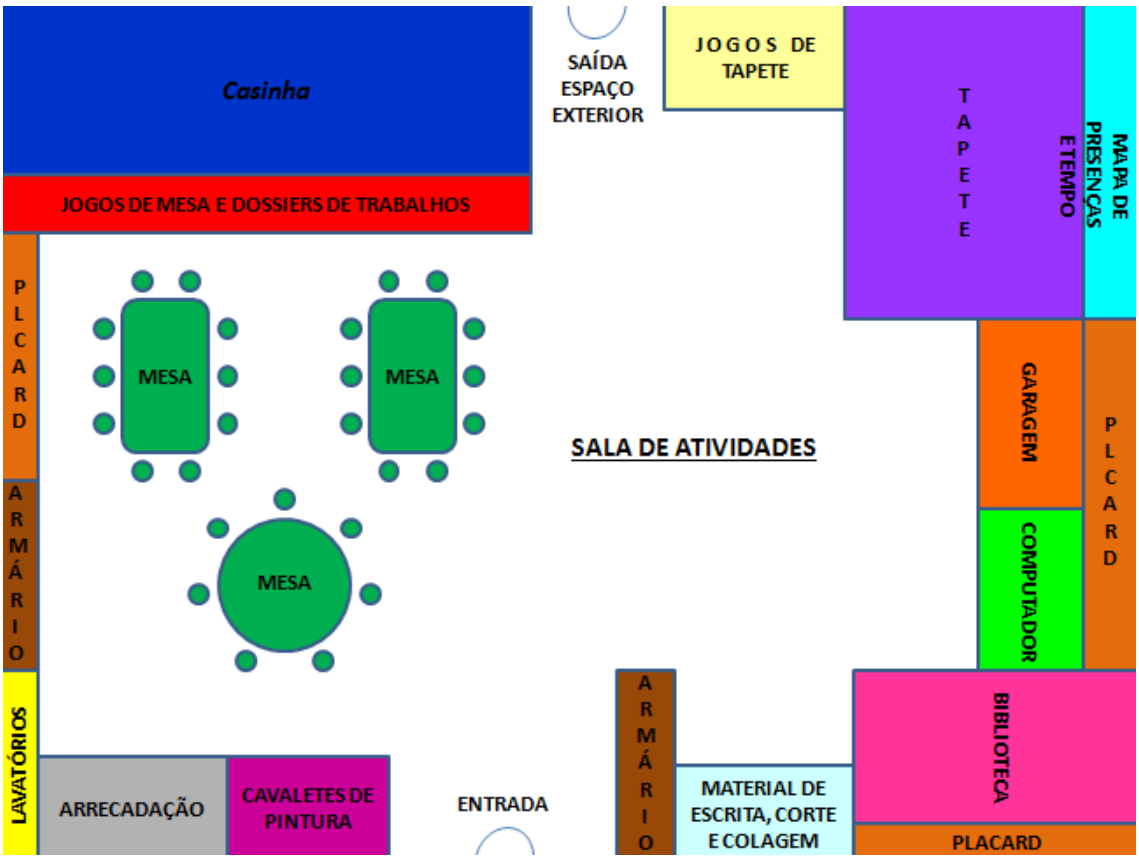


Figura A1. Planta da Sala de Atividades

Horário	Atividade	Local
8h – 9h	Acolhimento	Ginásio
9h – 10h15	Atividades de aprendizagem ativa espontâneas e/ou propostas	Sala de Atividades e/ou Exterior
10h15 – 10h30	Higiene e Lanche da manhã	Casa de Banho e Sala de Atividades
10h30 – 11h30	Recreio	Exterior ou Ginásio
11h30 – 12h	Reunião no Tapete	Sala de Atividades
12h – 13h	Almoço/Recreio	Refeitório/ Exterior ou Ginásio
13h – 14h30	Higiene e Atividades de aprendizagem ativa espontâneas e/ou propostas	Casa de Banho, Sala de Atividades e/ou Exterior
14h30 – 15h	Reunião no Tapete/ Higiene/ Lanche da tarde	Casa de Banho e Sala de Atividades
15h00 – 15h30	Entrega das crianças às Famílias	Hall de entrada do Jardim de Infância

Figura A2. Rotina Diária

ANEXO B (do Portefólio de Estágio) – TABELAS

Tabela B1

Origem do pai e da mãe vs. Nacionalidade das crianças

Nome	Origem do Pai	Origem da Mãe	Nacionalidade
An.	Cabo Verde	Cabo Verde	Portuguesa
Bi.	Portugal	Portugal	Portuguesa
Cam.	Cabo Verde	Portugal	Portuguesa
Car.	Portugal	Portugal	Portuguesa
Chris.	Cabo Verde	Cabo Verde	Portuguesa
Dan.	Portugal	Portugal	Portuguesa
Dav.	Portugal	Portugal	Portuguesa
Di.			Portuguesa
Em.	Portugal	Cabo Verde	Portuguesa
Go.	Portugal	Portugal	Portuguesa
Gon.	Portugal	Portugal	Portuguesa
Is.	Portugal	Portugal	Portuguesa
Ju.	Brasil	Brasil	Brasileira
Lua.	--	Portugal	Portuguesa
Let.	Cabo Verde	Portugal	Portuguesa
Lui.	Portugal	Portugal	Portuguesa
Mai.	França	Portugal	Portuguesa
Mart.	Portugal	Portugal	Portuguesa
Raf.	Portugal	Portugal	Portuguesa
Ri.	--	Cabo Verde	Portuguesa
Ru.	Portugal	--	Portuguesa
Shir.	--	Cabo Verde	Portuguesa
Tais.	Portugal	Portugal	Portuguesa
Ti.	Portugal	Portugal	Portuguesa
Wil.	Portugal	Portugal	Portuguesa

Tabela B2

Situação profissional do Pai e da Mãe vs. Nível de escolaridade e idade

Criança	Pai			Mãe		
	Profissão	Escolaridade	Idade	Profissão	Escolaridade	Idade
An.	Pedreiro	6ºano	45	Doméstica	2ºano	40
Bi.	Desempregado	--	38	Desempregada	--	36
Cam.	Desempregado	--	39	Doméstica	9ºano	35
Car.	Estudante	--	24	Estudante	--	24
Chris.	Desempregado	Licenciado	36	Desempregada	12ºano	30
Dan.	Técnico de Telecomunicações	12ºano	--	Técnica de análises clínicas	Licenciada	--
Dav.	Caixa- Balcão	9ºano	28	Caixa- Balcão	12ºano	29
Di.	Desempregado	4º ano		Desempregado	4º ano	
Em.	Operador de gás	9ºano	29	Cabeleireira	9ºano	28
Go.	Desempregado	4ºano	38	Doméstica	6ºano	28
Gon.	Técnico de	12ºano	--	Técnica de	Licenciada	--

	Telecomunicações			análises clínicas		
Is.	Desempregado	9ºano	33	Operadora Frente de Loja	9ºano	29
Ju.	Pintor Automóvel	12ºano	39	Ajudante Padaria	Bacharel	37
Lua.	--	--	--	Diretora Financeira	Licenciada	35
Let.	--	--	--	Assistente Operacional	12ºano	--
Lui.	Audioprotesista	12ºano	46	Gestora Cliente	Licenciatura	44
Mai.	Hotelaria	12ºano	36	Polícia Municipal	Licenciada	40
Mart.	Montagem de Equipamentos Hoteleiros	9ºano	26	Operadora de Caixa Fiscal	9ºano	29
Raf.	Desempregado	6ºano	29	Doméstica	9ºano	46
Ri.	--	--	--	Desempregada	8ºano	--
Ru.[11]	Desempregado	9ºano	39	--	--	--
Shir.	--	--	--	Doméstica	--	33
Tais.	Pedreiro	7ºano	42	Operadora de Caixa	5ºano	37
Ti.	--	--	--	Doméstica	9ºano	--
Wil.	Estudante	--	32	Estudante	--	28

Tabela B3

Idades vs. Percursos institucionais

		Idade		
Nome	Data de Nascimento	Setembro de 2016	Janeiro de 2017	Frequência J.I.
An.	25.07.2013	3	3	1ª (andou em creche)
Bi.	25.02.2013	3	3	1ª
Cam.	08.02.2011	5	5	3ª
Car.	04.01.2011	5	6	3ª
Chris.	11.02.2013	3	3	1ª (andou em creche)
Dan.	11.01.2011	4	5	2ª
Dav.	12.11.2012	3	4	1ª (andou em creche)
Di.	08.10.2013	3	3	1ª
Em.	07.09.2011	5	5	3ª
Go.	08.08.2011	5	5	2ª
Gon.	11.01.2011	4	4	3ª
Is.	23.01.2013	3	4	1ª (andou em creche)
Ju.	23.02.2013	3	3	1ª (andou em creche)
Lua.	16.08.2012	4	4	1ª (andou noutro J.I.)
Let.	12.02.2012	4	4	2ª
Lui.	29.08.2012	4	4	1ª (andou noutro J.I.)
Mai.	04.11.2011	4	5	2ª
Mart.	21.10.2011	4	5	3ª
Raf.	07.01.2012	4	5	1ª (andou noutro J.I.)
Rit.	02.03.2011	5	5	3ª

[11] Esta criança foi retirada à mãe pelo tribunal e entregue aos avós paternos ficando o avô como seu Encarregado de Educação

Ru.	01.05.2011	5	5	3ª
Shir.	03.04.2011	5	5	3ª
Tais.	12.06.2013	3	3	1ª (andou em creche)
Ti.	04.04.2012	4	4	2ª
Wil.	09.05.2011	5	5	3ª

Tabela B4

Sexo das crianças do grupo

Nome	Sexo	Total de cada sexo
An.	Feminino	12 meninas
Bi.	Feminino	
Cam.	Feminino	
Em.	Feminino	
Is.	Feminino	
Ju.	Feminino	
Lua.	Feminino	
Let.	Feminino	
Mai.	Feminino	
Ri.	Feminino	
Shir.	Feminino	
Tais.	Feminino	
Car.	Masculino	13 meninos
Chris.	Masculino	
Dan.	Masculino	
Dav.	Masculino	
Di.	Masculino	
Go.	Masculino	
Gon.	Masculino	
Lui.	Masculino	
Mart.	Masculino	
Raf.	Masculino	
Ru.	Masculino	
Ti.	Masculino	
Wil.	Masculino	
Total de crianças: 25		

Tabela B5

Intenções, objetivos e estratégias orientadores da PPS II

Intencionalidades Educativas	**Objetivos na ótica do educador**
• Estabelecer relações positivas com as crianças. (Desenvolvimento e Aprendizagem como vertentes indissociáveis) • Promover a aprendizagem ativa e ímpeto exploratório. (Criança como sujeito do processo educativo) • Promover vivências e aprendizagens de caráter transversal às diversas áreas do saber. (Construção articulada do saber) • Promover a igualdade de oportunidades de forma inclusiva. (Resposta a todas as crianças) • Contribuir de forma estratégica para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. (Desenvolvimento de aprendizagem como vertentes indissociáveis).	• Contribuir para o enriquecimento do ambiente educativo. • Proporcionar desafios motores. • Promover a aquisição de noções lógico-matemáticas. • Incentivar a criatividade, curiosidade e ímpeto exploratório. • Promover o sentimento de competência e autoconfiança. • Incentivar a expressão oral. • Promover a cooperação, comunicação e o respeito entre pares. • Incentivar o exercício da autonomia, bem como, da escolha livre e pessoal. • Proporcionar às crianças vivências no âmbito da metodologia de trabalho por projeto: Construção de conhecimentos transversais às diversas áreas do saber respondendo aos seus interesses. • Responder às necessidades individuais de cada criança. • Promover o contacto e o (re) conhecimento do meio no qual se inserem. • Promover a participação das famílias e elementos da comunidade no processo educativo das crianças.
Estratégias	
• Basear as relações com as crianças na afetividade, respeito, estabilidade e na resposta às suas necessidades. • Proporcionar às crianças o contacto com materiais diversos.	

- Planear desafios estratégicos que contribuam para o desenvolvimento e aprendizagem de competências motoras, noções lógico-matemáticas, aquisição de novo vocabulário ou aperfeiçoamento do vocabulário já adquirido.
- Proporcionar às crianças, através de reforços positivos e dos desafios que lhes coloco, sentimento de competência e auto-confiança.
- Proporcionar às crianças momentos de expressão das suas ideias, conhecimentos, descobertas e trabalhos elaborados.
- Propor atividades de grande e pequeno grupo nas quais as crianças cooperem para atingir um fim comum.
- Proporcionar às crianças momentos de escolha livre e pessoal, bem como, de exercício da sua autonomia.
- Promover o contacto e a utilização de diferentes formas de representação e comunicação de informação.
- Utilizar o meio como recurso educativo.
- Planear momentos de aprendizagem e desenvolvimento em articulação com as famílias e membros da comunidade.
- Planear práticas pedagógicas diferenciadas.
- Pensar momentos de aprendizagem e desenvolvimento integradores das diversas áreas do saber.