

## **Anexos.**

## ÍNDICE

Anexo A. Portfólio individual da prática profissional supervisionada – II.....	61
Notas de campo – semana 1 (de 25 a 29 de setembro) .....	63
Reflexão semanal nº1 (de 25 a 29 de setembro) – <i>Observar e refletir: conceitos essenciais para intervir</i> .....	80
Notas de campo – semana 2 (de 2 a 6 de outubro) .....	84
Reflexão semanal nº2 (de 2 a 6 de outubro) – <i>Ouvir cada criança, o alicerce da prática pedagógica</i> .....	93
Notas de campo – semana 3 (de 9 a 13 de outubro) .....	97
Reflexão semanal nº 3 (de 9 a 13 de outubro) – <i>A escolarização do pré-escolar</i> .....	108
Notas de campo – semana 4 (de 16 a 20 de outubro) .....	112
Reflexão semanal nº 4 (de 16 a 20 de outubro) – <i>Metodologia de trabalho por projeto: a criança como «investigadora nata»</i> .....	121
Notas de campo – semana 5 (de 23 a 27 de outubro) .....	125
Reflexão semanal nº 5 (de 23 a 27 de outubro) – <i>Relação escola-família: um dos «pilares» que suporta a vida das crianças</i> .....	130
Notas de campo – semana 6 (de 30 outubro a 3 de novembro) .....	135
Reflexão semanal nº 6 (de 30 de outubro a 3 de novembro) – <i>O direito a brincar... no espaço exterior</i> .....	141
Notas de campo – semana 7 (de 6 a 10 de novembro) .....	146
Reflexão semanal nº 7 (de 6 a 10 de novembro) – <i>Observar para avaliar</i> .....	154
Notas de campo – semana 8 (de 13 a 17 de novembro).....	161
Reflexão semanal nº 8 (de 13 a 17 de novembro) – <i>Ambiente educativo: um local para brincar</i> .....	167
Notas de campo – semana 9 (de 20 a 24 de novembro).....	172
Reflexão semanal nº 9 (de 20 a 24 de novembro) – <i>o meio envolvente ao jardim de infância: uma fonte de descobertas</i> .....	178
Notas de campo – semana 10 (de 27 de novembro a 1 de dezembro) –.....	183
Notas de campo – semana 11 (de 4 a 8 de dezembro).....	184
Notas de campo – semana 12 (de 11 a 15 de dezembro).....	190
Reflexão semanal nº 12 (de 11 a 15 de dezembro) – <i>A gestão do grupo: uma dificuldade inicial</i> .....	192
Notas de campo – semana 13 (de 3 a 5 de janeiro).....	197

Reflexão semanal nº 13 (de 3 a 5 de janeiro) – <i>As crianças enquanto cidadãos com direitos</i> .....	198
Portfólio individual da Becky .....	362
Anexo B. Planta da sala 1 .....	379
Anexo C. «Áreas de interesse».....	380
Anexo D. O que se encontra nas paredes da sala 1?.....	386
Anexo E. O espaço exterior .....	388
Anexo F. Organização da rotina diária.....	389
Anexo H. Situação profissional do pai e da mãe vs habilitações literárias .....	398
Anexo I. Idades vs percursos institucionais.....	399
Anexo J. Roteiro ético .....	400
Anexo K. Projeto de intervenção desenvolvido com as crianças da sala 1 .....	407
Anexo L. Primeiro ciclo da investigação-ação .....	439
Anexo M. Fotografias ilustrativas do projeto e investigação .....	443

**ANEXO A. Portfólio individual da prática profissional supervisionada – JI**



**INSTITUTO  
POLITÉCNICO  
DE LISBOA**



**ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
DE LISBOA**

**PORTFÓLIO INDIVIDUAL DA PRÁTICA PROFISSIONAL  
SUPERVISIONADA – JI**

**Catarina Correia**

(Nº2016120)

Trabalho apresentado no âmbito da unidade curricular de

Prática Profissional Supervisionada II

2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar

Docente: Catarina Tomás

**2017-2018**

## **INTRODUÇÃO**

Este portefólio foi realizado no âmbito da minha Prática Profissional Supervisionada, realizada entre os meses de setembro de 2017 e janeiro de 2018, num JI da rede pública.

Neste documento estão organizadas as notas de campo recolhidas diariamente no decorrer da PPSII, as reflexões semanais e as planificações realizadas em conjunto com a educadora cooperante.

As notas de campo encontram-se organizadas por semana e intercaladas com as reflexões, de forma a que o(a) leitor(a) compreenda a intenção por detrás de cada reflexão. Ainda assim, estas abordam uma grande diversidade de temáticas, sendo tendencialmente baseadas em situações ocorridas na semana correspondente ou acerca de características que se evidenciaram no grupo.

Por fim, as planificações apresentadas têm em consideração o que foi definido com as crianças e, no final de cada uma, encontra-se, de forma descritiva, a avaliação de cada proposta.

Notas de campo – SEMANA 1 (de 25 a 29 de setembro)

Nº	Local	25 de setembro de 2017 (SEGUNDA FEIRA)	Tema
1	Sala de atividades	<p>- Quando entrei pela porta da sala de atividades deparei-me com cinco crianças – três meninos e duas meninas – perto da educadora e da auxiliar. Tinham acabado de chegar e aguardavam a sua vez para <i>marcar a presença</i> no respetivo mapa. Em fila, olharam, <i>timidamente</i>, para mim e eu dirigi-me a eles dizendo “Olá, sou a Catarina. Posso ficar com vocês aqui na sala?”. A Maria respondeu “Sim” e sorriu, dirigindo-se, posteriormente, para uma das mesas e iniciando o puzzle que fora buscar à prateleira.</p> <p>As restantes crianças deram continuidade à sua <i>tarefa</i> e de caneta verde na mão, colocavam o <i>presente</i> no respetivo nome. Uma delas, para <i>confirmar a veracidade</i> da sua ação, questionou a auxiliar “É aqui?”, obtendo a seguinte resposta “então, ontem não vieste à escola, não foi? Foi fim de semana, foi sábado e domingo [apontou para os respetivos dias] e hoje é segunda. É aí mesmo”. A criança colocou uma bola verde no respetivo quadrado, guardou a caneta e foi brincar com o colega.</p> <p><b>Refletindo:</b> percebo a autonomia existente nesta altura do dia, dado que assim que chegam à sala, as crianças penduram os seus pertences no respetivo cabide e dirigem-se ao mapa das presenças confirmar a sua comparência.</p>	<p>Acolhimento</p> <p>- Autonomia</p>
2	Sala de atividades	<p>- À medida que iam chegando diversas crianças, fazendo-se acompanhar pelas famílias, <i>foi possível observar e, assim, perceber</i> que é <i>costume</i> as mesmas entrarem na sala com as crianças, ajudarem-nas a retirar os casacos ou a marcar a sua presença e trocaram palavras com a educadora acerca de assuntos pontuais que ocorreram no fim de semana. Ou seja, consegui <i>observar</i> que a porta que separa o corredor da sala de atividades não é uma barreira (intransponível).</p>	<p>Processo de tranquilização</p>
3	Sala de atividades	<p>- Assim que chega à sala, o Henrique – uma das quatro crianças que entrou para a sala este ano –, acompanhado pela mãe dirige-se à educadora com</p>	<p>Interação adulto-criança</p>

		um saco. “O que tens aí?”, pergunta. A criança abre o saco e retira de lá uma pinha. “Boa”, diz a educadora, “o que é?”. “É uma pinha”, responde o Henrique. “Vamos mostrar aos colegas daqui a pouco?”, “Sim”, responde “Também tenho aqui folhas que a mãe foi apanhar” e, à medida que o diz retira as folhas de dentro do saco. “Tantas, Henrique, muito bem. Quando estivermos todos juntos mostramos aos colegas”. O Henrique dirige-se, <i>satisfeito</i> , para perto da mãe, nunca largando o saco.	
4	Sala de atividades	- À chegada à sala, a Cláudia transporta um balde com vários caracóis no seu interior, mostra-os à educadora e a alguns colegas. Como estava perto dela pergunto-lhe se também posso ver, ela retira um caracol de dentro do balde e coloca-o na sua mão para que eu o possa ver melhor. “Um caracol? Onde o encontraste?”, pergunto. “Ao pé das ervas e também havia lá cavalos”. A Becky, que se encontrava perto de nós refere “Eles têm cola”. “Cola?”, pergunto “Onde?” “Aqui”, refere a Becky apontando para o rasto que o caracol deixa na pele da Cláudia. “Será que é cola? Temos que descobrir isso.” “Não é cola, é baba”, diz a Cláudia <i>assertivamente</i> . A educadora chama as crianças para se sentarem e a conversa <i>termina</i> com a certeza, da minha parte, de que as dúvidas irão ser esclarecidas.	Interação entre pares  Partilha de descobertas  Relação estagiária - criança
5	Sala de atividades	- Pedi ao Henrique que me mostrasse o seu saco, o que continha as folhas que trouxe do fim de semana. Ele ficou <i>reticente</i> e disse que não. Contudo, ao perceber que a Cláudia me tinha mostrado os seus caracóis, chamou-me e abriu o saco para que eu visse o que este continha.	Relação estagiária - criança
6	Sala de atividades	- À medida que algumas crianças chegam à sala apresento-me a elas e aos respetivos encarregados. Também a educadora me apresentou às famílias, frisando que eu era estagiária e que fazendo a ponte entre mim e a estagiária do ano passado.	Apresentação da estagiária às crianças e às famílias
7	Sala de atividades	- Um dos elementos da família do Salvador – uma das quatro crianças que entrou este ano para a sala – dirigiu-se a mim com uma resma de folhas na mão dizendo “Está aqui a resma de papel do Salvador”. <i>Sem saber muito bem o que fazer</i> encaminhei o <i>assunto</i> para a auxiliar, referindo	<i>Relação estagiária-famílias</i>

		que tinha chegado no presente dia e que era estagiária, não estando ainda a par das rotinas da sala.	
8	Sala de atividades	<p>- A mãe da Lara entra na sala com as duas filhas pela mão. Observo que a mais nova aparenta estar <i>tímida</i> e um pouco <i>receosa</i>. “Clara”, refere a mãe “vou levar a Inês à sala 3 e a Lara fica lá um bocadinho. Não há problema, pois não?” “Claro que não”, responde a educadora. “Primeiro viemos ver a sala da Lara e agora vamos levar a Inês, a Lara já vem”. Dirigem-se as três à sala 3 e só passado algum tempo é que a Lara se dirige à sala 1, vindo sozinha.</p> <p>Percebo, então, que esta foi uma estratégia aplicada pelas educadoras em conjunto com a família. Como é o primeiro ano da Inês na escola e a Lara (sua irmã) já se encontra ambientada ao espaço por estar lá há 2/3 anos, optaram por permitir à Lara que acompanhasse a irmã durante a parte da manhã para que esta se sinta mais tranquila tendo alguém próximo como referência.</p> <p>Observo, ainda, que durante o recreio, as duas irmãs brincam juntas.</p>	Processo de tranquilização
9	Sala de atividades	<p>- <b>Reunião da manhã</b> → as crianças pegam numa cadeira e colocam-na em meia lua, respeitando os lugares estipulados previamente. Algumas das crianças são questionadas relativamente ao seu lugar e, não se recordando são os colegas que as relembram. A educadora coloca-se à frente das crianças, também ela sentada numa cadeira. Após estarem todos sentados a educadora pergunta “Não acham que está cá uma pessoa nova?” Ficam todos em silêncio e observam as pessoas ao seu redor. “Então? Falámos deste assunto na sexta feira”, diz a educadora. As crianças olham para mim <i>timidamente</i>. O Henrique aponta para mim referindo “Ela”. “E como é que ela se chama?”, pergunta a educadora. “Catarina” referem alguns. “E o que é que a Catarina é?” “Estagiária”, diz o Luís. “Boa, é isso mesmo, a Catarina é estagiária e está aqui para nos ensinar coisas e para aprender connosco... Vamos todos dizer «Bem-vinda, Catarina»”. Em uníssimo dizem, em voz alta, as palavras proferidas pela educadora. Após a minha apresentação prosseguem com a <i>rotina</i>, colocam</p>	Conhecer a estagiária

	<p>os dias da semana e identificam o presente dia, é de notar que há crianças que se <i>fazem ouvir</i> mais do que outras em momentos de grande grupo. Ao notar isto, a educadora chama algumas a participar, fazendo-lhes perguntas. Após isso, o “amigo do dia”, ou seja, a criança que “coordena o dia” (coloca o dia, desenha o estado do tempo, dá indicações ao grupo para irem à casa de banho lavar as mãos ou irem para o recreio), conta o número de meninos e, para não se perder, à medida que conta coloca a sua mão sobre a cabeça de cada um (faz correspondência termo a termo). Posteriormente, executa o mesmo processo para as meninas. Após chegar a uma conclusão, regista os números no quadro e neste momento, a criança em questão necessita de auxílio dos colegas. A educadora pergunta “Alguém sabe como se faz o doze?”, ao que o Dinis responde “É um 1 e um 2”. O Fábio escreve o que o colega disse no quadro. Para escrever o número de meninas dirige-se a uma faixa que contém os números, conta até ao número 6 (número de meninas) e leva esse número para poder copiá-lo para o quadro. Posteriormente, fazem a contagem total, em que o Fábio conta todas as crianças presentes na sala (correspondência termo a termo).</p> <p>A educadora chama para perto de si o Henrique e mostra às restantes crianças aquilo que ele trouxe: várias folhas e uma pinha. “Boa Henrique. Vêm, meninos, o Henrique foi apanhar folhas com a mãe para fazermos algumas atividades. E o que é isto? [aponta para a pinha]”. “É uma pinha”, referem alguns. “E de onde vem a pinha?”, questiona a educadora. “Do pinheiro”.</p> <p><i>Finalizada</i> esta conversa, a educadora pergunta à Cláudia pelos caracóis que trouxe para a sala. Partindo de várias questões colocadas pela educadora como “o que é que comem os caracóis?”; “será que têm olhos? E boca? E nariz?” e de alguns respostas obtidas como “eles têm ranho”; “eles comem erva”; “não podem estar ao pé da água senão morrem”; “eles têm olhos na ponta”, o grupo decidiu investigar sobre este animal. Para isso, combinaram que no dia seguinte trariam mais informações acerca do assunto.</p>	
--	---	--

10	Sala de atividades	- Enquanto se <i>discutia</i> sobre os caracóis – realização de uma chuva de ideias – a educadora sugeriu que eu tomasse alguns apontamentos, “Catarina, sei que ainda estás em observação, mas acho que devias apontar isto. Vai lá buscar uma folha”. Neste momento sei que já deveria ter uma folha ao pé de mim e não deveria ser necessário que a educadora me lembrasse, no entanto, sendo este o primeiro dia, quis colocar os papéis de lado e <i>absorver tudo ao máximo</i> .	Sugestão da educadora
11	Sala de atividades	- Após a realização da reunião da manhã, cinco crianças dirigiram-se para uma mesa e realizaram uma <i>atividade</i> de expressão plástica que envolvia colagem de folhas. As restantes dirigiram-se para uma área à escolha. Para a realização da proposta, a educadora sugeriu que eu auxiliasse as crianças, de forma a que me fosse <i>ambientando</i> para as semanas posteriores. Desta forma, dirigi-me a uma criança e auxiliiei-a durante a colagem das folhas, colocando cola e respondendo a diversas questões levantadas pela mesma. Com o decorrer do tempo, a educadora sugeriu que auxiliasse duas crianças ao mesmo tempo, <i>colaborando</i> apenas em ocasiões pontuais.	Realização de proposta da educadora  Auxílio da estagiária (relação criança – estagiária)
12	Recreio	- A educadora solicita às crianças que arrumem, começando pela <i>área da casa</i> – “Podem começar a arrumar”, refere. Após isto, as crianças colocam-se em meia lua, sentadas na sua respetiva cadeira e, com a autorização do “amigo da sala” começam a deslocar-se, 6 a 6 para o recreio. Lá fora brincam (ainda mais). Alguns rapazes jogam à bola, outros brincam à <i>apanhada</i> . Correm por todo o espaço, descem e sobem o escorrega, andam em baloiços. No fundo, gastam energias, mesmo sendo durante 10 minutos.	Brincar no recreio
13	Sala de atividades	- Antes de se dirigirem para o refeitório, a educadora canta, em conjunto com as crianças, a canção “O meu chapéu tem três bicos”. Com o desenrolar da canção retira diversas palavras, sendo o objetivo cantar sem dizer as <i>palavras proibidas</i> . Posteriormente, pede ao Dinis, ao Guilherme e ao Afonso que digam uma palavra que queriam que se torne <i>proibida</i> . Inicialmente, as crianças repetem palavras já mencionadas, no entanto, a educadora lembra-as de que não	Brincar com palavras (momento de grande grupo)

		podem repeti-las, então mencionam palavras como “não” e “meu”.	
14	Sala de atividades	- Após o recreio, as crianças reúnem-se, novamente, em meia lua e ouvem uma história. Durante a leitura da mesma, a educadora vai questionando as crianças relativamente aos acontecimentos ocorridos. Assim, realiza perguntas de verificação e de foro pessoal – questionado as crianças acerca do que as mesmas pensam sobre determinada ação.	Desenvolvimento da linguagem; comunicação oral
15	Sala de atividades	- Após a leitura da história, a educadora diz às crianças que podem ir brincar para as áreas, no entanto, não podem fazer muito barulho porque dois dos colegas adormeceram aquando a leitura da história. Assim sendo, a educadora questiona, individualmente, cada criança acerca do local para onde querem ir brincar. Após esta <i>escuta individual</i> , cada criança dirige-se para o respetivo local. É de atender ao facto de a educadora colocar as crianças a pensar quando se dá conta de que algumas repetem as mesmas áreas – “Mas tens a certeza que não queres ir para outro local?”; “De manhã foste brincar para a <i>casinha</i> , não queres ir para outro sítio?” – são algumas das questões colocadas pela educadora, sem nunca <i>impor</i> a sua decisão.	Autonomia na escolha das áreas para brincar

Nº	Local	26 de setembro de 2017 (TERÇA FEIRA)	Tema
16	Sala de atividades	- À chegada, as famílias dirigem-se com as respetivas crianças para dentro da sala. Algumas trocam palavras com a educadora, seja relativamente às crianças, seja em relação a assuntos aos quais <i>me encontro alheia</i> . À medida que chegam, as crianças marcam a presença, algumas com o auxílio das famílias, outras individualmente. Posteriormente, dirigem-se a uma das áreas e brincam até ao momento da reunião da manhã. Destaco, a mesa do computador, em que duas crianças copiam palavras	Acolhimento

		escritas num cartão; os puzzles e as construções com blocos.	
17	Sala de atividades	<p>- A Nicole, uma das crianças que entrou este ano para a sala, chega com a irmã. Esta última dirige-se a mim e questiona-me relativamente à assinatura de um papel. Como não sei do que se trata, apresento-me, explicando-lhe <i>o que estou ali a fazer e encaminho-a</i> para a educadora.</p> <p>O momento de separação <i>é difícil</i>, embora a irmã se dirija à Nicole dizendo-lhe para ir brincar com os amigos e indo ela própria brincar um pouco com a irmã. Após algumas tentativas, a separação foi <i>forçada</i>, ficando a criança a chorar nos braços da educadora que a tenta acalmar.</p>	Processo de tranquilização
18	Sala de atividades	<p>- <b>Reunião da manhã</b> → O Enzo faz quatro anos e todos lhe cantam os parabéns. Após isso, a educadora pergunta-lhe “quantos anos fazes?” e ele, com auxílio dos dedos, representa o número quatro. “Então? Quantos são?”, pergunta a educadora, “quatro”, diz. “O Enzo faz quatro anos. Quantos meninos têm quatro anos aqui na sala?”, questiona a educadora. As crianças que têm quatro anos colocam a mão ar, ouvindo-se alguns “eu tenho”. A educadora pede a estas crianças que se levantem e formem uma fila lado a lado. Posteriormente, pede ao grupo que conte a quantidade de crianças com quatro anos. De seguida, as crianças com cinco anos agrupam-se, seguidas das de três. É possível observar que o grupo está, assim, dividido, em três filas, por idades. A educadora realiza diversas perguntas relativas ao número de crianças existentes em cada fila e, posteriormente, pede que retomem aos seus lugares. A adulta vai buscar um conjunto de pequenos cubos que se encaixam uns nos outros e pergunta “o que acham que vamos fazer?”, ao que a Maria responde “era para ver se aqueles [apontando para algumas crianças] são mais e estes [apontando para outras] são poucos”. A educadora, em conjunto com as crianças, decide qual a cor a atribuir à quantidade de crianças que têm 5 anos (procedendo de igual forma para os restantes grupos). Partindo daqui e utilizando os cubos de encaixe, representa iconicamente a quantidade de crianças que existe em cada faixa etária – “este é o médio [aponta para o do meio], este é o grande [aponta para a construção mais alta] e este é o pequeno [aponta para a construção mais baixa]”,</p>	Representações numéricas

		refere o Dinis após a elaboração das representações. <i>Aproveitando</i> as construções realizadas, a educadora questiona “quantos meninos há a mais neste? [apontando para as 11 crianças que têm 5 anos], o Tiago, para responder à questão, dirige-se ao centro e conta quantos estavam a mais. Após isto, o Dinis refere “consigo fazer pares [apontado para a construção relativa à quantidade de crianças com 4 e com 5 anos]”, ao que a educadora diz “então vem cá mostrar como se faz”. A criança dirigiu-se ao centro e encaixou uma peça de cada faixa etária, sobrando, no final, quatro peças. “E os quatro que faltam?”, questionou a educadora. O Dinis separou-os e fez dois pares. Após isto recebeu um reforço positivo da parte da educadora.	
19	Sala de atividades	- O Tiago, “amigo do dia”, conta os meninos e as meninas que estão presentes na sala, representando-os com os cubos utilizados anteriormente. Ao olhar para a representação efetuada conclui “os rapazes são mais”.	Representações numéricas
20	Sala de atividades	- A educadora da sala 3 entra na sala com a Lara e com a sua irmã Inês, vêm deixar a Lara. No entanto, quando a Inês se apercebe do sucedido começa a chorar e a educadora Clara refere “Lara, podes ficar mais um pouco com a tua irmã?”. A Lara acena afirmativamente com a cabeça e voltam para a sala 3.	Processo de tranquilização
21	Sala de atividades	- A educadora mostra ao grupo os desenhos realizados por algumas crianças. Chama a particular atenção para o animal que está representado e faz diversos elogios, como por exemplo “a Becky está mais concentrada e não desiste até ter o desenho pronto, muito bem. Acho que merece uma salva de palmas.”	Elogio
22	Sala de atividades	- De forma a <i>sistematizar</i> a contagem realizada anteriormente, a educadora perguntou-me se não queria auxiliar as crianças. Disse que sim e dirigi-me com um conjunto de 3 crianças para uma mesa. Aí e com o auxílio dos cubos utilizados anteriormente <i>reproduzimos</i> o que foi efetuado. Posteriormente, as crianças passaram a representação que tinham nos cubos para uma folha, realizando assim um gráfico de barras acerca das idades das crianças da sala. Durante este processo, coloquei-me apenas como <i>auxiliar das crianças</i> , deixando que as mesmas	Representações numéricas  Desafios cognitivos

		<p>chegassem à resposta, se necessitassem de ajuda eu estava ali. Numa das situações sugeri que contassem a quantidade de cubos e as 3 crianças começaram a contar em voz alta, mas cada uma com o seu ritmo. A certa altura, já estavam baralhados e o Dinis afirma “assim não dá, vamos contar cada um na sua vez”. Ao ouvir isto disse “tens toda a razão. A Catarina não se tinha lembrado disso. Obrigada.”</p> <p>Uma das questões levantadas no decorrer da proposta foi o facto de não existir um lápis branco e o mesmo ser necessário. Aí perguntei “como é que vamos resolver esta situação?” (Penso que ao fazer esta pergunta propus à criança um desafio cognitivo). O Dinis, depois de algum tempo em silêncio, disse “a folha é branca, podemos só cortar os quadrados e fica branco”, ao que eu respondi “Boa Dinis, grande ideia.”</p>	
--	--	--	--

Nº	Local	27 de setembro de 2017 (QUARTA FEIRA)	Tema
23	Sala de atividades	- À chegada, o Afonso dirigiu-se à educadora dizendo que do dia anterior quando chegara a casa viu um vídeo relacionado com caracóis e que a mãe tinha trazido no telemóvel. A mãe, que o acompanhava, mostrou o vídeo à educadora dizendo “ele insistiu que eu tinha que trazer o telemóvel para vocês verem.”	Sentido de responsabilidade
24	Sala de atividades	- <b>Reunião da manhã</b> → o “amigo do dia” – escolhido de acordo com a lista dos nomes das crianças disponíveis no mapa das presenças – muda o dia da semana, identifica o estado do tempo e conta quantos meninos e quantas meninas estão presentes, identificando, posteriormente, o total. Após isto, faz corresponder a cada menino uma menina, através de uma representação icónica e percebem que sobram três meninos, logo existem mais rapazes do que raparigas.	Comunicação oral  Numeracia – contagem
25	Sala de atividades	- Auxílio três crianças na execução da proposta do dia anterior. O Fábio não esteve	Interação entre pares

		presente no dia anterior, então pedi à Neuza e à Cláudia que explicassem o que sucedeu	
26	Sala de atividades	<p>- Durante a execução de gráficos correspondentes à idade das crianças digo à Cláudia “então só falta o último, certo? De que cor é?”, “É branco”, responde. “Então como vais fazer?”, pergunto. “Vou buscar um lápis branco”. Passado uns segundos, voltou sem qualquer lápis, “Não há branco”, diz <i>desapontada</i>. “E como fazemos?”, questiono. A criança ficou algum tempo sem falar e olhou para o papel “A folha é branca. Posso cortar dois e já está branco”, diz. “Olha, boa ideia. Acho que é uma boa alternativa”. A Cláudia pegou na tesoura, recortou dois quadrados, colou-os e deu por finalizada a proposta, indo mostrá-la à educadora.</p>	<p>Representação gráfica</p> <p>Desafio cognitivo</p>
27	Sala de atividades	<p>- Ainda relativamente à execução dos gráficos, a mesma situação sucedeu com a Neuza. A criança encontrou um lápis branco e começou a pintar os respetivos quadrados. No entanto, percebeu que a cor não estava a passar para a folha, uma vez que a folha já era branca. “E agora?”, disse. A Neuza olhou para mim. “De que cor é a folha?”, pergunto. “É branca”, responde. “Então achas que é necessário pintar de branco a folha?”, pergunto. “Não”. “Então fazemos o quê?” Passado uns segundos auxílio a criança “Não achas que podes recortar dois quadrados, já que são brancos”. “Sim”, responde.</p> <p><b>Refletindo:</b> aqui, poderia ter encontrado outra estratégia para auxiliar a criança. Visto com a devida distância, poderia ter feito a ponte entre a cor branca da folha de papel com outro objeto branco, por exemplo.</p>	<p>Representação gráfica</p> <p>Desafio cognitivo</p>
28	Recreio	- Durante o recreio, observo interações entre pares, as crianças correm, brincado à “apanhada” e às “escondidas”; andam de balancés e de triciclo (embora haja uma área delimitada para tal); fazem construções com legos que se encontram dentro de caixas disponíveis no espaço exterior. Há quem	<p>Brincar no recreio</p> <p>Interação entre pares</p>

		<p>jogue à bola, <i>maioritariamente</i>, rapazes. Como isto sucede com <i>frequência</i>, a educadora apanha a bola e diz “agora só jogam raparigas.” Os rapazes sentam-se nas escadas <i>visivelmente chateados</i>. Duas a três raparigas dirigem-se à educadora para jogarem.</p> <p><b>Refletindo:</b> percebo a intenção da educadora ao possibilitar as raparigas de jogar futebol, no entanto, não vi nenhuma rapariga dirigir-se aos rapazes e perguntar se pode jogar. Ou seja, nunca vi nenhum elemento do sexo feminino ser “excluído” desta brincadeira, por isso não percebo o porquê de existir um “momento só para raparigas” e outro “só para rapazes”. Talvez questionasse quem estivesse a jogar e perguntasse “não querem convidar mais ninguém para o jogo?” e aí percebia se as raparigas eram “excluídas” da brincadeira. Contudo, ao tomar tal atitude estaria a ser intrusiva...</p>	
29	Sala de atividades	<p>- <b>Leitura de história</b> → a educadora lê uma história às crianças e à medida que as ações se desenrolam questiona as crianças. No final, faz perguntas de verificação – relembrando personagens, acontecimentos, sequências de ações – e a maioria das crianças não se lembra.</p> <p><b>Refletindo:</b> em conversa com a educadora, percebi que o episódio relatado é visto como uma <i>lacuna</i> no grupo, necessitando de um <i>maior enfoque e exploração</i>.</p>	<p>Comunicação oral</p> <p>Compreensão e verbalização de acontecimentos</p>
30	Sala de atividades	<p>- A educadora realiza uma brincadeira com o grupo ao final do dia – “a barquinha.” Nela, cada criança terá que referir um animal e, posteriormente, retirar duas bolachas de uma caixa que passa por todas as crianças. Observei que as crianças já estavam habituadas a este jogo e tomavam atenção ao mesmo, uma vez que quando um animal era repetido todas o sabiam dizer.</p> <p>Destaco três crianças que entravam este ano para a sala e que realizaram o jogo pela</p>	<p>Comunicação oral</p>

		primeira vez. Nestas, a educadora <i>focou a sua atenção.</i>	
--	--	---	--

Nº	Local	28 de setembro de 2017 (QUINTA FEIRA)	Tema
31	Sala de atividades	- Num momento de grande grupo, o Dinis olha para o teto e questiona a educadora “O que é aquilo [apontando para o alarme de incêndio]?”. A educadora refere “Boa pergunta, Dinis. Aquilo é uma coisa que todas as casas deviam ter. Amanhã vamos descobrir”	Interesse das crianças
32	Sala de atividade	- O Rafael chega à sala <i>entusiasmado</i> , pois no dia anterior foi com a mãe apanhar folhas. “Boa, Rafael, trouxeste folhas. Quando estivermos todos juntos mostramos as que trouxeste aos colegas”, diz a educadora quando a criança se aproxima e lhe mostra o que tem na mão. O Rafael sorriu e foi marcar a presença, nunca largando as folhas.	Descobertas individuais
33	Sala de atividade	- Durante a reunião da manhã, o Rafael, com o auxílio da educadora, mostrou ao grupo as folhas que tinha apanhado no dia anterior. A educadora questiona o grupo “as folhas são todas iguais?”. Ao que o grupo responde “não”, em uníssimo. “Então? Porque é que dizem isso? Será que estas duas são iguais?”, diz mostrando duas folhas de tamanhos diferentes. O Henrique refere “Não, há uma maior e outra mais pequena”. “Boa, têm tamanhos diferentes”, afirma a educadora “E será que são só diferentes no tamanho?” “Não, as cores também são diferentes”, diz o Dinis enquanto olha para as folhas que a educadora tem na mão (existem umas mais escuras que outras). “E será que há mais diferenças? Olhem para esta parte [apontando para a forma das folhas – o contorno]”, ao que o Guilherme refere “Não têm todas a mesma forma”. “Boa, Guilherme, anda cá, mereces um abraço”. A criança dirige-se à educadora e esta abraça-o. A educadora decide, então, expor as folhas no chão. “Vamos lá ver qual é maior e mais pequena”. O Henrique é chamado a fazer essa divisão. “Antes vou buscar uma folha de papel, porque as folhas não se vão ver no chão. Porque será?”, ao que o Gustavo responde “porque é amarelo”. “O que é que é amarelo”, pergunta a educadora. “O chão”, responde a mesma criança. A educadora elogia-a.	Domínio da matemática: Agrupar  (partindo do que uma criança trouxe)

		O Henrique dirige-se ao centro e começa a agrupar as folhas, percebendo que existem folhas com tamanhos iguais (coloca-as, assim, umas em cima das outras). São, portanto, formados quatro conjuntos de folhas, consoante o seu tamanho. Para sistematizar esta questão, a educadora realiza algumas questões.	
34	Sala de atividade	- À medida que comem a melancia, o Gustavo refere “eu gosto das coisas pretas”. “Isso são os caroços”, completa o Guilherme.	Interação entre pares (partilha de conhecimento)
35	Sala de atividade	- A educadora explicou ao grupo o que são impressões digitais. Começou por explicar que cada pessoa tem a sua e não existe nenhuma igual e como são “invisíveis” no papel pediu à técnica operacional que colocasse a sua mão na janela. Aí as crianças conseguiram observar. Explicou, ainda, que através das impressões digitais se pode reconhecer qualquer pessoa em qualquer lugar. Posteriormente, cada criança fez a sua impressão digital com tinta. Como a nova palavra – “impressão digital” – era complicada, antes de fazerem a sua, a educadora questionava sempre a criança: “estás a fazer o quê?”. A maioria das crianças não se lembrava da palavra, então a adulta referia-a novamente.	Aprendizagens significativas
36	Sala de atividade	- Visto terem explorado as alturas de todas as crianças presentes na sala, foi tempo de perceber quem é o mais alto e o mais baixo. Para isso utilizaram as “fitas métricas personalizadas” que construíram – tendo como unidade de medida um quadro – e colocaram-nas lado a lado. Conseguiram, posterior, identificar o mais alto, o mais baixo e quem se encontrava <i>no meio</i> .	Exploração

Nº	Local	29 de setembro de 2017 (SEXTA FEIRA)	Tema
37	Sala de atividades	<p>- Após marcar a presença, a Maria senta-se a fazer um <i>puzzle</i>, finalizado, arruma-o e retira outro, dizendo-me “não consigo fazer este”. Respondi-lhe “claro que consegues, se precisares de ajudar, diz”. Assim que começa a fazer o <i>puzzle</i> percebo que afinal a Maria consegue fazê-lo. Vou até junto dela e digo-lhe “vês, Maria, afinal consegues”. A criança sorri e continua. Como aquele jogo é de correspondência junto-me à Maria tentando perceber quais as estratégias que encontra para ser <i>bem-sucedida</i>. É, então, que eu própria percebo que as peças do <i>puzzle</i> se ligam através de um íman e decido perguntar à criança se sabe porque é que aquilo acontece. Agarro num tabuleiro e coloco uma peça no respetivo lugar, virando o tabuleiro ao contrário, de forma a que a criança percebe que a peça não cai. “Olha, não cai”, diz ela, ao observar o meu movimento. “Pois não, porque será?”, pergunto eu. “Se bateres com força, assim [agarra na minha mão e efetua diversos movimentos até a peça se soltar], já cai”. A peça acaba por cair devido ao movimento exercido. “Olha, tens razão”. Tento, então, outra alternativa “então e se eu virar a peça”. Executo o mesmo processo, mas utilizo a parte da peça que não tem íman (e esta acaba por cair de imediato). “Olha agora caiu logo”. A Maria olha para mim e sorri. Calculo que tenha ficado um <i>pouco confusa</i> com o que descobriu.</p> <p><b>Refletindo:</b> Olhando e refletindo sobre a situação, penso que devia ter dito à Maria que aquela peça era um íman e explicar-lhe o porquê de a mesma “ficar presa”. No entanto, na altura em que ocorreu a situação, pensei em “anotar” o sucedido e expor a situação ao grande grupo. Como ainda estou numa fase de conhecimento individual e do grupo, optei por “guardar” a descoberta e expô-la posteriormente.</p> <p>Não sei, no entanto, se a minha <i>atitude</i>, enquanto estagiária, foi <i>a mais correta</i>: responder individualmente à questão ou levá-la ao grande</p>	<p>Interesse/ Curiosidade individual</p> <p>Desafio cognitivo</p>

		grupo? Talvez auxiliar a criança na pesquisa e posteriormente expor ao grupo aquilo que foi descoberto? Há um <i>vasto leque</i> de decisões que poderiam ter sido tomadas.	
38	Sala de atividades	- Num momento de grande grupo, o Rafael levantou-se do lugar e pediu-me para ir à casa de banho	Relação criança-estagiária
39	Sala de atividades	- Durante a reunião da manhã, auxiliiei “o amigo do dia” na contagem do número de crianças presentes na sala. Utilizei as mesmas estratégias que a educadora utiliza, nomeadamente quando uma das crianças não sabe escrever determinado número, pedi auxílio a outra que se voluntariasse. Outra das estratégias passou por procurar o referido número na barra numérica e, assim, a criança poderia copiá-lo.  <b>Refletindo:</b> quando pedi auxílio a outras crianças de forma a ajudarem quem <i>não sabia</i> escrever o número, todas se levantaram e se dirigiram ao meio. Pedi-lhes que se dirigissem aos seus lugares e que aguardasse com o dedo no ar. Utilizei, portanto, a estratégia adotada pela educadora.	Relação crianças-estagiária  Domínio da matemática: Contagem
40	Ginásio	- Para comemorar o Dia da Música – domingo – todas as crianças do Jardim de infância se dirigiram ao ginásio a fim de ouvir um baterista. Antes disso, na reunião da manhã, a educadora avisou o grupo que iam ouvir um instrumento muito grande constituído por vários instrumentos e iniciou alguns gestos alusivos ao mesmo. As crianças conseguiram perceber de que instrumento se tratava e ficaram <i>curiosas</i> . Durante a “apresentação” da bateria pude observar diversas reações. Houve quem tapasse os ouvidos “tal era o barulho”; quem batesse palmas; quem se risse e quem cantasse as músicas que acompanhavam aquele som. No entanto, fosse qual fosse a reação ninguém desviou o olhar daquele instrumento. No final, houve tempo para perguntas e para experimentar o instrumento.	Celebrar o dia da música
41	Ginásio	- Na ida para o refeitório o Rafael referiu “eu não toquei bateria”. “Não preferiste ir brincar para o recreio? Se calhar devias ter esperado para fila e	Vontade da criança

		assim experimentavas?”, disse-lhe. “Pois era.” “Experimentas para a próxima vez.”	
--	--	--	--

**REFLEXÃO SEMANAL Nº1 (de 25 a 29 de setembro) – *Observar e refletir: conceitos essenciais para intervir***

Considero pertinente *adjetivar* a semana que findou com *agitada*. Tal adjetivação decorre do facto de os diversos momentos diários que marcaram a semana me terem sido apresentados pela primeira vez. Destaco o primeiro dia, em que tudo, *naquela* sala de jardim de infância era novo – espaços, materiais, pessoas – havendo, por isso a necessidade de *absorver* o máximo de informação possível. *Socorri-me*, então, da observação, nunca esquecendo em que local me encontrava e da interação que deveria existir para com as crianças. Parto, então, para a reflexão desta semana que visa expor a necessidade que senti (e, certamente, continuarei a sentir) de observar para refletir e compreender.

Cardona (citada por T. Sarmento, 2009) faz alusão à constante reflexão crítica e reflexiva que deverá ser adotada por um/a profissional da educação. Pessoalmente, corroboro com esta ideia, na medida em que é através de processos de socialização, que levam à reflexão, que os/as educadores/ras se vão apropriando de saberes, exigindo cada vez mais de si e aumentando o seu desempenho profissional. Ou seja, toda a componente de observação e reflexão auxilia o/a educador/a a pensar sobre a sua ação pedagógica e se a mesma se adequa ao grupo.

Contudo e complementando a premissa anteriormente referida torna-se essencial, tal como se encontra descrito nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (2016), observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem de forma a recolher informações para a *construção* de uma *prática desafiante*, que vá ao encontro das necessidades de cada criança, estando as mesmas inseridas num grupo. O posterior registo daquilo que se observa durante o contacto diário com as crianças, de forma a contextualizar o que foi observado, permite uma “distanciação da prática” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016) constituindo-se esta como uma primeira forma de reflexão. Um exemplo significativo desta situação está descrito na nota de campo nº 37. Partindo da observação do brincar e questionando a criança relativamente ao assunto, pude compreender que existiam noções que poderiam ser exploradas tendo por base o *simples* jogo que estava a ser contruído. Assim, a questão levantada à criança poderia ser discutida em grande

grupo, sendo o *pilar* que levasse ao desenvolvimento de um projeto. Outro exemplo ilustrativo que posso referir está diretamente relacionado com uma dúvida exposta por uma criança à educadora, em momento de grande grupo (cf. Nota de campo nº 31). Também essa questão, que partiu *da observação direta e pessoal* de uma criança poderia ser *alvo* de investigação, cabendo à educadora encorajar e colocar desafios à exploração e descoberta.

Assim, aquilo que é explorado individualmente e/ou em grande grupo parte, essencialmente, das vivências e das questões levantadas pelas crianças, nunca descurando a observação, por parte da educadora, dos diversos momentos que pauteiam o dia a dia do grupo.

Partindo do corpo teórico que afirma a relevância e a necessidade da observação, posso *afirmar* que a semana que findou se tornou fundamental para recolher registos relativos à gestão da rotina diária, à forma de organização do grupo – atendendo sempre às necessidades de cada indivíduo –, à organização do espaço e materiais e à qualidade das relações estabelecidas, quer entre pares, quer entre adultas e crianças. Estas informações permitem, assim, fundamentar e adequar o planeamento da ação pedagógica (Silva et al., 2016, p. 11).

Considero, no entanto, relevante salientar que, em conversa com a educadora, foi referido que alguns aspetos relativos à rotina diária e à organização do grupo, espaço e materiais são passíveis de sofrer alterações com o decorrer do ano letivo. Assim, houve uma sugestão da parte da adulta em ser eu, nos momentos de intervenção, a *modificar* alguns instrumentos de pilotagem – como o mapa de distribuição de tarefas – e *experimentar* novas estratégias aquando, por exemplo, da contagem das crianças que estão presentes na sala. Relativamente a estes aspetos, penso que é fundamental que o mapa de distribuição de tarefas seja realizado com as crianças, dado que *é algo que lhes diz respeito* e que as acompanhará ao longo do ano. Em relação à possibilidade de introduzir novas estratégias de contagem, considero que é necessário, da minha parte, *mais tempo* de observação dedicado aquilo que decorre no momento, para que quando *aplicada* uma nova estratégia esta não interfira com o domínio que está a ser explorado.

Em conversa com a educadora, foi referido que havia a necessidade de introduzir como estratégia de *escuta da voz* das crianças um período em as mesmas

expusessem ao grupo aquilo que desejavam realizar na semana seguinte; o que correu *bem e menos bem* durante essa semana e aquilo que mais e menos gostaram de fazer. Este momento servirá, então, para clarificar diversos aspetos “em que o grupo se interajuda na procura de uma realização humana mais democrática e solidária” (Folque, 1999, p.9) e parta para a reflexão conjunta e individual daquilo que ocorreu ao longo da semana. Durante a troca de ideais ou sugestões as crianças percebem que existem opiniões convergentes ou divergentes das suas e torna-se fundamental explorá-las. Durante a promoção destes momentos, a educadora servirá de moderadora, auxiliando as crianças na partilha/discussão de ideias, intervindo pontualmente e contribuindo, quando necessário, no debate de ideias. É essencial a promoção de atitudes de respeito, em que cada um compreenda que é importante ouvir e ser-se ouvido. Esta conversa seria realizada todas as sextas feiras e, como tal, iniciou-se na presente semana. A educadora apenas questionou o grupo relativamente àquilo que gostariam de realizar na semana posterior e várias respostas surgiram: “vamos pesquisar sobre caracóis”; “eu gosto de fazer ginástica” (destaco o facto de estas sessões ainda não se terem iniciado “oficialmente”, no entanto, tendo sido referidas por uma criança, considero oportuno realizar uma sessão de educação física); “cantar canções”; “ler e ouvir histórias” “passear para ver as folhas das árvores”; “fazer desenhos” e, na minha opinião, o fundamental “brincar”. Assim, partindo da observação constante, da escuta das opiniões e sugestões das crianças a prática pedagógica (bem como o ambiente educativo) ajusta-se e *melhora-se*, indo ao encontro daquilo que as crianças querem explorar e das suas necessidades (identificadas pela educadora).

A reflexão surge, aqui, como um conceito importante, na medida em que ajuda o profissional na sua formação e na sua evolução, permitindo-lhe colocar, também, as crianças a refletirem sobre situações que ocorram ao longo do processo. Existe, então, uma troca mútua, em que educadores/as, membros da equipa educativa e crianças *trabalham* em conjunto.

Concluindo, embora consciente de que o/a educador/a está em constante observação, considero que apenas uma semana dedicada à observação é insuficientemente, pois antes de *intervir diretamente* há necessidade de conhecer *ao máximo* as pessoas, o espaço e o ambiente em que o vamos fazer.

## REFERÊNCIAS

- Folque, M., A. (1999). *A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar*. Revista do Movimento da Escola Moderna, nº5, 5-12.
- Sarmiento, T. (2009). *As Identidades Profissionais em Educação de Infância*. (pp. 46-64). Locus SOCI@L.
- Silva I., L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.

Notas de campo – SEMANA 2 (de 2 a 6 de outubro)

Nº	Local	2 de outubro de 2017 (SEGUNDA FEIRA)	Tema
42	Sala de atividades	<p>- A Maria é a primeira a chegar à sala. Dirige-se ao mapa de presenças e, de caneta na mão, procura o seu nome e faz deslizar o dedo em linha reta até encontrar o quadrado correspondente ao dia 2 de outubro. “Catarina, podes ajudar-me? É aqui?” Olho para o local onde a criança colocou o dedo e observo que a Maria colocou o dedo no dia 3 de outubro. “Vê lá onde está o teu nome”, ela assim o faz “Agora aponta para o dia de hoje. Olha é o início do mês, já reparaste? É a primeira <i>bolinha verde</i> que colocas”</p>	Acolhimento
43	Sala de atividades	<p>Como se inicia uma nova semana realiza-se a redistribuição das tarefas. A estratégia utilizada passa por colocar uma tabela à disposição das crianças, com a discriminação, através de desenhos e do código escrito, das respetivas tarefas. Cada criança dirige-se a uma caixa onde estão os seus nomes e escolhe a tarefa que deseja realizar. Contudo, dentro dessa caixa apenas estão presentes os nomes de 10 crianças, visto que as restantes 10 estiverem encarregues de uma tarefa na semana anterior.</p> <p><b>Refletindo:</b> em conversa com a educadora, decidimos alterar o mapa de distribuição de tarefas de forma a que as crianças conseguissem perceber a que tarefas dão preferência. No entanto, considero que é fundamental alterar a forma de participação das crianças nesta escolha que as acompanha durante uma semana. Porque é que as crianças que tiveram tarefas na semana anterior não “podem” ter tarefas na presente semana? É uma das perguntas que permanece na minha mente e sobre a qual</p>	(Não) Participação das crianças

		tenho que refletir. Será que esta estratégia privilegia a voz da criança e lhe dá uma verdadeira participação?	
44	Recreio	<p>- Durante o recreio, a Cláudia e a Neuza dirigem-se para perto de mim e perguntam “Onde está a Ana [Assistente operacional]?” “Não sei, hoje ainda não a vi, podem ir perguntar à Clara, pode ser que ela saiba” Antes de se dirigirem ao refeitório a Clara explica às crianças que a Ana está noutra sala, que é importante que todas as assistentes conheçam todas as crianças e que, neste momento, está outra senhora na sala.</p> <p><b>Refletindo:</b> tal como me foi transmitido, este ano, as assistentes operacionais trocam de sala de semana a semana. No entanto, nos anos anteriores tal não sucedia, sendo que cada sala tinha a “sua” assistente. Penso que seja por isso que as crianças tenham “dado por falta” da Ana. Já estavam habituadas a vê-la na sala e era um “ponto de referência”. Esta “quebra” poderá ser benéfica ou não para as crianças, dado que contactam com novas pessoas, no entanto perdem o “ponto de referência” que tinham de anos anteriores. Embora as crianças <i>contactem</i> com todas as assistentes operacionais (durante o recreio ou o AAAF), durante esses momentos pontuais acabam por não <i>criar empatia</i> e as próprias crianças acabam por não ter uma referência.</p>	Equipa educativa
45	Recreio	- Durante o tempo de brincadeira ao ar livre, sou, segundo três crianças que se encontram em cima do escorrega, uma senhora que vai comprar alimentos à loja. “Quer um gelado?”, perguntam “É de quê?” “de melão”, refere uma, “de melancia”, diz outra, “também há de baunilha”. “Não sei, acho que vou provar um gelado com os três sabores”. Voltam-se de costas para mim e “fingem” retirar um gelado de uma máquina	Brincadeira no recreio

		<p>“Aqui está”, dizem, estendendo-me as mãos. “Obrigada”, digo provando o gelado “Está muito bom”. “Quer ovos? Ou leite?”, perguntam de seguida. “Boa ideia, acho que estou a precisar de ovos lá em casa”. A brincadeira continua até chamarem a “sala 1” para dentro.</p>	
46	Sala de atividades	<p>- Na “área da casa”, o Henrique, a Becky, o Salvador e o Fábio brincam. O Henrique dirige-se ao cabide onde estão pendurados vários fatos, pega numa saia cor de rosa e veste-a; a Becky descalça as suas sandálias e calça uns sapatos de salto alto. Levanta-se e <i>surpreendentemente</i> não cai; o Salvador dirige-se à caixa registadora e passa por ela diversos alimentos (banana, melancia, maçã) e o Fábio pergunta “posso ser o cão?”. A Becky diz que sim e a criança coloca-se no chão. Com o desenrolar da brincadeira, o Henrique via buscar o telefone e faz uma chamada para a mãe. A Becky vai buscar uma pequena mala e passeia por toda a casa, abrindo e espreitando para dentro de um armário. <i>Todos parecem envolvidos na sua brincadeira</i></p>	Brincadeira na “área da casa”
47	Sala de atividades	<p>- A Nicole, o Rafael e o Luís brincam com massa (que se assemelha a plasticina). Com diversos utensílios (rolos, facas de plástico) moldam a massa à sua maneira. O Luís faz alguns buracos na massa e dirige-se até mim para mos mostrar. Eu coloco a massa perto da cara e olho por entre os buracos. Ele olha, <i>com atenção</i>, para mim e dirige-se, novamente, à mesa com a massa. Passado uns segundo vejo que reproduz a mesma ação que eu (Reprodução interpretativa, Corsaro, 2002), espreitando pelos buracos.</p>	Brincadeira com massa de moldar
48	Sala de atividades	<p>- Após a “Hora do conto”, a Maria, a Neuza e a Benedita dirigem-se para a biblioteca. Pegam no livro que foi lido e exploram-no. Colocam três cadeiras em fila e sentam-se nelas contando a história para um “público</p>	Brincadeira na biblioteca (exploração de livros)

		imaginário”, à medida que mostram as imagens. <i>Infelizmente</i> não ouço o que dizem, pois estou distante.	
--	--	--	--

Nº	Local	3 de outubro de 2017 (TERÇA FEIRA)	Tema
49	Sala de atividades	- Embora existisse uma planificação prévia, baseada nas preferências que as crianças sugeriram, daquilo que se iria realizar durante o dia, essa mesma planificação foi alvo de alteração. Tal sucedeu porque o Afonso, quando chegou à sala, trazia consigo um cartaz com diversas imagens e informações sobre o caracol (tema em exploração na sala)	Planificação emergente
50	Sala de atividades	- Afonso relata aos colegas as informações que descobriu, com o auxílio da mãe, aos colegas. Muitas delas são corroboradas por algumas crianças que também fizeram investigações no dia anterior. Por exemplo, quando o Afonso refere que o caracol possui uma carapaça, o Dinis intervém dizendo “não é uma carapaça, é uma concha”.  <b>Refletindo:</b> Através desta conversa consegui perceber a importância de expor as informações recolhidas ao grande grupo. São clarificados diversos conceitos e surgem outras questões como “será que os caracóis têm boca?” ou “será que os caracóis hibernam?”	Descobertas
51	Sala de atividades	- Após a exploração da anatomia dos caracóis (antenas, “pé” musculado, concha; forma da concha) foi proposto às crianças que realizassem uma criação artística do caracol com diversos materiais de desperdício. Algumas das crianças mostraram <i>interesse imediato</i> , colocando o	Proposta pedagógica

		<p>“dedo no ar” quando questionadas sobre participar nesta proposta. Houve, da minha parte, a demonstração da proposta, em que levei para que todas as crianças conseguissem ver alguns materiais e uma folha branca. Partindo desta demonstração, a proposta passou de algo <i>abstrato</i> (palavras) para algo <i>concreto</i> (sugestão daquilo que poderia ser feito). Tive, no entanto, em consideração o facto de pedir o auxílio das crianças para esta demonstração uma vez que não era minha intenção limitar a criatividade das mesmas.</p>	
52	Sala de atividades	<p>- A proposta planificada (“como é a anatomia do caracol?”, cf. Planificação referente a dia 3 de outubro) apenas foi realizada por três criança, sendo estas as crianças que se voluntariaram e mostraram interesse na proposta. Quando deu por concluída a sua colagem, a Cláudia referiu “Posso fazer outro?” Eu disse-lhe que sim e a criança, utilizando materiais diferentes, iniciou o processo de “construção”, colocando sobre a folha aquilo que ia utilizar para, posteriormente, colar.</p> <p>Após terminar a sua obra, questionei o Afonso acerca daquilo que tinha realizado. “O que é isto?”, digo apontando para as antenas do caracol “São as antenas. E aqui estão os olhos”, refere. “Boa, tens razão, mas, olha, os caracóis só têm duas antenas?”, pergunto. Esta questão vai ao encontro daquilo que o grupo explorou previamente na reunião da manhã. Parecendo <i>pensativo</i> com a minha questão, digo-lhe “queres ir ver aquelas imagens que trouxeste?”. O Afonso levanta-se e dirige-se ao cartaz que realizou com a mãe, começando a contar, em voz alta, quantas antenas tem o caracol. “4”, afirma o Afonso. “Boa, isso mesmo”, digo “então como vais fazer?”, pergunto. “Vou pôr mais duas pequeninas”.</p>	<p>Proposta pedagógica</p> <p>(“Como é a anatomia do caracol?”. 3 de outubro)</p>

		<p>O Fábio foi outra das crianças que realizou a proposta, no entanto, à medida que “construía” o seu caracol, percebi que a sua atenção estava focalizada nos jogos de chão. “Queres ir para os jogos de chão?”, pergunto “Sim”. Disse-lhe que podia ir e que depois acabava a colagem.</p> <p>É, ainda, de referir que as crianças utilizaram um caracol, de forma a confrontarem aquilo que estavam a realizar com a realidade.</p>	
--	--	--	--

Nº	Local	4 de outubro de 2017 (QUARTA FEIRA)	Tema
53	Sala de atividades	- À medida que cada criança entra na sala cumprimento-a, a ela e a quem a traz. Quando o Henrique chega, esconde-se entre as pernas da mãe “Bom dia, Henrique, estás bom?”, digo com um sorriso. A criança esconde-se ainda mais, sorrindo. “Quem é, Henrique?”, pergunta a mãe. “Não sabes?”, acrescenta “Acho que começa por um “C””, afirma. “Catarina”, diz a criança em voz baixa, escondendo-se à medida que se ri. “Ah, afinal sabes”, refiro.	Relação estagiária-crianças
54	Sala de atividades	- Quando o Afonso chega à sala fazendo-se acompanhar pela mãe, a Clara sugere que converse com a mãe acerca da pesquisa e do cartaz que trouxeram sobre os caracóis. Dirijome até eles e conto à mãe, pedido ajuda ao Afonso, o que a criança explicou aos colegas sobre o que tinha descoberto. A mãe ouvi, <i>atentamente</i> , e sorriu, dizendo, por vezes, “A sério, Afonso? E ainda te lembravas disso tudo?”	Relação estagiária-famílias
55	Sala de atividades	- O Salvador faz uma construção com diversos cubos “Tatiana, olha”. “Uau, Salvador, que construção tão grande que fizeste”, digo. “Podes segurar?”, pergunta. Seguro a construção que ele está a fazer, adverte-me para que tenha cuidado, pois se a largar ela irá cair.	Brincadeira com cubos

56	Sala de atividades	<p>- “Não consigo tirar este prego”, diz a Becky. “Eu sei que consegues. Já experimentaste?”, perguntei-lhe. Ela diz que sim e continua, <i>aparentemente sem sucesso</i>. Sugiro à criança que tente rodar o prego, pois percebo que não está a conseguir. Aceitando a minha sugestão, começa a rodar o prego. “Já está”, diz sorrindo. “Boa, eu disse que conseguias”.</p>	<p>Relação estagiária-crianças</p> <p>Resolução de problemas</p>
57	Sala de atividades	<p>- Quando ouvem “vamos arrumar”, as crianças dirigem-se para as cadeiras depois de colocar os materiais nos respetivos locais. Fazem uma meia lua consoante os lugares estipulados, no entanto surge uma situação de conflito. Uma das crianças quer sentar-se ao pé de outra, embora não seja esse o “seu lugar.” Percebendo esse conflito dirigi-me às crianças em questão e perguntei o que se passava. Elas explicaram-me a situação e eu questionei-as “como vamos resolver o assunto?” Não obtive nenhuma resposta da parte delas que “resolvesse” a situação. Quando a educadora chegou olhou para a “lista de lugares” e referiu que cada um deveria ocupar o seu.</p> <p><b>Refletindo:</b> nesta situação, penso que deveria, em conjunto com as crianças, ter encontrado uma estratégia que resolvesse o conflito, no entanto isso não sucedeu. Devo perguntar à educadora qual o critério que foi utilizado para a definição dos lugares, de modo a perceber se as crianças tiveram ou não voz nessa decisão.</p>	<p>Resolução de conflito</p>
58	Sala de atividades	<p>- Durante a reunião da manhã surgiu o tema “onde moro?” Nenhuma criança soube dizer a cidade onde mora, dizendo apenas morar em “Portugal”. No entanto, conseguem dizer determinados pontos de referência que lhes permite “identificar” o local onde moram “eu moro ao pé do café”; “eu moro ao pé do pingo doce”. Houve uma das crianças que referiu a freguesia.</p>	<p>(Possível) exploração do tema “onde moro”</p>
59	Recreio	<p>- Em cima da estrutura que dá acesso ao escorrega encontram-se 6 crianças. Dizem ser</p>	<p>Brincar ao ar livre</p>

		comandantes do navio que navegam pelo mar. “Olha, agora o Henrique é o comandante”, digo. “Não”, diz o Rafael “Eu é que sou. Só desci para ver como estava o mar”, acrescenta	
60	Sala de atividades	- A Cláudia faz um desenho “É o meu pai e a minha mãe”, diz-me. Eu refiro que está muito bonito, questionando-a relativamente a outros elementos presentes na folha. “Quando a Clara e a Ana não estiverem a tomar conta de nós, ficas tu”, diz a Cláudia, olhando para mim. Refliro sobre isto e percebo que, aos poucos, as crianças começam a confiar em mim	Relação estagiária-crianças
61	Sala de atividades	- No final do dia a Clara perguntou “lembram-se o que fizeram hoje?”, ao que a Cláudia respondeu “Brincámos”.	Brincar

Nº	Local	6 de outubro de 2017 (SEXTA FEIRA)	Tema
62	Recreio	- Olho para a Becky que está dentro da estrutura do caixote do lixo. “O que fazes aí”, pergunto a sorrir. “Estou a tomar banho”, responde-me prontamente. “Não te esqueces de levar a cabeça, o corpo e os pés”, respondo. Assim que acaba o seu “banho” saiu do cubículo e o Santiago reproduz aquilo que vê a menina fazer (reprodução interpretativa. Corsaro, 2002)	Brincar ao ar livre
63	Sala de atividades	- O Afonso levou para mostrar aos colegas algumas conchas de caracol e de búzio. Partindo da conversa despoletada à volta do tema, foi sugerido que se expusessem num placard as respetivas conchas fazendo dois conjuntos, as conchas iguais e as conchas diferentes.  <b>Refletindo:</b> mesmo que a presente proposta não tenha sido planeada surgiu do interesse de uma criança, que rapidamente foi <i>alargado</i> ao grupo.	Planificação emergente
64	Sala de atividades	- O Salvador brinca na área das construções. Partindo de uma peça com duas aberturas, coloca-a nos olhos e diz que fez uns binóculos.	Brincar Descobrir

65	Sala de atividades	- O Afonso e o Fábio constroem uma casa com diversos blocos de madeira. Observo o que eles fazem. “Tens que pôr aqui um para o carro não sair”, refere o Fábio. “E depois como é que o carro sai?”, pergunto. “A porta fica aberta”, refere o Afonso. “Mas assim os maus entram”.	Brincar
----	--------------------	---	---------

## **REFLEXÃO SEMANAL Nº2 (de 2 a 6 de outubro) – *Ouvir cada criança, o alicerce da prática pedagógica***

Com o término da semana apraz-me refletir acerca de dois conceitos-chave na infância (i) a participação ativa das crianças, enquanto sujeitos ativos no processo de construção do (seu) conhecimento (Tomás, 2007) e (ii) a intervenção pedagógica do/a educador/a de infância, neste caso refletindo relativamente à minha primeira semana de intervenção.

A semana inicia-se lembrando às crianças aquilo que ficou *delineado* entre os diversos agentes (crianças e educadora) durante o “Conselho de grupo”. Este é um momento de partilha de ideias, em que as crianças destacam o que de positivo e negativo aconteceu durante a semana e sugerem o que pretendem efetuar na semana seguinte. Pode, então, referir-se que as crianças são *chamadas* a participar, dando sugestões relativamente àquilo que desejam realizar. Ora, considerando “a promoção de espaços de discussão e negociação e a formulação de reportórios de ação” (Tomás citada por Tomás & Fernandes, 2013, p. 208) e partindo dos interesses das crianças, foi possível planificar a semana, sem, no entanto, esquecer que essa planificação poderia sofrer alterações. Exemplificando, na sexta feira (cf. Planificação dia 6 de outubro) durante o acolhimento, o Afonso trouxe algumas conchas de caracol e de búzios, partindo daí e da apresentação dessa *descoberta* aos colegas, surgiu a ideia de expô-las num placard, classificando-as como “iguais” e “diferentes”. Verifica-se na situação descrita um exemplo de uma “planificação emergente”, ou seja, aquilo que as crianças exploraram partiu do interesse do Afonso que foi exposto ao grande grupo.

É ainda de referir que as propostas são *apenas propostas*, dado que cada criança pode escolher ou não realizá-las. Foi o que aconteceu durante a recolha de informação para o projeto que decorre na sala, (apenas) cinco crianças se voluntariaram para a realização desta proposta. Contudo, após a exposição ao grande grupo das descobertas efetuadas, três crianças, durante a tarde, dirigiram-se à biblioteca e pesquisaram informações sobre o tema.

Um dos aspetos que vai ao encontro daquilo que tem vindo a ser referido e sobre o qual me debruço, diariamente, é a questão da participação das crianças. O

quadro teórico (Tomás, 2007; Tomás & Fernandes, 2013) apresenta diversas ideias relativamente à questão, nomeadamente, alguns obstáculos relativamente ao reconhecimento da participação efetiva das crianças, como é o caso da visão adultocêntrica, ou seja, “a ideia de que os adultos sabem exactamente, ou pelo menos sabem melhor, o que é certo e bom para as crianças, sem nunca lhes perguntarem” (Tomás & Fernandes, 2013, p. 208) acaba por ser um entrave à *escuta da voz* das crianças (Tomás, 2007). É, assim, necessário ultrapassar essas conceções e perceber que as crianças são detentoras de direitos, entre outros, de direitos de participação (Tomás & Fernandes, 2013), devendo ser *ouvidas* em decisões que a elas lhes dizem respeito. As referidas autoras propõem um envolvimento das crianças na gestão do trabalho, procurando práticas democráticas com o envolvimento de todos os agentes.

Tal como referem Tomás e Fernandes (2013), estou ciente de que as crianças deverão ter uma participação ativa em assuntos que lhe dizem respeito, uma vez que são elas o principal agente no espaço do jardim de infância, um espaço que é *seu* e no qual se encontram diariamente. Assim, neste local a sua ação é relevante e “deveria ser significativa através da adopção de dinâmicas sociais activas, críticas e emancipatórias que promovam valores e atitudes subjacentes a uma sociedade livre, pacífica, equitativa e democrática. (Tomás & Fernandes, 2013, p. 203)

Então, *porque razão existem barreiras que impedem a sua participação? Porque razão o adulto acaba “escolher por elas”?* Muitos exemplos “justificam” a visão adultocêntrica devido ao facto de “serem crianças” e “não terem capacidade” para fazer escolhas. Tal é corroborado com referencial teórico em que são discriminados um conjunto de pressupostos associados à ideia de “incapacidade e incompetência” do sujeito criança que irá, efetivamente, influenciar as relações e dinâmicas com as mesmas. (Tomás & Fernandes, 2013)

No entanto, cabe à adulta propor várias opções de escolha à criança. Partindo daqui e à medida que a criança vai tomando consciência que poderá optar por um dos *caminhos* compreende que tem influência nas suas decisões. Com esta estratégia a criança começa a ter noção da sua participação e chegará, certamente, uma altura em que deixará de ser necessário dar várias opções de escolha à criança, sendo que esta última irá propor/sugerir uma ideia/solução. Há, então, que incluir

adultos e crianças em processos comuns, assumindo-se uma relação de troca e partilha entre agentes.

Apraz-me, agora, refletir acerca da minha intervenção pedagógica durante a semana que findou, expondo aspetos positivos e aqueles que poderão ser melhorados, sem esquecer o tópico “participação das crianças” que será fundamental para a reflexão relativamente à prática pedagógica.

Existem determinados aspetos, alguns deles que surgem “no momento” e para os quais deveria ter uma intervenção *mais imediata* ou apresentar hipóteses de escolha às crianças. No fundo, *possuir* um conjunto de estratégias que me levassem a “atuar no momento”, com o auxílio das crianças e escutando as diversas opiniões. Exemplo disso é a nota de campo nº 57. Nesta situação, acabei por me colocar um pouco *à margem, apenas* questionei as crianças com a frase “e agora como resolvemos o assunto?”. Não obtendo resposta da outra parte, deveria ter encontrado outra estratégia que as levasse a refletir sobre a questão. A educadora acabou por intervir e “retomar a ordem”. Da minha parte, penso que deverá existir uma pesquisa aprofundada acerca do assunto, nomeadamente falando com a educadora, refletindo sobre a situação e baseando-me em referencial teórico, de forma a auxiliar na resolução do problema – caso este volte a suceder – escutando sempre o que as crianças têm a dizer e encontrando uma “solução” em conjunto.

Seguindo a “linha de pensamento” exposta anteriormente, outro dos aspetos a melhorar durante a minha intervenção prende-se com a sessão de educação física (cf. Planificação dia 4 de outubro). Considero que o primeiro jogo apresentado às crianças se tornou “confuso”, uma vez que a história descrita apresentava algumas noções erróneas da realidade. O grupo acabou por dispersar e considerei pertinente dar o jogo por terminado. No que se refere ao segundo jogo – uma proposta em que se explorou, sobretudo, a concentração e atenção dos intervenientes – considero que o único aspeto sobre o qual devo refletir se prende com a escolha da criança que se dirige para o centro, ou seja, quem “participa ativamente”. Como tal, grande parte das crianças voluntariou-se para “participar” e a escolha, ao invés de passar pelas crianças, passou pela adulta. Há, assim, a necessidade de (re)pensar uma estratégia que envolva as crianças nesta participação. Durante a realização do jogo, a *grande*

*maioria* das crianças manteve-se “atenta” e muitas delas acabavam por chamar a atenção dos colegas de forma a que estes estivessem atentos à tarefa.

Em termos gerais e considerando os aspetos realçados na presente reflexão, importa referir que existe um trabalho, da minha parte, a ser feito, que se prende com a necessidade de encontrar estratégias de participação das crianças. Aspeto esse, fundamental durante a (minha) intervenção pedagógica. Importa, contudo, não esquecer que cada criança é um ser individual, não devendo *olhar-se* apenas para o grupo como um todo, mas, sim, para o potencial que cada uma apresenta. É necessário valorizar cada criança, os seus pensamentos e as suas ações. Para que tal aconteça é necessário *ouvir* as crianças e dar-lhes *voz*, possibilitando a sua participação ativa (Tomás, 2007).

## **REFERÊNCIAS**

Tomás, C. (2007). “Participação não tem idade”. Participação e cidadania da infância. *Contexto & Educação*, 78, pp. 45-68. Brasil.

Tomás, C. & Fernandes, N. (2013). Educativa. *Participação e ação pedagógica: a valorização da(s) competência(s) e acção social das crianças*, 16 (2), 201-216

Notas de campo – SEMANA 3 (de 9 a 13 de outubro)

Nº	Local	9 de outubro de 2017 (SEGUNDA FEIRA)	Tema
66	Sala de atividades	<p>- Com o início de uma nova semana é necessário (re)distribuir as tarefas, sem, no entanto, esquecer de realizar a avaliação das tarefas da semana passada. À medida que <i>novas</i> crianças assumem novas tarefas, retoma-se as crianças encarregues de cada tarefa. A educadora questiona a criança em questão perguntando “Como correu a semana? Realizaste a tua tarefa?” As crianças respondem maioritariamente e em conjunto com o grande grupo positivamente. A uma das crianças a educadora pergunta “Achas mesmo que realizaste corretamente a tua tarefa?” A criança olha, <i>timidamente</i>, para a educadora “Acho que esta semana as coisas não correram muito bem. Estiveste a brincar em vez de distribuíres os papéis. Acho que tens que pensar sobre isso.” A educadora relembra, ainda, à criança que houve um dia em que outra das crianças teve que tomar o seu lugar.</p>	Distribuição e avaliação das tarefas
67	Sala de atividades	<p>- Após arrumarem a sala e cada uma realizar a sua tarefa, as crianças reúnem-se em grande grupo. Por sugestão da educadora auxílio na realização da avaliação do dia. “Como correu?”, “O que correu melhor?”, “O que podemos melhorar?”, são algumas perguntas que coloco às crianças de forma a que estas reflitam acerca do dia que finda. No entanto, percebo que é necessário realizar um resumo, com o auxílio das crianças, relativamente àquilo que ocorreu durante o dia “Como se organizou/começou o dia?”, “O que fizemos?”, “Onde brincámos?” Partindo das suas respostas, conseguimos alcançar um conjunto de ideias, como “acho que devemos falar mais baixo”, “acho que temos que respeitar os colegas e não falar por cima deles” ou</p>	Avaliação do dia

		<p>[relativamente ao recreio] “não andar aos murros e não empurrar os colegas”.</p> <p><b>Refletindo:</b> é importante e necessário ouvir o que as crianças dizem e perceber quais os aspetos a melhorar, partindo daquilo que elas pensam, uma vez que as decisões tomadas, em grupo, influenciam cada uma na sua individualidade. Penso que, numa fase posterior, será necessário <i>alargar</i> a reflexão relativa à avaliação do dia. Perguntar o <i>porquê</i> de terem gostado de determinada proposta, explicar porque razão não gostaram de determinada atitude do colega...</p>	
68	Sala de atividades	<p>- Observo que a Lara brinca na biblioteca. Coloca vários livros à sua frente e pega no primeiro. Sentada numa cadeira, coloca o livro aberto virado para uma <i>plateia imaginária</i>, dizendo “aqui está um livro que eu vos vou apresentar. Tem muitas imagens e fala das cores. Aqui [aponta] está a cor amarela, mas agora vamos para outro livro. Querem?” Agarra noutro livro e inicia uma nova história que não consigo ouvir, pois sou chamada pelo Fábio para ver o seu desenho.</p>	Brincar
69	Recreio	<p>Durante o recreio, algumas meninas dirigem-se a mim dizendo “Senta-te e vem pintar as unhas”. Com cubos de plástico de diversas cores na mão perguntam “De que cor queres pintar?”, ao que respondo “O que é que achas que me fica bem?”, “Acho que podes pôr azul”, sugere, “Eu também gosto dessa cor”, digo. Com o cubo de plástico da cor selecionada na mão, a criança pinta-me as unhas, uma a uma. De seguida sugere “uma maquilhagem”, começando a <i>pintar-me</i> a cara com os mesmos cubos utilizados. A ela juntam-se outras crianças. Dou, então, por mim num <i>salão de beleza</i> com quatro meninas junto a mim, pintando-me a cara. De repente, a Cláudia lembra-se que falta o cabelo e sugere que o pinte de todas as cores. Assim fez.</p>	Brincar

70	Sala de atividades	No final do dia, a mãe da Benedita fala com a educadora sobre ir à sala realizar uma receita com as crianças. A mãe sugere fazer pizza e, visto ser a “semana da alimentação”, essa pizza será com “ingredientes saudáveis”.	Sugestão da família
<b>Nº</b>	<b>Local</b>	<b>10 de outubro de 2017 (TERÇA FEIRA)</b>	<b>Tema</b>
71	Sala de atividades	<p>Após a contagem das crianças, a educadora torna <i>concreto</i> a contagem <i>abstrata</i> que se realizou. Para isso, utiliza pequenos cubos de plástico, colocando 11 correspondentes aos meninos e 7 que correspondem às meninas. Através desta esquematização, as crianças contam o total de crianças que estão presentes e a educadora pergunta “Há algum menino ou menina que queira fazer uma pergunta em relação a esta contagem?” O Fábio coloca o dedo no ar “Queres fazer uma pergunta a quem?”, pergunta a educadora “Ao Rafael”, responde o Fábio. Este último, pergunta “Quantos meninos e meninas são?”. O Rafael levanta-se e começa a contar as peças que estão no chão. À medida que executa esta tarefa olha para a educadora, esperando (talvez) a sua <i>aprovação</i>. Quando acaba de contar refere o número em alta voz, no entanto, esse não corresponde ao número total de crianças. “Rafael, acho que te enganaste na contagem... Conta lá outra vez.” O Rafael realiza novamente a contagem, desta vez com o auxílio dos colegas, que em voz alta contam com ele.</p> <p>Posteriormente, o Dinis pergunta ao Afonso “Quantos pares são”. A educadora reforça positivamente, dizendo “Boa, Dinis, boa pergunta”, a criança e o Afonso dirige-se ao centro, fazendo pares com as peças. Restam 4 peças da mesma cor. A educadora questiona “Então, quantos pares estão ali?”. “Quatro”, respondem algumas crianças. “Quatro pares?”, pergunta a educadora “Pensem lá bem. Quantos meninos são precisos para fazer um par?” As crianças ficam em silêncio durante</p>	Domínio da Matemática (contagem)

		algun tempo, até que a Cláudia intervém “Dois meninos”. A educadora completa “Pois, são necessários 2 meninos para fazer um par então ali temos...do...” “Dois pares, dizem todos”.	
72	Sala de atividades	A educadora pede a cada criança que vá buscar o seu caderno. Durante a reunião da manhã, um a um, dirigem-se ao centro e a educadora vê aquilo que cada um <i>já fez</i> (é importante referir que aquele é o <i>caderno dos desenhos</i> e é utilizado quando a criança quiser). Muitas das crianças ainda não utilizaram o caderno. A essas crianças, a educadora sugere que comecem a <i>utilizá-lo mais</i> , sugerindo, inclusive, ao Fábio que após realizar as construções que executa nos <i>jogos de chão</i> pode desenhá-las no caderno. Após ver e elogiar as crianças que já realizaram algum tipo de desenho nos cadernos, dando conselhos àqueles que ainda têm o caderno em branco, diz que irá ver os cadernos na semana seguinte.	Desenhos
73	Sala de atividades	Após a sessão de educação física, as crianças dirigem-se à sala para calçar os ténis e guardar as sapatilhas. A educadora refere “Não se esqueçam que podem ajudar os colegas a calçar-se, por exemplo, os mais velhos podem ajudar os mais novos.” O Rafael auxilia o Enzo a calçar os sapatos, ajudando, inclusive, a apertar os atacadores. Ao ver que <i>não consegue</i> chama a assistente operacional.	Entreajuda
74	Sala de atividades	Após ir à casa de banho, a Benedita pede-me ajuda para apertar o botão. O meu auxílio passa por colocar parte do botão na abertura e dizer à criança que o puxe para fora. Ela assim o faz. Assim, não realizo a <i>tarefa</i> por ela, apenas a auxílio.	Relação estagiária - crianças
75	Refeitório	A educadora auxilia a Nicole durante as refeições. Durante esta semana, também eu a tenho ajudado. Hoje, quando uma das auxiliares do refeitório quis ajudar a Nicole a comer a sopa, esta rejeitou-a. Quando me dirigi a ela perguntei se a podia ajudar. Ela olhou para mim e disse que sim.	Relação estagiária - crianças

76	Sala de atividades	A mãe da Benedita leva para a sala algumas fichas, uma delas com diversas letras que as crianças têm que copiar e outra que consiste em descobrir a figura a partir de diversos números, perguntando à educadora se quer utilizá-las. A educadora agradece, mas refere que prefere que as crianças façam desenho e pintem aquilo que quiserem. A mãe da Benedita despede-se da filha e deixa a sala dizendo que a filha gosta de fazer aquelas fichas.	“alunização das crianças no pré-escolar” (Tomás e Ferreira, 2016)
77	Sala de atividades	O Salvador (“amigo do dia”) executa o seu autorretrato no quadro, coloca as mãos <i>a sair</i> da cabeça. Algumas crianças, ao verem aquilo, dizem que não se desenha assim. A educadora refere que aquela é a forma como o Salvador sabe fazer, pois ainda é “pequeno”	

Nº	Local	11 de outubro de 2017 (QUARTA FEIRA)	Tema
78	Sala de atividades	- Ao chegar à sala, a Nicole deu-me a mão e fomos marcar a presença. A Cláudia deu-lhe a caneta e, ao perceber que a criança estava com dificuldades auxiliou-a “Olha, põe aqui o teu dedo. Agora desliza, até ao dia de hoje. Hoje é dia 11, vês”. Quando chegaram ao <i>quadrado certo</i> , a Cláudia pegou na mão da Nicole e ajudou-a a fazer uma bola a verde.	Entreajuda
79	Sala de computador	- Para a preparação da divulgação do projeto, foram feitos pequenos grupos. Cada criança, à vez, deslocava-se ao centro de forma a falar sobre aquilo que tinha descoberto sobre os caracóis. Houve crianças que quiseram apresentar com o auxílio de um colega e assim foi.	Preparação da divulgação do projeto “Os caracóis”
80	Sala de atividades	- Durante um momento de brincadeira, o Salvador pegou na sua plasticina e começou a fazer um pequeno rolo. Partindo daí foi	Brincar

		adicionando mais plasticina. Quando “terminou” chegou junto a mim e disse “olha, tatina, fiz uma <i>coba</i> ”. “Que cobra tão grande que fizeste”, respondi-lhe “Ela vai andar por onde?” Ele olhou para mim e colocou a “cobra” em cima da mesa.	
--	--	--	--

Nº	Local	12 de outubro de 2017 (QUINTA FEIRA)	Tema
81	Sala de atividades	- Quando chegou à sala a Nicole deu-me a mão e disse adeus à irmã. Após isso, fomos as duas marcar a presença. O Fábio que já estava a acabar de marcar a sua e ao ver que a Nicole estava com dificuldades, auxiliou-a. Pegou no dedo da criança e disse-lhe “tens que ir ao pé do teu nome e andares até ao dia de hoje” [à medida que ia proferido estas palavras fazia deslizar o dedo da menina até ao quadrado referente ao dia de hoje]. “É aqui, podes fazer uma bolinha”. A Nicole abriu a caneta marcou a sua presença.	Entreajuda
82	Sala de atividades	Após a reunião da manhã, cada criança apresentou aquilo que desenhou no cartaz de divulgação do projeto. Ficou decidido em grande grupo que cada criança, à vez, iria apresentar uma informação que sabia sobre os caracóis. Essa informação seria, posteriormente apresentada às restantes salas do II. Destaco o facto de cada criança ser capaz de referir um aspeto que explorou relativamente aos caracóis	Preparação da divulgação do projeto “Os caracóis”
83	Sala de atividades	- Em grande grupo, é elaborado um convite que será a forma de informar as crianças das restantes salas a assistir ao projeto. O texto a apresentar elaborado é realizado em grande grupo.	Preparação da divulgação do projeto “Os caracóis”

84	Recreio	- Algo que tenho observado com frequência é que, no recreio, as meninas não jogam à bola. Ainda não consegui perceber <i>porquê</i> , mas penso que posso questionar algumas das crianças de forma a perceber	Brincar
85	Sala de atividades	- Durante um momento de brincadeira, o Dinis dirige-se à <i>área da massa</i> e faz diversas <i>bolinhas</i> com a massa, fazendo diversos pares, após isso conta-as.	Brincar
86	Sala de atividades	- Após o recreio o grupo canta a canção “O Burrinho das hortaliças.” Após cantarem duas vezes, a educadora pede a diversas crianças que se dirijam ao meio para cantar. Ressalvo o facto de a educadora escolher as crianças que colocam o dedo no ar com <i>vontade de se expor</i> .	Cantar
87	Sala de atividades	- A educadora escolhe uma criança, ao acaso, e pede que esta escolha quatro crianças, colocando-as do maior para o menor. A primeira criança escolhe as crianças, no entanto <i>não consegue</i> coloca-las na posição que a educadora pede. Esta pergunta ao grupo “Acham que está correto?” As crianças dizem que não e a educadora refere “Pois, acho que não pensámos o suficiente.” Após isto, ajuda a crianças a colocar as restantes na posição pretendida, referindo aspetos como “O Guilherme é do mesmo tamanho que o Duarte”; “A Nicole é a mais baixa”; “A Maria e a Madalena são do mesmo tamanho”	Comparação (domínio: matemática)

Nº	Local	13 de outubro de 2017 (SEXTA FEIRA)	Tema
88	Sala de atividades	- Quando chega à escola, o Afonso traz consigo um ramo de flores (de plástico), diz à educadora que é para pôr na <i>casinha</i> . Durante a reunião da manhã, a educadora pede à criança que explique aos colegas o <i>porquê</i> de ter trazido aquele ramo de flores. O Afonso referiu “É para pôr na <i>casinha</i> ” “Então e vamos pôr em que sítio?” O grupo	Uma sala em construção

		decide, em conjunto, colocar as flores em cima de uma prateleira perto dos cabides, pois ali “toda a gente consegue ver”. A educadora explica que aquelas <i>flores não são verdadeiras, pois não têm raízes e não precisam de água para sobreviver. Aquelas nunca morrem.</i>	
89	Sala de atividades	- A Cláudia, após marcar a presença, olha para um cartaz exposto na sala e diz “ainda não fizemos a letra do dia” [a criança refere-se a um cartaz que ainda não foi explorado este ano, tendo sido <i>introduzido</i> no ano anterior]. Aponta para o cartaz dizendo “aqui pomos a letra.” E, ao afirmar isto acrescenta “olha, consigo fazer o «A» grande e o «A» pequeno. Podes dar-me uma caneta?” Dei-lhe a caneta e ela escreve a letra «A» em maiúsculo e em minúsculo. “Foi a minha mãe que me ensinou” refere. “Está muito bem, Cláudia.” Após isto escrever a letra «B» perto da letra «A» e, posteriormente desenha um «Q» “Este é um «quê»”	Abordagem à escrita (?)
90	Sala de atividades	- A educadora explica às crianças que no presente dia irão realizar um simulacro de um sismo. Refere que as crianças do ano passado já fizeram aquele “exercício” e pede-lhes ajuda para explicar aos restantes em que consiste. A educadora começa por referir que se alguma vez ocorrer um sismo as crianças se devem colocar debaixo da mesa ou debaixo da ombreira da porta [e exemplifica]. As crianças ouvem o que a educadora diz e o Dinis acrescenta “só podemos fazer isso quando tocar o sinal”, ao que a educadora acrescenta “Aqui na escola temos que esperar pelo toque, porque não está a acontecer um sismo verdadeiro, mas se estivermos em casa, assim que sentirmos a terra tremer temos que ir para debaixo das mesas.” Eu acabo por referir “E se estivermos na rua e não houver mesas para nos abrigarmos, colocamo-nos no chão e protegemos a cabeça” [e exemplifico	Simulacro - conhecimento do mundo

		o que digo]. A educadora acrescenta “sim e se estivermos no ginásio, como não há lá mesas, deitamo-nos no chão e protegemos a cabeça.”	
91	Sala de atividades	- Antes de ir para o ginásio a Nicole chora e diz que quer levar a sua boneca. A educadora ao compreender esta necessidade vai buscar a sua boneca.	Atender às necessidades individuais de cada criança
92	Ginásio	- No presente dia, foi divulgado o projeto sobre os caracóis a todas as salas. As crianças reuniram-se no ginásio e apresentaram aquilo que tinham descoberto aos colegas. Tal como ficou combinado com cada criança, cada um dirigia-se ao centro para falar um pouco sobre o surgimento do projeto, as perguntas iniciais (o que queremos saber?), onde pesquisámos e o que ficámos a saber. Após isso, as crianças mostraram alguns desenhos e diversas propostas que realizaram com o decorrer do projeto, explicando o que fizeram, como fizeram e que materiais utilizaram. No final, foi apresentado um vídeo sem qualquer som, para que as crianças pudessem explicar o que viam nas imagens. Este vídeo serviu para que as restantes crianças observassem as informações orais transmitidas pelas crianças da sala 1.	Divulgação do projeto “Os caracóis”
93	Sala de atividades nº 2	- Em conversa com a educadora da sala 2, foi referido que após a apresentação do projeto acerca dos caracóis foi realizado um “Registo de apresentação.” Esse registo consistiu em desenhar algo que “tivessem aprendido.” Ao olhar para os desenhos realizados, percebi que a grande maioria desenhou um caracol com diversos ovos.	Avaliação do projeto “os caracóis” por parte da sala 2
94	Sala de atividades	- Quando entram na sala, após o recreio, estão colocados na mesa diversos alimentos (couves, arroz, milho, fruta) e a educadora de educação especial afirma “olha uma alface” [apontando para uma couve], ao que o Dinis responde “isso não é uma alface, é uma couve.”	Identificação de alimentos (conhecimento do mundo)

95	Sala de atividades	- Durante um momento de brincadeira observo o Henrique na «área da casa». Tenho vindo a perceber que esta é uma das áreas que a criança <i>mais escolhe</i> . O Henrique dirige-se à educadora e pede que esta lhe coloque um lenço na cabeça. Após isto, veste um vestido e coloca vários bonecos num carro. Passeia, então, pela sala à medida que vai dizendo “pronto, vamos por aqui. Aqui é o jardim”	Brincar
96	Sala de atividades	- Na «área da casa», a Benedita, vestida com um vestido azul, deita-se na cama, tapa-se com um pequeno lençol e <i>finge</i> dormir.	Brincar
97	Sala de atividades	- Na área da biblioteca, a Neuza, sentada numa cadeira, (re)conta a história lida durante a “Hora do conto” para uma <i>plateia imaginária</i> .	Brincar
98	Sala de atividades	- Quando chega a <i>hora de arrumar</i> , a área da casa é a mais “ <i>desarrumada</i> ”. É referido que as crianças não podem deixar que aquela área fique <i>tão desarrumada</i> , pois demoram muito tempo a <i>deixá-la como estava inicialmente</i> . Penso, no entanto, que as crianças são livres para brincar e desarrumar, pois só assim conseguem <i>brincar verdadeiramente</i> . É necessário explorar as <i>potencialidades</i> que aquela área tem para oferecer, já que à disposição das crianças está uma <i>panóplia enorme</i> de materiais/brinquedos que podem ser alvo de diversas brincadeiras.	Hora de arrumar
99	Sala de atividades	- A Cláudia encontra uma maçaroca de milho em cima da mesa e diz à educadora “olha, é milho”. A educadora elogia-a e ela cheira aquilo que tem na mão. Posteriormente, leva o milho a todos os colegas, dizendo “cheira o milho.” O Dinis é o único a afirmar “cheira mesmo a milho.”	Identificação de alimentos (sensações)
100	Sala de atividades	- A Cláudia pega no meu caderno, que estava colocado em cima de uma cadeira, e começa a escrever [provavelmente reproduzindo aquilo que eu estava a fazer – reprodução interpretativa, Corsaro, 2002]. Após ter terminado o que quer escrever, dirige-se a	Reprodução interpretativa, Corsaro, 2002

		mim e começa a ler “área da massa, arrumada; área dos jogos, arrumada; <i>casinha</i> , não está arrumada”	
101	Recreio	Hoje, durante o recreio, a educadora deu a cada criança giz para que pudessem pintar as paredes e o chão. Apareceram todos os tipos de desenhos, desde cogumelos, a caracóis, passando por pássaros. Várias crianças deitaram-se no chão enquanto outras desenhavam a sua silhueta.	Brincar

### **REFLEXÃO SEMANAL Nº 3 (de 9 a 13 de outubro) – A escolarização do pré-escolar**

Com o decorrer das diversas semanas de Prática Profissional Supervisionada (PPS) e, atendendo ao atual panorama relativo à escolarização da educação pré-escolar, considero oportuno refletir acerca de um dos temas primordiais no quotidiano de uma sala de atividades – e fora dela –, a brincadeira (ou a falta dela).

Tomás e Fernandes (2011) consideram o século XX como o século dos direitos da criança, pois foi durante este período que se *construiu* um quadro jurídico-legal de proteção às crianças, surgindo diversas associações e instituições de apoio à infância. Importa, no entanto, não esquecer um dos aspetos tomados como centrais na vida das crianças, o Direito a Brincar que surge contemplado na Convenção dos Direitos da Criança (1989). Contudo e atendendo ao panorama atual da educação, pode afirmar-se que este direito acaba por ser deixado para *segundo plano* quando estudos (Corsaro, 1997; Sarmiento, 2004; Ferreira, 2004) comprovam os benefícios para as crianças a ele associado. Acrescenta-se, ainda, a instrumentalização do direito a brincar que permanece até hoje, ficando ausente do artigo a dimensão lúdica e prazerosa na vida da criança (Tomás & Fernandes, 2014). Ou seja, existe, efetivamente, o reconhecimento de que o brincar é fundamental na infância, no entanto, as dimensões abordadas anteriormente são *colocadas de parte*, uma vez que o brincar e a pedagogia do brincar tendem a ser instrumentalizados e “submetidos a lógicas escolares como facilitadores das aprendizagens – “brincar para aprender” ou “a brincar também se aprende”. (Ferreira & Tomás, 2016, p. 449).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (2016), surgem como *instrumento de suporte* à prática das educadoras, que integrando conteúdos associados a diversos domínios podem ser explorados na educação dos 3 aos 6 anos. A *implementação* das OCEPE (2016) afetou a ação educativa dos/as educador/as (Ferreira & Tomás, 2016), uma vez que, muitos deles/as, vêm este instrumento como um *manual* que deverão seguir *à risca*, priorizando, por vezes, os domínios da numeracia e da abordagem à escrita em detrimento de outros. Assim, tornam-se regulares no jardim de infância discursos e práticas associados a outros ciclos educativos, passando este local a ser visto como um espaço de

preparação para o ciclo que se avizinha, ou seja, começam a ser realizados “trabalhos” que têm em vista a excelência acadêmica.

Tendo esta ideia em linha de conta, também, da parte da família se observa, cada vez mais, a “alunização” e escolarização antecipada (Tomás & Ferreira, 2016) das crianças entre os 3 e os 6 anos. Ora vejamos a seguinte nota de campo

A mãe da B leva para a sala algumas fichas, uma delas com diversas letras que as crianças têm que copiar e outra que consiste em descobrir a figura a partir de diversos números, perguntando à educadora se quer utilizá-las. A educadora agradece, mas refere que prefere que as crianças façam desenhos e pintem aquilo que quiserem. A mãe da B despede-se da filha e deixa a sala dizendo que a filha gosta de fazer aquelas fichas. (nota de campo nº76, sala de atividades)

Este é um dos (muitos) exemplos que leva à escolarização do pré-escolar. As famílias, *base* imprescindível na vida das crianças, ao ambicionarem o melhor para os filhos em termos académicos, *esquecem-se* de que a infância comporta uma série de aspetos que as crianças devem explorar e que são tão (ou mais) importantes naquele momento. Brincar, explorar, sujar, correr, falar, gritar, pintar, desenhar (entre tantos outros verbos) deverão destacar-se em detrimento verbo “trabalhar”. Assim, tal como afirma Sarmiento (2004) “o brincar [é] muito do que as crianças fazem de mais sério” (p. 15)

Atendendo ao “trabalho excessivo” que, por vezes, é realizado em jardim de infância, também eu, enquanto observadora, foquei a minha atenção para esse aspeto. Ou seja, na primeira semana, as minhas notas de campo surgiram como “meros registos formais”, a grande maioria direcionados para os domínios das OCEPE, colocando à *margem* aquilo que é realmente importante para as crianças, os momentos de brincadeira. Ao reler os registos e refletir sobre o assunto, percebi que se as crianças perguntam “*podemos ir brincar?*” significa que aquilo que estão a realizar no momento não está a ser, de todo, prazeroso e gratificante para a criança, então, *para quê continuar?* Porque não colocar a “atividade” de parte e deixar que as crianças retirem *daquele* espaço (do seu espaço) aquilo que de melhor sabem fazer? Pensei, então, em *alargar* o meu campo de visão (ou, então, observar com *outros olhos*) e dedicar-me à observação das brincadeiras enquanto brinco com as crianças.

Contudo, nas OCEPE (2016) surge referenciado o brincar como uma “atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e

se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 10 e 11). Todavia, importa esclarecer que brincar não deve ser confundido com entreter, devendo ser colocada à margem a *visão redutora* desta “prática”. Ao brincar, a criança torna-se ativa, curiosa, criativa, desenvolve capacidades de sociabilidade e socialização, experimenta novas perspectivas e assume responsabilidades.

Quando chega a *hora de arrumar*, a «área da casa» é a mais “*desarrumada*”. É referido que as crianças não podem deixar que aquela área fique *tão desarrumada*, pois demoram muito tempo a *deixá-la como estava inicialmente*.

Penso, no entanto, que as crianças são livres para brincar e desarrumar, pois só assim conseguem *brincar verdadeiramente*. É necessário explorar as *potencialidades* que aquela área tem para oferecer, já que à disposição das crianças está uma *panóplia enorme* de materiais/brinquedos que podem ser alvo de diversas brincadeiras. (Nota de campo nº 98, Sala de atividades)

A situação descrita pode ser vista como um *impedimento* à livre exploração dos materiais e espaços por parte das crianças. As crianças estão cientes de que após brincarem devem arrumar, para que posteriormente possam usufruir daquilo que têm à disposição. No entanto, o facto de lhes ser colocado *barreiras* que as *sujeitam a não desarrumar* condiciona o tipo de brincadeira, a forma como agem, como se movimentam e como se apropriam do espaço. Este facto poderá ser *impeditivo* do *momento de brincadeira* que surge *estipulado* no quadro da rotina diária.

Em jeito de conclusão e considerando os temas centrais discutidos ao longo da presente reflexão, posso afirmar que tudo o que acontece dentro das *quatro paredes* de uma sala de atividades (e fora dela) comporta (ou deveria comportar) a opinião e vontade das crianças. Isto implica levar “a sério as crianças como atores sociais produtoras de culturas”. (Ferreira & Tomás, 2016, p. 453). Ainda assim e mesmo que muitos (ditos) “especialistas da educação” afirmem que “só brincar não chega” nunca é demais salientar que “a acção social mais importante para as crianças no espaço escolar é o brincar” (Tomás, 2011, p. 151). Partindo, então, do corpo teórico apresentado, acredito que, ao alargarem o seu campo de visão e ao perceberem as vantagens e potencialidades que se retiram dos momentos de brincadeira, chegará uma altura em que possamos intitular as educadoras de infância como “especialistas do brincar”.

## REFERÊNCIAS

- Ferreira, N. & Tomás, C. (2016). “Já podemos ir brincar?” – A construção social da criança como aluno/a no jardim de infância. In I. Cortesão, L. Dornelles, N. Fernandes, M. Ferreira, I. Neves, P. Pequito, F. Samagaio, M. J. Sarmiento, G. Trevisan & E. Vilarinho (Orgs.), *Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança. Atas do III Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança*. (pp. 445-455). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
- Sarmiento, M.J. (2004). *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Silva I., L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo*. Cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Porto: Edições Afrontamento, pp. 140-170.
- Tomás, C. & Fernandes, N. (2011, novembro). *Direitos da Criança em Portugal: os desassossegos dos riscos na/da Infância*. IV Encontro Maus-Tratos, Negligência e Risco na Infância e na Adolescência, Maia.
- Tomás, C. & Fernandes, N. (2014). *Direitos da criança, brincar e brincadeiras*. In Tomás, C. & Fernandes, N. (orgs.). *Brincar, brinquedo e brincadeira: modos de ser crianças nos países de língua oficial portuguesa* (pp.12-25). Maringá: Eduem

Notas de campo – SEMANA 4 (de 16 a 20 de outubro)

Nº	Local	16 de outubro de 2017 (SEGUNDA FEIRA)	Tema
102	Sala de atividades	<p>- Durante a reunião da manhã, o “amigo do dia”, no caso de hoje, o Tiago, alterou o número correspondente ao presente dia (16). Após identificar o número, com o auxílio dos colegas, foi-lhe questionado que número corresponde ao dia de amanhã, a criança respondeu, <i>corretamente</i>, “amanhã é dia dezasseis”. Posteriormente, apontaram para o dia de ontem e perguntaram “E ontem, que dia foi?”. Ao que o Tiago responde “<i>dezacinco</i>.”</p> <p><b>Refletindo:</b> Ao <i>analisar</i> esta situação percebo que o Tiago embora não saiba (ou não esteja lembrado) (?) dos números que formam o cardinal “quinze”, encontra uma estratégia, partindo do que respondeu anteriormente, para nomear o referido número. Considero que, neste caso, deve valorizar-se o raciocínio da criança, dizendo “boa, conseguiste pensar e encontrar uma estratégia que te levasse a dizer o número e, pensando bem, esse até poderia ser o “nome” do número. Mas este é o número quinze.” Desta forma, valoriza-se a criança e o seu pensamento, sem, no entanto, esquecer de lhe dizer qual o “nome do número”.</p>	Contagem (valorização do raciocínio da criança)
103	Ginásio	<p>- Hoje iniciou-se o “Yoga”. O grupo dirigiu-se ao ginásio e neste espaço já se encontrava o professor. É importante esclarecer que o professor de Yoga é pai de uma das crianças do jardim de infância e realiza esta “atividade” com as crianças desde o ano passado. Como o grupo da sala 1 é constituído por crianças que <i>transitaram</i> do ano passado, o professor não necessita de dizer para onde têm que se dirigir, visto que no chão estão vários tapetes colocados em roda. O grupo senta-se, bem como a educadora, a assistente operacional e eu (estagiária). Nesta roda, o professor começa</p>	Yoga

		<p>por dizer que se vai apresentar, usando um peluche, referindo o seu nome e uma coisa que gosta de fazer. Partindo daqui, todas as crianças são convidadas a apresentarem-se. Relativamente a referir uma coisa de que gostam, muitas delas mencionam as ações “correr” e “brincar”. Posteriormente, o professor pede auxílio às crianças que já praticaram yoga o ano passado que lhe digam “o que é que se usa para respirar e como é que se respira”. Assim, executam um exercício de respiração, enchendo a barriga de ar e esvaziando-a, posteriormente, com o auxílio de uma bola. As crianças, sentadas no chão com as pernas cruzadas, começam a <i>trocar de posições</i> (deitam-se, colocam-se de joelhos) e são <i>chamadas à atenção</i> pela educadora. Para finalizar, o professor realiza diversos exercícios, em conjunto com as crianças, que estão relacionados com a postura, e com os quais faz uma ponte com o “tema” da semana (“semana da alimentação”), referindo “agora somos todos pratos” (e à medida que diz isto dobra as pernas); “agora vamos ser colheres” (e estica os braços); “agora somos mesas” (e coloca-se com os pés e com as mãos no chão elevando o corpo). Pede, por fim, que as crianças fechem os olhos e que escutem um som.</p>	
104	Sala de atividades	<p>- Durante a execução da proposta planeada para o dia de hoje, sendo esta uma “tarefa” em pequenos grupos, uma das crianças encontra-se <i>bastante agitada</i>. A educadora, que já a tinha avisado acerca do seu comportamento, coloca-a “à parte” do grupo, impedindo-a de assistir à realização da proposta. A justificação dada é que “a criança não consegue escutar os colegas e estar quieta quando estão todos reunidos.”</p>	<i>Chama de atenção</i>
105	Recreio	<p>- No recreio, a Nicole dirige-se a mim e diz “ataina, não conchigo andae.” “Queres que vá contigo?”, pergunto. “Xim”, responde-me. Eu dirijo-me ao baloiço com ela e a criança sobe</p>	Brincar (relação estagiária – crianças)

		para o respetivo lugar. Olha para mim e diz “chenta”. Eu sento-me e ando com ela de baloiço. A criança ri-se à medida que o baloiço <i>ganha balanço</i> .	
106	Sala de atividade	<p>- Durante um momento de brincadeira livre, o Henrique, o Fábio, o Gustavo, a Madalena e a Becky encontram-se na “área da casa”. Dirijo-me até eles e sento-me num pequeno banco. O Henrique, <i>alheio ao que os restantes colegas estão a fazer</i>, permanece sentado no chão a vestir um vestido e a colocar uma boina na cabeça. A Becky, com uns óculos de sol, coloca-se <i>de gatas</i> e começa a ladrar, dizendo que é um cão. A Madalena, com os seus sapatos de salto alto calçados, passeia um carrinho com diversos bonecos. O Gustavo e o Fábio brincam com diversas frutas de plástico. O Fábio dirige-se até mim e diz que me vai buscar fruta. Passados uns segundos aparece com um prato cheio de fruta e legumes e eu como “que bom. Foste tu que fizeste?”, pergunto. A criança sorri e diz que sim. Ao fim de algum tempo estou a <i>ser invadida</i> por frutas e legumes, pão e queijo, copos de água e limonada. Pergunto “Como é que descasco esta laranja?”, ao que o Henrique responde “eu vou buscar uma faca”. Leva o meu prato para junto da bancada e passado algum tempo surge perto de mim com <i>a laranja já cortada</i> “Aqui está. Já cortadinha.” “Obrigada. Que boa que está”, refiro.</p> <p>“Agora vou-te pintar”, diz o Fábio. Pega num pincel e numa caixa e inicia a pintura na minha cara, nos meus braços e no meu cabelo. O Gustavo, rapidamente, descobre outro pincel e realizar as mesmas ações que o Fábio. “De que cor é que está o meu cabelo?”, pergunto “Verde”, diz o Gustavo “Não, está às cores”, afirma o Fábio. Quando dão por terminada a tarefa dizem “já estás pronta”. Ao que eu respondo “para onde vou?” “Vais ao casamento do Gustavo”, responde o Fábio.</p>	<p>Brincar</p> <p>(relação crianças – estagiária)</p>

Nº	Local	17 de outubro de 2017 (TERÇA FEIRA)	Tema
107	Corredor central	- Para “celebrar” a «semana da alimentação», duas a três crianças das diversas salas (escolhidas pelas educadoras) esperam à entrada da escola as famílias que acompanham as crianças e entregam-lhes pedaços de fruta. Este ato serviu para “chamar a atenção das famílias e crianças para a alimentação saudável” (palavras da equipa educativa)	Semana da alimentação
108	Sala de atividades	- Quando chego à sala, as crianças estão sentadas a cortar pedaços de fruta que trouxeram de casa. Após cortarem a fruta colocam-na numa panela para que durante a tarde comam “salada de fruta.” A mãe e avó da Benedita auxiliam as crianças a descascar a fruta.	Fazer uma sala de frutas
109	Sala de atividades	- Após cortarem a fruta e prepararem a salada, a educadora sugere que façam um desenho onde representem aquilo que estiverem a fazer. A educadora refere que podem desenhar as diversas frutas que utilizaram, bem como os utensílios. O Dinis desenha os frutos e a panela; a Becky desenha a faca com que cortou as frutas e, no final, algumas crianças copiam o nome das frutas para o seu desenho (apenas as crianças mais velhas)	Desenho sobre a alimentação
110	Sala de atividades	- Ao olhar para o desenho do Henrique pergunto “então, Henrique, o que desenhaste?” A criança refere “aqui fiz uma maçã e uma banana... depois, aqui [aponta], fiz uma pera [pausa] e neste lado [aponta para um espaço que deixou em branco] é para pôr as letras” “Letras?”, pergunto “Sim, «banana», «maçã», «pera»”, responde “Ah, acho que já percebi. Queres que escreva?” “sim”. Escrevo as palavras que a criança me pede e, posteriormente, a criança copia-as para o desenho.	O que cada um desenhou
111	Sala de atividades	- A Becky escreve o seu nome no desenho. Após terminar pergunto-lhe “O que é que está aqui escrito? [aponto para o seu nome – Alberkiza]”, ao que a criança me responde “Becky”	Fazer o nome

Nº	Local	18 de outubro de 2017 (QUARTA FEIRA)	Tema
112	Sala de atividades	- Hoje, a irmã da Nicole levou-a à escola e como acontece “quase” todos os dias, a criança não queria que a irmã deixasse a sala. Para tal, coloquei-me ao “seu nível”, de forma conseguir falar com ela, <i>calmamente</i> , explicando-lhe a razão pela qual a irmã teria que deixar a sala. Mesmo com a explicação, a criança continuava <i>irrequieta</i> , escondendo-se atrás das pernas da referida adulta. A certa altura, a irmã disse para a criança “tenho mesmo que ir embora. Não disseste que tinhas sede? Vai lá beber água com a Catarina.” Levei a Nicole até ao lavatório e perguntei-lhe quando era o seu copo. Após isto, brincámos e fomos marcar a presença. A criança colocou <i>de parte</i> o facto de ter que se separar da irmã e permaneceu junto a mim durante toda a manhã	Relação crianças-estagiária
113	Sala de atividades	- Durante a manhã de hoje, a mãe da Benedita dirigiu-se à sala para fazer pizzas com as crianças. A educadora dividiu as crianças em pequenos grupos, de forma a que todas pudessem assistir ao processo de fazer a massa da pizza. Enquanto um grupo colocava os ingredientes para a massa, outro escrevia em pequenas folhas de papel a receita para a elaboração da pizza. Escreviam o nome dos ingredientes e desenhavam-nos. Após isso, perguntavam à mãe da Benedita qual a ordem em que se colocava os ingredientes e “construiu-se” a receita.	Proposta de um familiar
114	Ginásio	- A mascote da junta de freguesia dirige-se à escola. “SOU” é o seu nome e o tema que irá explorar este ano está relacionado com os “direitos das crianças”. As crianças de todas as salas reuniram-se no ginásio a fim de ver e ouvir a mascote falar. Quando esta entra pela porta algumas crianças <i>mostram-se eufóricas</i> gritando e chamando pelo seu nome, enquanto outras choram, possivelmente, com <i>medo</i> . A mascote apresenta às crianças o tema do ano e diz que daí a alguns dias volta à escola	Mascote da Junta de Freguesia vai à escola Tema: direitos das crianças

		<p>para realizar uma série de jogos relacionados com o tema. Pergunta, ainda, às crianças quais os seus direitos, entre a plateia ouve-se “direito a brincar”, “direito a ter uma casa”, “direito a ir à escola”.</p> <p>No final, o <i>entusiasmo</i> por parte de algumas crianças era <i>tanto</i>, que fizeram uma fila para abraçar o “SOU”. A Cláudia, enquanto estava na sala, e sabendo de antemão que a mascote ia à escola, fez um desenho para ela e entregou-lho.</p>	
115	Sala de atividades	<p>- Após o recreio, a educadora diz às crianças que as pizzas já foram ao forno e, por isso, estão prontas a comer. No entanto, refere que são bastantes pizzas e sugere que as dividam pelas restantes salas. Para esta divisão a educadora utiliza pequenas peças de plástico que correspondem às pizzas. Dado que as pizzas eram 19 no total, o grupo decide começar por colocar uma em cada sala (a educadora desenhou, no chão, diversos círculos que correspondiam às 4 salas existentes) e repete o mesmo processo até se encontrar 4 pizzas em cada círculo. “E agora restam-nos 3 pizzas, como fazemos?” “Então, pomos uma em cada sala”, refere a Cláudia. A educadora assim faz e, no final diz, “então, mas se fizermos isso, a sala 4 fica com uma pizza a menos, ora contem lá”. As crianças contaram as pizzas e perceberam que não podiam distribuí-las daquela forma. “Então o que é que podemos fazer?”, pergunta. Ao perceber que as crianças não respondem, auxilia-as “não acham que podemos partir estas pizzas ao meio e dar metade a cada sala?”. A educadora desenha duas pizzas num pedaço de papel e corta-as ao meio, colocando metade em cada sala. “E agora sobra uma”, “Podemos dividi-la por ti, pela Ana, pelo André e pela Catarina”, diz a Cláudia. “Olha, pode ser. Concordam todos?”, pergunta a educadora. “Então, afinal, com quantas pizzas fica cada sala?” As crianças contam as peças de plástico que estão dentro dos círculos “uma, duas, três, quatro, cinco [este número refere-se à metade da pizza]”, dizem em conjunto. “Cinco? Então isto não representa apenas</p>	<p>Domínio da matemática: Divisão de pizzas</p>

		<p>metade da pizza?”, pergunta a educadora “sim”, dizem todos. “então são quantas?”, pergunta a educadora “são 4 pizzas e metade de uma, ou seja, 4 pizzas e meia”.</p> <p>Após esta divisão, as crianças sistematizam, numa folha, copiando, aquilo que estiveram a fazer. À medida que acabavam o desenho, mostravam à educadora que lhes perguntava, novamente, o processo de divisão das pizzas.</p>	
--	--	--	--

Nº	Local	19 de outubro de 2017 (QUINTA FEIRA)	Tema
116	Sala de atividades	<p>Durante a reunião da manhã, a Becky colocou o dedo no ar. A educadora chamou-a a partilha com o grupo o que queria dizer, ao que esta afirmou “o papel vem das árvores”. Partindo daqui a educadora perguntou “Mas como? Consegues explicar como é que isso acontece? Tens alguma ideia?” A criança permaneceu calada e a educadora dirigiu-se ao grande grupo. Surgiram, então, diversas ideias “Arrancam-se as árvores e faz-se papel”, referiu o Tiago; “O papel cai da árvores”, disse o Afonso; “O papel é feito das folhas das árvores”, afirmou o Guilherme; “O papel nasce das flores e depois cai no chão”, referiu o Henrique. A Cláudia perguntou, ainda, “Será que o papel dá para fazer vestidos, camisolas e saias?” e, por fim, o Fábio retorquiu “Não podemos estragar árvores, porque depois ficamos sem papel”</p>	(possível) projeto
117	Sala de atividades	<p>- Durante a execução de uma proposta – pictograma relativo à fruta preferida da sala 1 – <i>muitas</i> crianças referiram “posso ir brincar?” Percebi, então, que aquela proposta, derivada de uma anteriormente realizada, tinha demorado muito tempo e já não estava a ser <i>prazerosa</i> para as crianças.</p>	Vontade das crianças
118	Sala de atividades	<p>- Em conversa com a educadora, depois do almoço, a adulta refere “hoje eles não brincaram o tempo suficiente”. Estando ciente desta <i>lacuna</i>, a educadora prolonga o tempo de recreio ao ar livre e o tempo de brincadeira dentro da sala</p>	Brincar é fundamental
119	Sala de atividades	<p>- Na “área dos jogos de chão”, o Salvador constrói uma <i>mota gigante</i>. Após terminar</p>	Brincar

		esta construção, dirige-se até mim e diz “olha, vou fazer um desenho.” Dito isto, pega no seu caderno e com um lápis de carvão vai até junto da sua construção e desenha o que está a ver.	
120	Sala de atividades	- Na “área da biblioteca” a Cláudia e a Neuza leem o livro que apresentei hoje. Pedem-me que ouça a história por elas contada. A Neuza refere “eu agora sou a Catarina” e a Cláudia diz “e eu sou a Clara”. Após isso, chamam a Benedita, que se senta nas almofadas dispostas à frente das crianças e o Dinis dirige-se até mim, deitando-se ao meu colo, dizendo ser um bebé. A Neuza começa por dizer “Vá, meninos, vamos ler uma história, silêncio” e mostra a capa do livro, como não se lembra do título pergunta à Cláudia, que, <i>rapidamente</i> , lhe atribui um. Ao perceber que o Dinis está a dormir, a Cláudia coloca várias almofadas no chão e diz-lhe “se queres dormir, tens que ir para a cama”	Brincar

Nº	Local	19 de outubro de 2017 (QUINTA FEIRA)	Tema
121	Sala de atividades	- Durante a manhã, foi realizado o “conselho de grupo”, em que as crianças referiram o que queria fazer na semana seguinte. Surgiram propostas como “yoga”, “ginástica”, “faze desenhos”, “brincar” e “pesquisar sobre o papel que vem das árvores”.	Conselho de grupo
122	Espaço exterior	- O familiar de uma das crianças disponibilizou-se a ir à escola auxiliar na reconstrução da horta. E, como a avó da Benedita levou couves e alho francês para serem plantados, as crianças dirigiram-se até à hora para acompanharem o processo de plantação destas hortaliças. Penso, contudo, que as crianças poderiam ter auxiliado na colocação das hortaliças na terra, ao invés de ficarem apenas “a olhar”	Escola-família
123	Sala de atividade	- Antes do almoço, a educadora realiza com as crianças o “jogo da pesca.” Este jogo consiste em chamar para o centro da meia lua um conjunto de crianças com aspetos em comum (ter óculos, ter a bata aos	Jogo

		quadrados...) e essas características terão que ser descobertas pelas crianças. Numa fase posterior, também as crianças poderão ir “pescar” outras crianças com características comuns.	
--	--	---	--

**REFLEXÃO SEMANAL Nº 4 (de 16 a 20 de outubro) – Metodologia de trabalho por projeto: a criança como «investigadora nata»<sup>1</sup>**

Durante a reunião da manhã surgiu o tema “onde moro?” Nenhuma criança soube dizer a cidade onde mora, dizendo apenas morar em “Portugal”. No entanto, conseguiram referir determinados pontos que lhes permitem “identificar” o local onde moram “eu moro ao pé do café”; “eu moro ao pé do pingo doce”. Houve uma das crianças que referiu a freguesia. (Nota de campo nº 58, sala de atividades)

Durante a reunião da manhã, a B colocou o dedo no ar. A educadora chamou-a a partilha com o grupo o que queria dizer, ao que esta afirmou “o papel vem das árvores”. Partindo daqui a educadora perguntou “Mas como? Consegues explicar como é que isso acontece? Tens alguma ideia?” A criança permaneceu calada e a educadora dirigiu-se ao grande grupo. Surgiram, então, diversas ideias “Arrancam-se as árvores e faz-se papel”, referiu o T; “ O papel cai da árvores”, disse o A; “O papel é feito das folhas das árvores”, afirmou o G; “O papel nasce das flores e depois cai no chão”, referiu o H. A C perguntou, ainda, “Será que o papel dá para fazer vestidos, camisolas e saias?” e, por fim, o F retorquiu “Não podemos estragar árvores, porque depois ficamos sem papel” (Nota de campo nº116, sala de atividades)

As duas situações acima descritas são exemplificadas de possíveis temas de exploração com o grupo de crianças, dado que partiram de afirmações/perguntas realizadas em grande grupo. Contudo, e tendo em consideração as potencialidades de cada tema, apraz-me pesquisar, documentar e refletir relativamente às linhas orientadoras que norteiam a metodologia de trabalho por projeto (MTP), de forma a compreender qual o “melhor caminho” (se é que o há) quando se “investe” em determinado projeto. É importante não esquecer que o saber deverá ser enquadrado cultural e historicamente, segundo a perspetiva socio-construtivista (Vasconcelos, T., Rocha, Loureiro, Castro, Menau, Sousa, Hortas, Ramos, Ferreira, Melo, Rodrigues, Mil-Homens, Fernandes & Alves, 2011) e explorar qualquer projeto na zona de desenvolvimento proximal da criança (Vygotsky, 1978), cabendo ao/à educador/a a colocação de “andaimes” que auxiliem a criança na procura de soluções para as suas questões.

Considerada como uma abordagem mais aprofundada de um determinado tema e reconhecida como um dos modelos curriculares para a educação de infância, a MTP é tida como uma estratégia de aprendizagem e desenvolvimento com o objetivo de promover aprendizagens significativas às crianças, através da sua

---

<sup>1</sup> Kartz citado por Vasconcelos, T. et al., 2011, p. 7.

interação com o meio envolvente. Esta é, portanto, uma metodologia desenvolvida em grupo que pressupõe o envolvimento de todos os participantes. Nunca esquecendo, contudo que nem todas as crianças poderão estar interessadas em participar e, neste caso, não serão obrigadas a fazê-lo. Com o decorrer do projeto, as crianças envolvidas apresentarão ao grande grupo aquilo que descobriram e poderá dar-se o caso de despertar interesse noutras crianças. Essas poderão sempre envolver-se quando considerarem pertinente. Importa, ainda, referir que para desenvolver a MTP com as crianças, o/a orientador/a não deverá colocar de parte a equipa pedagógica, que inclui a comunidade escolar, bem com as famílias, “pilar” imprescindível no (constante) *processo de desenvolvimento* das crianças. Assim, a MTP “trata-se de um “método de trabalho” que atravessa a multiplicidade das dimensões das nossas vidas” (Vasconcelos, T. et al., 2011, p.9).

Antes da implementação de um projeto é importante conhecer o grupo e o meio em que o próprio se encontra inserido para que o/a educador/a possa delinear a sua intenção educativa. Sendo a criança um agente competente, curioso, construtivo e interativo necessita de um/a “orientador/a” que o auxilie nas suas descobertas, ou seja, de um/a educador/a que se concentre “mais na organização da oportunidade do que na ansiedade de conseguir resultados” (APEI, 2013, p. 8). Assim sendo, e dado que as crianças são detentoras de direitos, torna-se necessário respeitá-los, valorizando a unicidade e identidade de cada uma (APEI, 2013). Desta forma, para garantir um serviço educativo que coloca no centro da sua ação um protagonista crítico e reflexivo, participante e garantido o direito construção do seu próprio conhecimento, torna-se indispensável o enfoque em três conceitos chave: observação, planeamento e documentação (APEI, 2013). Partindo destes três conceitos e do facto de a criança elaborar teorias e perguntas, esta torna-se coprotagonista da construção do saber. A ação educativa do/a educador/a não é a de transmitir *algo*, mas sim de escutar, pressupondo uma escuta ativa e participante que coloca, também, o/a adulto/a numa situação de contínua aprendizagem. É, assim, tarefa do adulto escutar e legitimar as curiosidades das crianças, sendo cocriador do saber e da cultura.

Segundo Rangel e Gonçalves (2010), existem quatro eixos que a MTP garante e favorece, a saber:

- Educação motivada e aberta, em que se estimula nas crianças o hábito de questionar sobre aquilo que as rodeia.
- Educação participada e partilhada, dado que as crianças estão envolvidas em todo o processo de aprendizagem, sendo elas que delineiam o que querem saber, como e quando vão investigar e, por fim, como vão transmitir essa informação à comunidade.
- Educação cooperativa e em interação, dado que o grupo explora o tema em colaboração e cooperação (organização, recolha de informação, tratamento da informação, procura de resultados e partilha dos mesmos).
- Educação integrada e integral, em que se mobilizam recursos *mais alargados* para a procura de respostas que visam a compreensão do problema central. No fundo, concorre-se para uma visão integral e um entendimento geral dos fenómenos (visão holística).

Ora, à linha de pensamento delineada até então, acrescenta-se, ainda que a estrutura subjacente à implementação do trabalho de projecto permite que o educador de infância seja flexível e sensível aos interesses das crianças e às suas necessidades educativas ao mesmo tempo que continua a ter um papel de líder facilitador, possibilitando que as crianças desenvolvam um trabalho de grande qualidade. (Katz & Chard, 2009, p. 101).

Assim, a metodologia de trabalho de projeto está definida por diferentes fases no processo de aprendizagem. Segundo Vasconcelos, T. et al. (2011) é possível distinguir quatro etapas nesta abordagem que se complementam: (I) definição do problema; (II) planificação e desenvolvimento do trabalho; (III) execução; (IV) divulgação e avaliação. Contudo, importa referir que em termos de duração, não existe uma regra definitiva que imponha um “limite temporal” (mínimo e/ou máximo). No entanto, pode afirmar-se que em idade pré-escolar, os projetos *devem ser* de curta duração e adequada aos tempos de interesse e persistência das crianças (Rangel & Gonçalves, 2010).

Partindo do referido até então, ou seja, os princípios teóricos que definem a MTP, importa refletir relativamente a *determinados receios* que surgem, da minha parte, antes da realização de um projeto. Primeiramente, o facto de nunca ter “trabalhado” esta metodologia com um grupo de crianças, acaba por me conferir

uma certa *insegurança* relativamente a aspetos como: “*como saber se o tema de exploração é do interesse de todos?*”; “*e se o grupo, ou algumas crianças, perderem o interesse naquilo que se está a investigar?*”; “*qual o «momento certo» – se é que ele existe – para iniciar um projeto?*”; “*será que à medida que o tempo passa as crianças perdem interesse naquilo que poderia ser um «bom projeto»?*” Estou ciente de que a teoria *responde* a algumas destas perguntas, no entanto, torna-se, por vezes, complicado aliar a teoria à prática quando nos posicionamos no “papel de educadoras estagiárias”.

Concluo a reflexão desta semana, destacando determinados aspetos que deverei ter em consideração aquando a aplicação da MTP, é importante não esquecer – sendo este o aspeto mais importante – que as crianças são o principal agente durante a implementação do projeto, e tudo parte da manifestação dos seus interesses; é essencial olhar para cada um como *ser individual*, mas simultaneamente atender ao coletivo; é necessário realizar uma diagnose antes de iniciar qualquer projeto, dado que importa conhecer o meio envolvente e o grupo com que se vai investigar. Assim, “o trabalho de projecto com crianças e jovens – e entre adultos – tem-se revelado uma metodologia comprovadamente eficaz no sentido de encontrar respostas pedagogicamente adequadas à criança tomada como *investigadora nata* (Katz, 2004)”. (Vasconcelos, T. et al., 2011, p.7)

## REFERÊNCIAS

- APEI (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa
- Katz, L., G. & Chard, S., C. (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância*. (2ª. ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, I (3), pp 21-43.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, MJ., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, A., Fernandes, S. & Alves, S. (2011). *Trabalho por projetos em Educação de Infância*. Lisboa:Ministério da Educação e Ciência

Notas de campo – SEMANA 5 (de 23 a 27 de outubro)

Nº	Local	23 de outubro de 2017 (SEGUNDA FEIRA)	Tema
124	Sala de atividades	<p>- Quando chegaram à sala, a Becky e o Henrique estavam, <i>visivelmente entusiasmados</i>, dado que traziam para partilhar com os colegas informações que pesquisaram acerca do tema que surgira na semana passada “o papel vem das árvores”. Assim, durante a reunião da manhã, as duas crianças expuseram, oralmente, o que descobriram através da investigação. A Becky explicou o processo de retirada do papel das árvores, segundo um vídeo que viu “primeiro, eles levam as árvores para uma máquina, depois... esmagam e fica papel”. À medida que a criança explica a situação, a educadora realiza diversas perguntas de reflexão, de forma a que a criança reflita sobre a questão e acrescente pormenores à sua descrição.</p> <p>Por sua vez, o Henrique levou um esquema, que explicou aos colegas. “Isto quer dizer que uma árvore é igual a 20 remas”. A educadora elogiou a sua explicação e, para ilustrar o sucedido, foi buscar algumas resmas de folhas.</p>	Pesquisa sobre o tema “o papel vem das árvores”)
125	Sala de atividades	<p>Durante a reunião da manhã, o Henrique referiu “o SOU diz que temos que ser bons cidadãos” Partindo desta afirmação foi despoletada uma conversa relativa a alguns direitos que as crianças têm como o direito a comer, a ir à escola, a ir ao médico, a ter uma casa e a brincar. Houve crianças que referiram que “todas as crianças têm o direito a falar umas com as outras e a ajudar os outros”. Após isto, surgiu a ideia de descobrir mais sobre estes direitos e descobrir se existe mais do que estes direitos. A Cláudia deu a ideia de se contruir um SOU “gigante” de forma a que os direitos fossem divulgados a todos (família e restantes salas); houve ainda uma criança que disse que poderíamos ir “à casa do SOU”</p>	“SOU” e os direitos das crianças
126	Sala de atividades	<p>Após o yoga, o Afonso (5 anos) auxilia a Nicole (3 anos) a calçar os sapatos, visto que a menina refere “não conchigo, não conchigo”</p>	Entreajuda
127	Sala de atividades	<p>A Língua Gestual Portuguesa (LGP) é uma proposta dinamizada por uma senhora (parcialmente surda) que se dirige à escola todas as semanas. Durante 30 minutos, os finalistas (crianças que irão transitar para o 1º ano de escolaridade) da sala 1 e da sala 2 e os da sala 3 e sala 4 juntam-se numa sala e tomam contacto com diversos conceitos relativos à LGP. Na primeira sessão lembraram o que “aprenderam” no ano</p>	Proposta – Língua Gestual Portuguesa

		<p>passado. As crianças que já frequentaram esta proposta o ano passado dirigem-se ao centro da roda e realizam alguns gestos que se lembram. Contudo, uma das crianças do grupo mostra-se <i>bastante agitada e sem vontade de estar ali</i>, então, a educadora dirige-se com ela para o recreio onde se encontram as crianças mais novas da sala. No final da sessão, é dado a cada criança uma ficha para que as mesmas possam colorir e que servirá para identificar a capa de “trabalhos” da LGP</p>	
--	--	--	--

Nº	Local	24 de outubro de 2017 (TERÇA FEIRA)	Tema
128	Sala de atividades	A Madalena, o Luís e o Henrique mostram, ao grande grupo, os desenhos que realizaram no dia de ontem ou naquela manhã. Este é, assim, um momento de partilha em que as crianças se sentem <i>valorizadas</i> e podem falar daquilo que mais gostaram de realizar.	Partilha em grande grupo
129	Recreio	Hoje, durante o recreio, um grupo de três crianças explorou o jardim que ladeia o espaço exterior. “Estamos à procura de caracóis”, dizem-me. Visto que durante a noite anterior choveu, o espaço encontra-se húmido, e dessa forma, “perfeito” para “recolher” caracóis. Assim que uma das crianças pisa a relva é advertida por uma adulta que lhe diz que não pode atravessar o jardim senão suja-se.	Impedimento da exploração da criança
130	Recreio	Quando me dirijo ao recreio depois de almoço vejo o Lucas sentado dentro de uma caixa de plástico. A caixa está disponível no recreio para arrumar os legos que podem ser utilizados no espaço exterior, mas, naquele momento, a criança decide atribuir-lhe outro <i>significado</i> . O Santiago dirige-se para perto dele, de forma a colocar-se dentro da caixa, no entanto, ao ser impedido pelo Lucas, dirige-se a outra caixa retirando os legos que estão lá dentro e coloca-se ele próprio na caixa. O Alexandre, ao passar por aquele local, começa a empurrar a caixa onde se encontra o Santiago. As crianças parecem <i>divertir-se</i> nesta nova brincadeira. No entanto, uma das educadoras passa pelas crianças e diz “vocês não se podem pôr aí dentro. Toca a sair das caixas”. As crianças <i>obedecem</i> a esta <i>ordem</i> da adulta, mas, ao vê-la ir-se embora e passado uns minutos,	Brincar com materiais não estruturados

		retornam a brincadeira, olhando, por vezes, para trás tentando perceber se estavam a ser vigiados	
--	--	---	--

Nº	Local	25 de outubro de 2017 (QUARTA FEIRA)	Tema
131	Sala de atividades	Para a realização de uma atividade, a educadora pediu às famílias que trouxessem collants e meias de vidro. A mãe da Benedita trouxe dois collants e a filha coloca-os na cabeça. A mãe, ao olhar para ela diz, “que gira”, encorajando-a a brincar “daquela forma”. O Henrique, ao ver aquela brincadeira, refere “também quero” e a mãe da Benedita coloca uns collants na cabeça do menino. Após isto tira uma fotografia.	Brincar (com a família)
132	Sala de atividades	A mãe de uma criança da sala 2 foi, no dia de hoje, à sala 1 realizar uma atividade relativa à germinação de sementes. Distribuídas as crianças pelas diversas áreas (consoante o interesse), algumas brincavam dentro da sala, outras realizavam desenhos com digitinta, no exterior, e, ainda outras, faziam a atividade orientada pela encarregada de educação. A Cláudia, ao terminar o seu projeto das sementes, optou por permanecer naquela mesa de forma a auxiliar os colegas. Com o decorrer da atividade foi possível constatar que esta criança já sabia os passos a dar para a sua realização, ajudando as crianças que ainda não tinha feito. Destaco os reforços positivos dados pela criança aos colegas “boa, é isso. Está tão giro”. Durante esta manhã, senti que perdi o “controlo de todo o grupo”. Ou seja, mesmo estando focada numa atividade em específico era “minha função” estar atenta àquilo que se passava ao meu redor e tal não sucedeu. Penso que tenho que trabalhar mais esse lado.	Atividade relativa à germinação de sementes (atividade realizada com a familiar de uma criança)
133	Recreio	Após a educadora chamar as crianças para a sala, a Maria e a Benedita “decidem” que querem dar outra cambalhota no escorrega. Estando perto delas, digo que sim e as crianças executam a cambalhota. Contudo, refiro “depois dessa cambalhota temos que ir para a sala”. A criança afirma positivamente com a cabeça, no entanto, depois desse momento corre para o escorrega não mostrando vontade de ir para a sala. Tento dizer-lhe que a educadora já chamou e que está na altura de ir para dentro da sala. A criança não me ouve e	Brincar (um pouco mais)

		corre pelo recreio. A educadora sai da sala e chama-a, referindo que estão todos à espera dela.	
134	Sala de atividades	Durante a tarde, a educadora mostra os desenhos realizados pelas crianças com a digitinta. Refere que para ficar “bonito” era interessante que pintassem as partes brancas com lápis de cera e exemplifica. Distribui os desenhos a cada criança e estas juntam-se numa mesa e realizam o que lhes foi pedido. O Rafael refere, <i>constantemente</i> , “não quero fazer mais. Amanhã faço” e o Fábio acaba por repetir aquilo que fez, uma vez que “aquilo que realizou não era o pretendido”.	Atividade estruturada que parte da adulta (pintura de desenhos)

Nº	Local	26 de outubro de 2017 (QUINTA FEIRA)	Tema
135	Sala de atividade	Durante a reunião da manhã, o Henrique pede para falar e para se dirigir ao centro. Diz que, à tarde, a mãe irá à sala e irá contar uma história. Refere, ainda, que vai levar um bolo que está a ser feito da parte da manhã.	Divulgação de informações individuais
136	Recreio	Durante o recreio, um grupo de meninas junta-se e decidem cantar para um público de outras meninas (no qual estou incluída). Decidem, em grupo, preparar uma música. Inicialmente cantam uma “música de carnaval” que costumam cantar durante o desfile que se realiza em fevereiro. Quando acabam a canção e não se lembrando de mais nenhuma, a Francisca canta a canção que a estagiária que está na sala dela lhe ensinou.	Brincar a cantar
137	Sala de atividade	Durante a tarde, a mãe do Henrique foi à sala contar uma história. História essa que o Henrique <i>aprecia bastante</i> . À medida que a mãe conta a história e o Henrique a auxilia, as crianças estão <i>atentas</i> ao que é referido. Durante este “processo” o Henrique refere várias vezes “estejam atentos. Ana, Clara, Catarina, estão atentas?”. No final, a criança apresenta os colegas à mãe.	Familiar vai à sala contar uma história
138	Sala de atividade	A Cláudia leva para a sala informações que recolheu em casa, com o auxílio da mãe, sobre o tema que está a ser explorado “o papel vem das árvores”	Pesquisa
139	Sala de reuniões	Estava marcada para o dia de hoje uma reunião entre as educadoras e respetivos monitores de AAAF, de forma a realizarem um <i>ponto de situação</i> e a dar a conhecer as propostas	Reunião de equipa

		<p>pedagógicas definidas para os meses posteriores. Nessa reunião, as estagiárias foram convidadas a estar presentes e a educadora cooperante referiu que eu poderia aproveitar o momento para falar sobre o projeto que surgira na sala, de forma a convidar a comunidade educativa a envolver-se no mesmo. Contudo, cerca de 30 minutos antes da reunião começar surgiram problemas a ser resolvidos da parte dos membros da AAAF que os impediu de estar presentes. Essa reunião contou (apenas) com a presença das educadoras, em que foram discutidos assuntos relativos a propostas articuladas com o 1ºCiclo (referentes ao Dia de S. Martinho), visitas de estudo e outras propostas pedagógicas que se irão realizar ao longo do ano letivo</p>	
--	--	--	--

**REFLEXÃO SEMANAL Nº 5 (de 23 a 27 de outubro) – *Relação escola-família: um dos «pilares» que suporta a vida das crianças***

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da educação da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro).

Considerando a Lei Quadro nº 5/97 de 10 de fevereiro da Educação Pré-Escolar é imperativo ter presente que a família é o primeiro interveniente na educação das crianças, sendo que é a partir desta *estrutura-base* que a criança constrói os primeiros conceitos-chave.

Considerando as afirmações referidas anteriormente, o aspeto sobre o qual recai a reflexão da semana que findou é um dos temas que não deve ser descurado (em circunstância alguma) quando se menciona a educação dos 0 aos 6 anos: a relação escola-família.

Tendo em consideração o *tópico* em destaque, importa refletir sobre a seguinte afirmação,

Hoje, a família é interpretada como um contexto completo promotor do desenvolvimento primário, da sobrevivência e da socialização da criança, e também um espaço de transmissão de cultura, significado social e conhecimento comum agregado ao longo das gerações (Dessen & Bras citados por Gualda, Borges & Cia, 2013)

É, então, imprescindível ter em consideração que a família, sendo o *primeiro agente* presente na vida da criança, desempenha um papel fundamental no seu desenvolvimento, dispondo-se a garantir a sua sobrevivência física e a permitir as aprendizagens básicas necessárias para o desenvolvimento *dentro* da sociedade. A família vai, então, *moldando* as características do indivíduo. (Gualda et al., 2013). Concomitantemente, a criança insere-se noutra ambiente, o ambiente educativo, que a desperta para a vida na sociedade, como ser social e como ser individual, onde *interioriza* valores, atitudes e crenças e, onde, interpreta e desempenha papéis e atitudes.

Tal como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) e tal como já foi mencionado anteriormente, as famílias são as principais responsáveis pela educação dos filhos, tendo também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico. Isto significa que, para além da informação que deverá ser transmitida pelas educadoras relativamente às crianças, as famílias têm ainda a oportunidade de contribuir para o planeamento e avaliação da ação educativa. Contudo, no que respeita ao último aspeto mencionado, considero que este seja uma *lacuna* quando se refere o *tópico* relação escola-família. Diversos pontos poderão contribuir para isso (quer da parte da escola, quer da parte das famílias), o desinteresse de ambas as partes ou o “desconhecimento” de um envolvimento que não se dirija somente para o envolvimento em momentos esporádicos são dois (possíveis) tópicos a considerar. Assim e em diversas conversas que ocorreram com a educadora pude perceber que, na sua opinião, “as famílias participam em diversas atividades, como ir à sala contar uma história ou fazer um bolo. Quando um projeto está a decorrer e vai um recado para casa, algumas famílias investigam com as crianças e trazem informações que depois são partilhadas”. Não discordando da importância conferida a esses momentos e sendo eles de *extrema relevância*, pois as crianças *sentem-se* valorizadas e *sentem* que se estão a envolver num processo de investigação que para além de ser deles é, também, dos colegas. Não poderemos chamar a estes episódios “a efetiva participação da família”, pois nestes exemplos apenas foram relatadas situações específicas, sendo as mesmas consideradas por Sá (2002) como uma participação episódica.

No que se refere à participação das famílias, Sá (2002) alerta para o sentido plural do conceito de participação. Para o autor mencionado existem vários tipos de participação. Contudo, importa destacar a distinção que o próprio faz relativamente à “não participação”, colocando em polos opostos a “não participação passiva” e a “não participação ativa”, fazendo parte de dois grupos distintos (i) os que não participam como resultado de uma decisão deliberada e (ii) os que não participam devido a fatores circunstanciais. Assim, para compreender a “não participação” importa clarificar conceitos e (tentar) compreender, junto das famílias, a justificação que leve a determinada ação. Cabe, por fim, à educadora e à equipa

educativa encontrar estratégias que promovam a participação das famílias, caso haja interesse/disponibilidade da parte das mesmas. Tal como afirmam Sarmiento e Freire (2011),

Por um lado, para que a parceria escola-pais seja sustentada por uma ligação mais efectiva, será necessário que a escola crie oportunidades de participação e se abra sem reservas à família e à comunidade, permitindo um envolvimento real nas suas actividades. Por outro lado, os pais também devem mostrar uma postura de abertura e estarem disponíveis para estabelecer e manter essa relação. (p.2)

Silva (2010) apresenta-nos uma perspectiva histórica relativamente à díade escola-família, referindo que a *história da relação* entre os respetivos conceitos (que se cruzam, ou deveriam cruzar) intersecta as histórias da educação familiar e escolar. Atendo ao referido, é possível constatar que de *uma forma ou de outra* o conceito de “relação escola-família” sofreu alterações ao longo da história, iniciando-se o nascimento desta relação com os primórdios da escolarização, entendida, aqui, como o processo formal de educação. Atualmente e considerando o “surto legislativo” (Silva, 2010) a que se assiste, ou seja, à importância concedida às associações de pais e à inclusão de representantes parentais em diversos órgãos das escolas, pode afirmar-se que estamos perante um “paradigma de educação participada” que parece cruzar um duplo e aparentemente contraditório movimento. Se por um lado, devido a razões económicas, as famílias têm necessidade de colocar as crianças na instituição escolar cada vez mais cedo, assistindo-se a uma “parentização docente” (Silva citado por Silva, 2010); por outro lado, há uma dificuldade acrescida da escola em assumir, sozinha, a plenitude do seu projeto educativo, o que leva à criação de uma relação mais estreita junto das famílias, “processo tendencialmente de docentização parental (Silva citado por Silva, 2010)”. Daqui, pode concluir-se que existem necessidades de ambas as partes (família e escola), criando-se a partir delas relações mais estreitas e de troca mútua.

Seguindo o pensamento de Sarmiento e Freire (2011), que afirma que

A escola faz parte da vida quotidiana das famílias e nos dias que correm a gestão partilhada da instituição escolar é uma realidade cada vez mais assumida, contribuindo para uma cooperação mais estreita entre todos os

actores directamente envolvidos. As vantagens desta proximidade são inúmeras e manifestamente positivas para o bom desenvolvimento educativo. (p.1)

Partindo da cooperação entre os atores envolvidos nesta relação, pode afirmar-se que esta é determinante para o bom desenvolvimento educativo das crianças. Assim, as relações que se estabelecem no interior das instituições educativas podem ser determinantes para dar voz e visibilidade à criança (Sarmento e Freire, 2011). Apostando em conceitos da área da formação pessoal e social e sendo a cidadania um deles, importa perspetivar a *instituição escolar* e a *instituição família* como conceitos que se interligam, tornando-se pertinente “efectivar práticas de colaboração que impliquem a co-responsabilização de todos (pais, professores e comunidade) na educação” (Sarmento & Freire, 2011, p.1).

Contudo, importa não esquecer que a existência de uma estreita e harmoniosa relação entre a comunidade educativa e as famílias está dependente da capacidade de entendimento e de comunicação entre todos (Sarmento e Freire, 2011). Essa comunicação, por vezes, *falha* e, tal como afirma Silva (2010) é importante estar desperto para questões relacionadas com as desigualdades sociais e as diferenças culturais que poderão reforçar ou atenuar o trabalho que está a ser realizado em *parceria*

Tenho definido também a relação escola-família como sendo uma relação entre culturas (a cultura escolar, maioritariamente letrada, urbana e de classe média, e a cultura local), o que pode levar a situações de continuidade cultural e social, mas também de distância, de ruptura ou de choque cultural, ou ainda de aculturação e de violência simbólica. Esta perspectiva inclui ainda a de que, na esteira de Tomaz Tadeu da Silva (1995), a equivalência antropológica entre culturas convive com a sua desigualdade sociológica, pelo que a relação entre culturas constitui uma relação de poder. Deste ponto de vista, a relação escola-família pode contribuir para reforçar, manter ou atenuar desigualdades sociais e diferenças culturais. (Silva, 2010, p. 450)

Concluindo, e com a certeza de que *há ainda muito* para refletir relativamente ao assunto em destaque na presente reflexão, considero que é de extrema importância a relação escola-família, em que se deverão estabelecer

relações próximas entre toda a comunidade que envolve a criança, reconhecendo-se esta relação como sendo de extrema relevância para o desenvolvimento da criança, tal como defendem Sarmiento e Freire (2011),

num ambiente de coesão pode estabelecer-se uma relação de amizade e entreajuda, possibilitando-se uma vivência plena da criança que deixa de ter uma dupla aprendizagem e educação – em casa e na escola - para ter uma aprendizagem e educação convergentes (p.8).

## REFERÊNCIAS

Gualda, D. S., Borges, L., Cia, F. (2013). Famílias de crianças com necessidades educacionais especiais: recursos e necessidades de apoio. *Revista Educação Especial, 26*, pp. 307-330.

Sá, V. (2002). A (não) participação dos pais na escola: A eloquência das ausências. In L. Guedes (org.), *A escola e os Actores* (pp. 133-152). Porto: Centro de Formação Profissional do Sindicato dos Professores da Zona Norte.

Sarmiento, T. & Freire, I. (2011). Fazer a escola acontecer: A colaboração crianças-professores-pais como prática de cidadania. *Revista Elo – Diálogos em Extensão*, pp. 1-12.

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

Silva, P. (2010). Análise sociológica da relação escola-família: um roteiro sobre o caso português. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP, 10*, pp. 443-464

Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro. Diário da República N.º 34 — I série A. Ministério da Educação, Lisboa.

Notas de campo – SEMANA 6 (de 30 outubro a 3 de novembro)

Nº	Local	30 de outubro de 2017 (SEGUNDA FEIRA)	Tema
140	Recreio	No recreio observo diversas brincadeiras, algumas crianças brincam à apanhada, outras às escondidas, os meninos jogam futebol, outros brincam nos balancés e nos escorregas. E, ainda, há algumas crianças que se <i>atrevem</i> a dar cambalhotas nos ferros que ladeiam os escorregas. <i>Visivelmente felizes</i> por conseguirem realizar aquela <i>proeza</i> chamam-me “olha, vê o que eu consigo fazer” “boa, como é que consegues fazer isso? Tem cuidado para não te magoares”, advirto. Passado uns dias e, ainda no recreio, uma das crianças diz “eu queria dar uma cambalhota, mas não posso senão magoou-me, foi o que o A disse.” Contudo e mesmo ciente daquele “perigo”, a criança acaba por “correr o risco” e dá uma cambalhota	Brincadeira no recreio
141	Sala de atividades	Quando voltavam do recreio e se sentavam nos respetivos lugares, duas crianças entraram em conflito físico dentro da sala. Deparando-me com o sucedido dirijo-me até eles tentando separá-los e querendo resolver o assunto com uma conversa. No entanto, as crianças continuam no conflito apesar na minha insistência e chamadas de atenção. Percebendo que não está nenhuma adulta na sala sem ser eu, olham <i>constantemente</i> lá para fora de forma a perceber se entra <i>realmente uma adulta</i> que as tente separa e que se vá <i>zangar</i> com eles. Quando percebem que a educadora chega à sala dão o conflito por terminado. A educadora, ao perceber o sucedido, refere que as respetivas crianças, na hora do recreio, ficarão na sala a fazer uma ficha.	Conflito
142	Sala de atividades	Durante a LGP, a criança que na semana anterior se mostrou sem vontade de participar na sessão, desta vez teve uma conversa com a educadora e assistiu à sessão. No decorrer da mesma, as crianças “aprenderam” quais os gestos para peixe, cão, coelho, gato e rato.	LGP

Nº	Local	31 de outubro de 2017 (TERÇA FEIRA)	Tema
143	Sala de atividades	No dia de hoje comemorou-se o <i>Halloween</i> . As crianças, sabendo disso, foram para a escola caracterizadas, umas com fatos de bruxa, outras de fantasma e, ainda outras, de vampiro. Contudo,	Fantasia/ Celebração do Halloween

		quando chegaram à sala, aqueles que traziam os fatos vestidos foram convidados a tirá-los, pois “só à tarde é que os poderiam vestir”. Os fatos foram guardados num saco e à tarde, nas AAAF, as crianças festejaram o dia. Considero que houve, da parte da equipa educativa, uma “desvalorização” do dia, justificada pelo facto de “aquele dia não ser uma tradição do nosso país.”	
144	Sala de atividades	- Para iniciar a reunião da manhã, algumas crianças, entre elas, o Dinis, o Salvador e a Madalena, colocam perto de si o caderno dos desenhos, com o objetivo de mostrar aos restantes colegas algumas das suas criações. Um a um, dirigem-se ao centro e contam a <i>história</i> do seu desenho, no fundo, o que nele se encontra representado, o porquê de o terem desenhado e respondem a algumas questões colocados pelos colegas. Destaco uma afirmação, em particular, que tenho ouvido, da parte de algumas crianças, durante estes momentos de <i>discussão</i> , “mas falta o cabelo e os braços”. Perante esta afirmação pergunto-me “não poderá a criança, que produziu o desenho, ser <i>livre</i> para desenhar ou não braços e cabelo ou qualquer outro elemento?”, afinal aquele é o <i>seu</i> desenho, <i>construído</i> à <i>sua</i> maneira, com uma <i>intenção</i> . Perante esta afirmação e dado que as crianças esperam uma resposta da minha parte, tenho que agir no momento e não tenho (nem quero) contornar o assunto. Posto isto, aquilo que me apraz dizer relativamente à afirmação é “eu acho que aquilo que os teus colegas te estão a dar são sugestões e tu podes ou não aceitá-las. Se quiseres, da próxima vez, podes colocar braços e cabelo no teu desenho, mas se achares que é assim que ele deve ficar, tudo bem, é o teu desenho e tu é que sabes como é que ele deve ficar”	Desenhos das crianças
145	Sala de atividades	<i>A ditadura das cores certas ou a limitação da criatividade?</i> Após a mudança do dia, é altura de olhar <i>lá para fora</i> e observar o tempo atmosférico. Naquele dia estava sol – “mais um dia de sol e a chuva que teima em não aparecer”, comenta a educadora. Inicia-se, então, uma canção relativa ao “sol de outono”, canção essa escolhida pela educadora. Após o referido momento, a adulta afirma “vai buscar uma caneta amarela para desenhares o sol” e o “amigo do dia” dirige-se à caixa das canetas, pega na amarela e desenha o sol – um círculo coberto de <i>raios</i> . <i>Pensativa</i> , uma das crianças que se encontra na roda comenta, olhando para o “mapa do tempo”, “alguém desenhou o sol azul e está errado, porque o sol é amarelo.”	

		<p>Perante esta afirmação, nenhuma das adultas ou crianças presentes na sala se pronuncia e a “reunião da manhã” decorrer <i>normalmente</i></p> <p>Contudo, considero importante refletir relativamente à afirmação proferida pela criança – “alguém desenhou o sol azul e está errado, porque o sol é amarelo.” Existem, a meu ver, dois fatores que poderão explicar esta afirmação: (i) o fator natural e a observação diária da criança, pois ao olhar para o sol percebe que é amarelo e a (ii) <i>imposição</i> do/a adulto/a que, ao proferir afirmações como “vai buscar o amarelo para fazeres o sol”, não concede à criança <i>margin</i> para utilizar outra cor. A questão sobre a qual pretendo refletir é “será que a criança que desenhou o sol azul não sabe a que <i>verdadeira</i> cor do astro?” A minha resposta é “sim, sabe” Então a segunda questão que coloco é “se ela sabe que o sol é amarelo, porque não deixar que, num desenho feito por si, se exprima de outra forma?”</p>	
146	Sala de atividades	<p>- “A letra do dia” – no dia de hoje, durante a reunião da manhã, foi introduzida uma nova proposta. Esta já foi aplicada o ano passado e após a educadora explicar como iria funcionar aquela “atividade diária” algumas crianças, que <i>transitaram</i> do ano passado, recordaram-se da mesma. A atividade consiste em escolher uma letra – partindo do friso exposto na sala – e, posteriormente, explorá-la. A educadora escreve, num quadro, a letra escolhida, no caso do dia de hoje, a letra “L” em maiúsculo e em minúsculo. Após isto, pede que cada criança diga palavras que se iniciem pela referida letra. O Luís diz “é a letra do meu nome” e o Dinis acrescenta “também é a letra do nome da Lara”. “Muito bem”, refere a educadora. Após isto e, ao perceber que as crianças não dizem palavras que se inicie por aquela letra, a educadora auxilia-as referindo “também existem animais com esta letra, pensem lá”. Após selecionarem algumas palavras, como “lula, lagarto, língua, lomba, lombada”, decidem, em conjunto, que a palavra “língua” será a escolhida para escreverem no quadro. A educadora chama o Afonso, a criança que referiu a palavra, e pede que a mesma a escreva (<i>à sua maneira</i>). A criança escreve a palavra da seguinte forma “LADNOI” e por baixo da mesma, a educadora escreve a palavra de <i>forma correta</i>. “Olha, Afonso, escreveste as letras “«I» e «n» e essas letras fazem mesmo parte da palavra «língua».” Posteriormente, contam as sílabas da palavra escolhida – à medida que dizem a palavra</p>	Proposta “A letra do dia”

		<p>batem palmas e contam-nas – e uma das crianças é escolhida para ir escrever o número de sílabas ao quadro. Finalmente, a educadora pede que formem frases em que a palavra apareça e, assim, surge a frase “A língua está na boca”. A educadora escreve-a no quadro e pede à criança que a referiu que circunde as palavras que fazem parte da frase e que, posteriormente, as conte e escreva o número no respetivo quadrado.</p> <p><b>Refletindo:</b> durante a realização desta proposta, olho à minha volta e consigo <i>perceber</i> que <i>algumas crianças</i> não se <i>interessam</i> pela mesma, ou seja, a “atividade” não está a ser prazerosa para estas crianças. Percebo que durante a discussão em grande grupo, as referidas crianças elegem outros focos de atenção e não o “momento estruturado” que está a decorrer.</p> <p>Compreendo que é importante explorar conceitos como “palavra” e “frase”, para que as crianças despertem para a consciência da palavra e consciência sintática, no entanto, penso que o caminho para explorar estes conceitos poderá ser <i>diferente</i>. Importa não esquecer que o livro é um <i>bom auxiliar</i> neste campo.</p>	
--	--	--	--

Nº	Local	2 de novembro de 2017 (QUINTA FEIRA)	Tema
147	Sala de atividades	<p><i>Podemos ir lá para fora?</i> Ouve-se, no meio do <i>burburinho</i> instalado depois de comerem a fruta. “Está a chover, mas vamos estar atentos e quando parar, podemos ir dar uma corrida”, refere a educadora.</p> <p>As crianças vão brincar para as áreas e, passado alguns minutos a educadora refere, “podem começar a arrumar e fazer uma fila à porta. Já parou de chover e vamos aproveitar.” As crianças fazem uma fila à porta da sala e a educadora avisa “podem dar três voltas à escola, depois entram.”</p>	Necessidade de brincar no recreio

Nº	Local	3 de novembro de 2017 (SEXTA FEIRA)	Tema
148	Sala de atividades	<p>Quando o Salvador chegou à sala, cumprimentou-me e, com o auxílio da mãe, marcou a presença. Posteriormente, foi buscar uma caixa que continha algumas peças e, <i>no seu canto</i>, executou uma construção. Quando acabou pediu-me que fosse ver o que tinha feito “tataina, olha fiz uma ponte.” Ao observar aquela construção fiquei <i>maravilhada</i> e referi “uau,</p>	A família

		Salvador, está fantástica a tua construção. Tens que me explicar como fizeste e para que é que serve.” “Então, isto é uma ponte que serve para as pessoas atravessarem”	
149	Sala de atividades	Hoje, durante a reunião da manhã, planificámos a próxima semana. Levei uma folha para o centro da roda de forma a apontar as sugestões das crianças e à medida que ia escrevendo dizia em alta voz aquilo que escrevia. O Dinis perguntou-me “o que é planificar” e aí expliquei a todo o grupo que “o que estávamos a fazer era planificar, ou seja, estávamos a decidir o que íamos fazer para a semana.” Como terça feira é dia de ginástica, pedi sugestões às crianças de atividades que pudéssemos fazer. O grupo <i>aderiu</i> e referiu diversos jogos, alguns deles já executados durante sessões anteriores.	Conselho de grupo
150		<i>E a (verdadeira) escolha das crianças?</i> No dia anterior, o conto “Maria Castanha” foi lido às crianças das quatro salas do JI para que, durante a comemoração do dia de S. Martinho, se realizasse a sua dramatização e respetiva apresentação às crianças do 1º ano. A decisão relativa à dramatização da história foi tomada pelas educadoras e ficou definido que apenas poderiam participar os finalistas, pois os “mais novos” (em termos de idade) participariam “para o ano.” Mesmo com a insistência das crianças “mais pequenas”, estas foram impedidas de participar.	(Falsa) participação das crianças
151	Sala de atividades	Durante a realização de uma proposta relativa ao S. Martinho, que consistia em recortar castanhas e colá-las, posteriormente, no papel, a Lara começa a falar. A educadora dirige-se para perto dela, perguntando-lhe se está tudo bem, mas a criança não responde. A educadora percebe, então, que a criança se sente “frustrada” por estar naquele lugar há “demasiado tempo” e por não conseguir cortar “corretamente” as castanhas. A educadora coloca-se junto dela e auxilia-a nesse processo, concedendo-lhe reforços positivos, como “fazes como sabes... está muito bem... vês como consegues”	Atender à individualidade de cada criança
152	Ginásio	Para a realização da dramatização da “Maria Castanha”, os finalistas de todas as salas dirigiram para o ginásio e sentam-se numa ponta, vendo o cenário a ser construído. Posteriormente é relembrada a história e a educadora escolhe as personagens que cada criança irá “interpretar”. Coloca dez meninos e meninas à volta de arcos, que representam o lago, dois meninos a brincar num banco, três meninos a correr entre as folhas,	Ensaio para a dramatização do conto “Maria Castanha”

		<p>três meninas a saltar à corda e os restantes a correr atrás de pássaros. As duas personagens principais são escolhidas tendo por base o “à vontade das crianças.” Durante o ensaio é visível que os <i>mais entusiasmados</i> com a dramatização são as personagens principais, pois são os que têm uma “participação mais ativa”. Destaco o facto de algumas crianças estarem na dramatização sem vontade de participar, mas o facto de ter o “estatuto” de finalistas faz com que sejam obrigadas a estar ali.</p> <p><i>E, no meio de tudo isto, onde fica o respeito pela vontade da criança?</i></p>	
--	--	--	--

**REFLEXÃO SEMANAL Nº 6 (de 30 de outubro a 3 de novembro) – *O direito a brincar... no espaço exterior***

*Podemos ir lá para fora? Ouve-se, no meio do burburinho instalado depois de comerem a fruta. (Nota de campo nº 147, sala de atividades)*

Considerando a referida nota de campo, apraz-me refletir sobre uma questão – que comporta tantas outras – e que faz parte do quotidiano das crianças, sendo vista como uma necessidade e, por sua vez, um direito: o direito a brincar no espaço exterior.

O direito a brincar (artigo nº 31), contemplado na Convenção dos Direitos da Criança, afigurando-se como uma necessidade colocada em destaque quando se debatem questões relativas à educação pré-escolar é, atualmente, considerado por especialistas (autores/as e educadores/as) como um dos *pilares* fundamentais no quotidiano da criança. Esta afirmação é corroborada por Azevedo (2014), quando afirma que

A infância não pode ser renegada, as crianças têm o direito às vivências identitárias próprias do seu grupo geracional, sendo que brincar é o meio e o instrumento especializado, privilegiado e garantia de continuidade e construção de cultura” (p.8)

Contudo, priva-se cada vez mais as crianças de exercerem este direito, uma vez que há a *necessidade*, da parte dos/as adultos/as, de dinamizar atividades estruturadas dentro da sala, associadas ao sucesso académico. Tal como defende Ferreira (2015),

A permanência das crianças em espaços interiores e/ou em atividades estruturadas, essencialmente organizadas e dinamizadas por adultos, é, em parte, resultado da dificuldade revelada pelos adultos na gestão do tempo da criança, bem como da sua conceção de tempo livre e da pressão exercida pela sociedade atual, em que os resultados académicos prevalecem em detrimento do jogo livre, do movimento e da exploração. (Ferreira, 2015, p. 14)

Importa, no entanto, não esquecer que,

através do jogo e da brincadeira as crianças desenvolvem competências para negociar, manter o equilíbrio emocional, resolver conflitos e tomar decisões. As crianças aprendem fazendo, elas exploram e experimentam o mundo à sua volta, vivem novos papéis e experiências através das suas ideias criativas e assim constroem a sua posição no mundo. (Azevedo, 2015, p.7).

Não esquecendo a importância conferida ao brincar (seja em que espaço ocorrer), considero que, *frequentemente*, a brincadeira no espaço exterior é colocada *de parte* quando se discute este direito. Ora, sendo o jardim de infância um espaço que não está, à partida, limitado às quatro paredes da sala de atividades, por que razão o recreio não é considerado uma extensão da mesma?

Nas últimas décadas, a sociedade foi palco de alterações sociais e económicas que implicaram inevitáveis alterações no estilo de vida das famílias e na gestão do tempo das crianças: o quotidiano infantil passou a caracterizar-se por um nível elevado de sedentarismo e por escassas oportunidades de atividades de jogo livre em espaços exteriores, criando uma cultura motora e lúdica sedentária (Neto citado por Ferreira, 2015) com implicações na vida das crianças. (Ferreira, 2015, p. 13).

Outros dos fatores que surge como “crítica” está relacionado, tal como já foi referido, com facto de as crianças terem cada vez menos tempo para brincar e os espaços por elas eleitos para esse fim serem cada vez mais supervisionados pelos adultos (Fernandes citada por Azevedo, 2014), o que acaba por “impedir” a livre expressão. Por exemplo,

Hoje, durante o recreio, um grupo de três crianças explorou o jardim que ladeia o espaço exterior. “Estamos à procura de caracóis”, dizem-me. Visto que durante a noite anterior choveu, o espaço encontra-se húmido, e dessa forma, “perfeito” para “recolher” caracóis. Assim que uma das crianças pisa a relva é advertida por uma adulta que lhe diz que não pode atravessar o jardim senão suja-se. (Nota de campo nº129, recreio)

No recreio observo diversas brincadeiras, algumas crianças brincam à apanhada, outras às escondidas, os meninos jogam futebol, outros brincam nos balancés e nos escorregas. E, ainda, há algumas crianças que se *atrevem* a dar cambalhotas nos ferros que ladeiam os escorregas. *Visivelmente felizes* por conseguirem realizar aquela *proeza* chamam-me “olha, vê o que eu consigo fazer” “boa, como é que consegues fazer isso? Tem cuidado para não te magoares”, advirto. Passado uns dias e, ainda no recreio, uma das crianças diz “eu queria dar uma cambalhota, mas

não posso senão magoou-me, foi o que o A disse.” Contudo e mesmo ciente daquele “perigo”, a criança acaba por “correr o risco” e dá uma cambalhota. (Nota de campo nº140, recreio)

Estas situações são ilustrativas de algumas *barreiras impostas* pelos/as adultos/as e, ao encontro das mesmas surgem comportamento de algumas crianças que as *tentam contornar*. Ora atente-se aos seguintes exemplos,

Olho para a Becky que está dentro da estrutura do caixote do lixo. “O que fazes aí”, pergunto a sorrir. “Estou a tomar banho”, responde-me prontamente. “Não te esqueces de levar a cabeça, o corpo e os pés”, respondo. Assim que acaba o seu “banho” saiu do cubículo e o Santiago reproduz aquilo que vê a menina fazer (conceito de reprodução interpretativa. Corsaro, 2002) (Nota de campo nº 62, recreio).

Quando me dirijo ao recreio depois de almoço vejo o Lucas sentado dentro de uma caixa de plástico. A caixa está disponível no recreio para arrumar os legos que podem ser utilizados no espaço exterior, mas, naquele momento, a criança decide atribuir-lhe outro *significado*. O Santiago dirige-se para perto dele, de forma a colocar-se dentro da caixa, no entanto, ao ser impedido pelo Lucas, dirige-se a outra caixa retirando os legos que estão lá dentro e coloca-se ele próprio na caixa. O Alexandre, ao passar por aquele local, começa a empurrar a caixa onde se encontra o Santiago. As crianças parecem *divertir-se* nesta nova brincadeira. No entanto, uma das educadoras passa pelas crianças e diz “vocês não se podem pôr aí dentro. Toca a sair das caixas”. As crianças *obedecem* a esta *ordem* da adulta, mas, ao vê-la ir-se embora e passado uns minutos, retornam a brincadeira, olhando, por vezes, para trás tentando perceber se estavam a ser vigiados. (Nota de campo nº130, recreio)

Mais uma vez é possível notar que as crianças, mesmo sendo advertidas pelas educadoras, acabam por contornar a situação e mostrar vontade em fazer aquilo que melhor sabem fazer, brincar.

Todavia, Ferreira (2015) relembra que

Para as crianças usufruírem em pleno das oportunidades de ação oferecidas pelo espaço, é imprescindível permitir e encorajar o livre acesso às atividades, experiências e recursos aí existentes, uma vez constituírem *per si* um convite à exploração, investigação e solução de problemas (Van der Speck, 1995 as cited in Arez & Neto, 1999) (p. 18)

Ou seja, é necessário que os/as adultos/as apoiem e incentivem as crianças nas suas descobertas e lhes permitam a exploração daquilo que as rodeia, só assim *abrem caminho* para a sua autonomia e para a possibilidade de exploração de *affordances* considerando o meio e as necessidades individuais.

Ainda assim, importa ter em consideração o papel do/a adulto/a quando *atua sobre* os espaços que *pertencem* às crianças. Todas as opções por eles/elas tomadas em nome das crianças terão, inevitavelmente, consequências ao nível do seu desenvolvimento cognitivo, emocional e físico e da interação que estabelecem com o mundo que as rodeia (Ferreira, 2015). De seguida apresenta-se um exemplo da introdução de um *novo elemento*, por parte da educadora, que veio *interferir* na brincadeira das crianças.

Hoje, durante o recreio, a educadora deu a cada criança giz para que pudessem pintar as paredes e o chão. Apareceram todos os tipos de desenhos, desde cogumelos, a caracóis, passando por pássaros. Várias crianças deitaram-se no chão enquanto outras desenhavam a sua silhueta. (Nota de campo nº 101, recreio)

Considero, tal como afirma Ferreira (2015), que os espaços exteriores dos jardins de infância são, na maioria das vezes, colocados em “segundo plano”, não se revelando atraentes nem promotores da exploração e da descoberta, podendo ser considerados pouco desafiadores. Muitos deles não são tidos em consideração como potencializadores de atividades ligadas aos jogos livres, comportando na sua constituição materiais e equipamentos que não promovem a ação da criança e que se reduzem a estruturas isoladas num piso sintético. Saliento o facto de o espaço exterior do local onde se realiza a minha PPSII ser um espaço relativamente amplo com (algumas) oportunidades de exploração, visto que é ladeado por um jardim – no seu interior – e que é dotado de estruturas que são utilizadas pelas crianças com um intuito diferente daquele que à partida é *o suposto* (por exemplo, algumas crianças utilizam as estruturas dos escorregas para dar cambalhotas). É, no entanto, necessário que os/as adultos/as *olhem* para aquele espaço como uma oportunidade de exploração para as crianças e permitir que as mesmas descubram por si só, dentro de alguns limites, aquilo que poderá ser visto como um perigo e/ou auxilia-las na descoberta de estratégias para ultrapassarem possíveis perigos.

Posto isto, importa atender *àquilo que as crianças têm a dizer* relativamente a um espaço que é *seu*. Tal como reforça Azevedo (2015) “o recreio é o lugar onde o saber e a voz das crianças devem prevalecer” (p. 138). Assim, este espaço deveria ser construído *pelas* crianças e *para* as crianças, dando resposta às suas necessidades, desejos e fragilidades. Porque não questionar as crianças relativamente aquilo que desejariam ter no espaço exterior? Porquê privá-las de

levarem brinquedos “da sala” para o recreio? Por que razão existirá uma barreira que delimita os materiais utilizados no interior e no exterior? São algumas das questões com as quais me deparo diariamente e para as quais (ainda) não tenho resposta.

A pertinência do tema em discussão durante a presente reflexão está intimamente relacionado com a necessidade de as crianças aproveitarem o espaço exterior, sendo este, através de brincadeiras, promotor do desenvolvimento e de aprendizagens significativas.

## REFERÊNCIAS

- Azevedo, O. (2014). *Chegou a hora do recreio! O recreio: espaço de construção de culturas de infância* (Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Braga). Consultado em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/35913>
- Azevedo, O. (2015). O recreio no jardim de infância: espaço e tempo para construção de culturas de infância. *Da investigação às práticas*, 6 (I), 132 – 156.
- Ferreira, A. (2015). *Interação criança-espaço exterior em Jardim de infância*. (Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro). Consultado em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/14081/1/intera%C3%A7%C3%A3o%20crian%C3%A7a-espa%C3%A7o%20exterior%20em%20jardim%20de%20infancia.pdf>

Notas de campo – SEMANA 7 (de 6 a 10 de novembro)

Nº	Local	6 de novembro de 2017 (SEGUNDA FEIRA)	Tema
153	Sala de atividades	<p>Hoje, durante a manhã, a Madalena pediu-me que lesse a história “Vamos à caça do urso”. Assim que comecei a ler, cinco crianças juntaram-se a nós e, de repente, dei por mim circundada por todos as crianças presentes na sala. Quando acabei de ler a história, o Fábio sugeriu “faz de urso” (calculei que a educadora quando leu esta história tivesse representado o urso). <i>Comecei a tomar a forma de urso</i> e disse “eu sou um urso, vou apanhar-vos, é bom que se escondam todos”. As crianças, numa <i>algazarra</i>, esconderam-se onde lhes foi possível. Procurei por elas, interagindo quando encontrava alguma. A brincadeira durou até que a educadora disse que era hora de arrumar. No final fui advertida para o facto de que aquela brincadeira deveria ter sido realizada noutro momento, pois as crianças ficaram “muito agitadas”.</p> <p><b>Refletindo:</b> ciente de que deve existir (quase sempre) uma planificação, de forma a “orientar o dia”, percebo (<i>cada vez melhor</i>) que o <i>interessante</i> e o <i>significativo</i> surge das crianças, em qualquer momento. Assim, considero que, por mais <i>agitadas</i> que as crianças tivessem ficado, essa agitação tornou-se um momento e brincadeira que lhes proporcionou diversão. E isso, para mim, é o mais importante. Ou seja, não havia necessidade de <i>impedir/travar</i> um momento de brincadeira por esse motivo.</p>	“Vamos à caça do urso”
154	Sala de atividades	Ao brincar com a massa de moldar, o Henrique diz “vou fazer batatas fritas”. Após isto começa a enrolar pedaços de massa amarela até obter uma “quantidade suficiente”. Posteriormente dirige-se às adultas presentes na sala e diz “querem batata frita?” Respondemos que sim, provamos e elogiamos o sabor.	Brincar com massa
155	Recreio	No recreio brinco com duas meninas que me vendem “alimentos imaginários”. Antes de fazer o meu “pedido” pergunto “o que é que há para comer?”. Uma das meninas diz “podes ver o que está aqui escrito [apontando para uma pequena placa que se encontra no escorrega com letras]” “Ah, isto é a ementa?”, pergunto “sim”, respondem-me	Brincar no recreio
156	Sala de atividades	Como não houve língua gestual portuguesa, devido a imprevistos da professora, a educadora	Área da matemática

		realizou com as crianças um jogo utilizando os blocos lógicos. Pediu, então, a cada criança que nomeasse a cor, forma, tamanho e espessura de uma peça que se encontrava no chão e outra das crianças teria que ir buscar a peça que correspondia à descrição. Posteriormente, pediu que cada criança fizesse um desenho partindo da de uma peça (triângulo, retângulo, quadrado e círculo)	
--	--	---	--

Nº	Local	7 de novembro de 2017 (TERÇA FEIRA)	Tema
157	Sala de atividades	“Olha o meu desenho”, disse a Maria após chegar à sala e realizar um desenho no caderno que trazia de casa. “Que bonito. Quem é que desenhaste aqui?”, perguntei “És tu”	Relação estagiária-crianças
158	Sala de atividades	A Cláudia pede-me que vá com ela ver uma história (a história que o Henrique a sua mãe contaram há duas semanas). Assim que o Henrique chega à sala e se apercebe que estamos a ver a sua história retira o livro das minhas mãos e diz “eu conto”. A mãe da criança ao perceber o sucedido fala com o filho “olha, Henrique, não é assim. Não podes tirar o livro assim à Catarina e à tua colega, tens que lhes pedir”, “Mas o livro é meu”, responde a criança. Ao que a mãe diz “É teu, mas deixaste na sala para os outros meninos verem, tens que o partilhar e, neste momento, quem o estava a ver eram a Catarina e a Cláudia”. “Mas eu quero contar a história” [...] A conversa entre o Henrique e a mãe decorrer desta forma, até que a criança acaba por chorar e abraçar-se à mãe, pois, esta última, informa-o que vai levar o livro para casa, porque a criança não quer partilhar o livro com os colegas.	Conflito
159	Sala de atividades	Hoje, a Benedita é “amiga do dia” e a sua mãe, ao despedir-se, afirma “Ajuda a Catarina a dar a aula”.	
160	Sala de atividades	Algumas crianças, nomeadamente o Dinis, o Rafael e a Madalena mostram, durante a reunião da manhã, os desenhos que estiveram a realizar quando chegaram à sala. As crianças explicam o que representaram no desenho e os colegas ouvem e questionam, andando sugestões “onde estão os braços?” “está muito giro”, são alguns comentários que se ouvem	Apresentação dos desenhos ao grande grupo

161	Ginásio	<p>A sessão de educação física que hoje se realizou sofreu algumas alterações ao plano inicial considerando a vontade e predisposição do grupo. Inicialmente, começamos pelo aquecimento, momento em que a Nicole refere “não consigo”. Peço à referida criança que se dirija para perto de mim, para que a poça auxiliar. Exemplifico o exercício e, também com o auxílio da Cláudia, a Nicole realiza os movimentos em conjunto com o grande grupo.</p> <p>Posteriormente e com as crianças em roda, dirijome à arrecadação de forma a apresentar às crianças o “elemento surpresa” que trouxe para a sessão de hoje: balões. Peço que cada criança escolha um balão (existem 20 balões de quatro cores diferentes). Um dos aspetos a refletir relativamente à minha ação passa pela escolha dos balões. Percebo agora que não foi dada a mesma oportunidade de escolha a todas crianças, dado que apenas as primeiras puderam escolher a cor dos balões. Uma das estratégias a utilizar poderia ter sido perguntar a cada criança qual a cor que pretendia e, posteriormente, encher o balão também poderia dar-se o caso de serem as próprias a encher o balão).</p> <p>Após a distribuição dos balões, as crianças tiveram a oportunidade de brincar com os balões livremente (ou seja, sem qualquer “imposição” da parte da adulta). Muitas crianças mostravam-me as “habilidades” que conseguiam fazer com aquele objeto. Depois de algum tempo de exploração, pedi que as crianças tentassem apoiar o balão em diversas partes do corpo. Com o decorrer do jogo foram surgindo diversas sugestões da parte de alguns elementos do grupo, as quais aceitei. As estratégias que as crianças encontraram para solucionar o “problema” passar por, exemplificando, colocar-se no chão de barriga para cima e apoiar o balão no referido lugar. Durante a realização deste exercício, um dos balões rebentou na mão de uma criança. “Não vendo mal nenhum nisso”, “desvalorizei” a situação e disse que tinha mais balões guardados e que já lhe dava outro. Uma das crianças disponibilizou-lhe o seu balão e na atividade seguinte houve uma partilha entre estas crianças.</p> <p>Posteriormente, as crianças formaram equipas e procedeu-se ao seguinte jogo. O jogo era composto por quatro variantes e “só” foram realizadas três, visto que três das crianças se dirigiram a mim e referiram que estavam cansadas e que “não queriam jogar mais”. Ao olhar para o grande grupo percebi, também, que as crianças já</p>	Sessão de educação física
-----	---------	--	---------------------------

		<p>não jogavam aquele jogo com “o entusiasmo inicial”. Foi, então, que finalizamos a sessão com um jogo de relaxamento. Neste jogo, sugeri às crianças que se deitassem, no entanto, uma delas disse “não me quero deitar, quero ficar em pé”, ao que eu respondi “tudo bem, podes ficar em pé”. Passado uns segundos e, ao ver as restantes crianças deitadas, também ela se deitou.</p> <p>Existem certos aspetos em termos de planificação que “fazem a diferença” e para os quais (ainda) não estou desperta.</p>	
--	--	---	--

Nº	Local	8 de novembro de 2017 (QUARTA FEIRA)	Tema
162	Museu de S. Roque	<p><i>Explorar o que há para lá da escola.</i> Posso considerar o dia de hoje como <i>atípico</i>, dado que as rotinas definidas nos restantes dias não foram cumpridas. Ou seja, as crianças da sala 1 foram a uma visita de estudo ao Museu de S. Roque. Durante o caminho, de autocarro, até lá, pude observar que algumas crianças, como o Enzo e o Gustavo, não <i>tiraram os olhos da janela</i>, de forma a observar o exterior. Muitas vezes, a técnica de educação especial e a educadora <i>chamavam a atenção</i> para determinadas particularidades que surgiram no exterior (como prédios, linhas férreas, jardins...), de forma a que o grupo observasse e despertasse para tais detalhes (detalhes esses com os quais a <i>maioria</i> das crianças não contacta diariamente). Antes da entrada no museu, explorámos alguns elementos que faziam parte da praça que o circundavam, nomeadamente, uma estátua que <i>despertou</i> a atenção das crianças, por ser grande e por fazerem parte dela três crianças. A educadora referiu, então, que essas crianças “eram diferentes, eram de outro país. Não estavam vestidas e andavam assim, porque era da cultura deles, eram índios”. Durante a visita ao museu, as crianças assistiram a um “teatro de sombras” realizado pelas guias que teve como tema as cores. No final da dramatização, as crianças foram</p>	<p>Visita ao museu de S. Roque</p>

	<p>convidadas a procurar pelo museu (nas pinturas e esculturas) a personagem principal da história contada – uma ovelha. À medida que procuravam, passaram por diversas obras de arte, as quais levantaram diversas questões às crianças, acabando por ser respondidas pelos guias. Assim, embora não tivesse “planeado” falar de certas obras, os guias foram “obrigados” pelas dúvidas crianças a parar junto às mesmas e a falar sobre elas. Muitas das questões colocadas pelas crianças estavam relacionadas com a figura de Cristo, referindo-se a Ele como “o Jesus que morreu”. Quando questionadas sobre determinada pintura foi frequente responderem “acertadamente”, mostrando, desta forma, que existiu observação pormenorizada da obra. O final da visita culminou com a descoberta da ovelha e um jogo que consistiu na identificação das cores de frutos/objetos que iam surgindo (em cartões).</p> <p>Antes de voltarmos para a escola ainda houve tempo para que as crianças visitassem a igreja. Assim, entrámos e estivemos, perto da porta (pois o espaço estava “bastante cheio”) a observar o teto (que continha pinturas) e algumas obras que ladeavam a igreja. Algumas crianças questionaram o facto de o teto estar pintado, ao que o Gustavo respondeu “os senhores subiram a um escadote e pintaram”.</p> <p>Durante o regresso, as adultas voltaram a referir diversas particularidades da cidade, de forma a despertar as crianças para aspetos com os quais não contactam diariamente.</p> <p>Durante a tarde, a educadora pediu a cada criança que realizasse o “registo da visita”, desenhando aquilo que quisesse. É de destacar que todas as crianças desenharam elementos alusivos às pinturas, esculturas e obras que viram durante a visita, em detrimento do teatro de sombras ou do jogo das cores.</p> <p><b>Refletindo:</b> ao falar com a educadora em relação à visita, percebi que a referida adulta a considerou “adequada” e “uma mais valia” para o grupo, dado que proporcionou às crianças uma saída ao exterior, permitindo-lhes tomar contacto com aspetos com os quais não contactam diretamente. No entanto, a educadora considerou que as diversas obras expostas e pelas quais fomos passando durante a visita poderiam ter sido “mais exploradas”, visto que essa exploração partia da vontade das crianças</p>	
--	--	--

Nº	Local	9 de novembro de 2017 (QUINTA FEIRA)	Tema
163	Sala de atividades	<p>Hoje recebemos, na sala, a visita de uma ilustradora. Durante a dinamização da sua atividade – leitura do seu próprio livro – solicitou a ajuda as crianças. Desta forma, todo o grupo (ou pelo menos as crianças interessadas) participou, auxiliando na descrição da história.</p> <p>No final foi explicado (e mostrado) às crianças a técnica que a ilustradora Andreia utilizou para ilustrar os seus livros – a carimbagem. A educadora exemplificou esta técnica às crianças e a Cláudia deu a ideia de construirmos um livro com ilustrações feitas a partir da técnica apresentada. E o Luís referiu que o livro poderia ser sobre os “direitos da criança”</p>	Técnica do carimbo e ideia para a realização de um livro
164	Sala de atividades	<p>Durante o <i>momento do brincar</i>, a Madalena, a Benedita e o Henrique pedem-me que me sente perto deles e ouça a Madalena ler a história “Vamos à caça do urso”. “Agora eu sou a Catarina e tu és uma menina”, diz-me a criança.</p> <p>Após a crianças ler o <i>seu</i> livro, as restantes leem o que têm na mão, partindo das imagens que observam.</p>	Brincar na biblioteca

Nº	Local	10 de novembro de 2017 (SEXTA FEIRA)	Tema
165	Sala de atividades	<p>Hoje era a vez de a Cláudia ser “amiga do dia” e como tal já se encontrava perto de mim para iniciar a reunião da amanhã. No entanto, quando o Tiago chegou a educadora referiu ao grande grupo que este seria o último dia da criança. Assim sendo disse à Cláudia “Cláudia, eu sei que és uma menina que vai compreender isto, por isso vou pedir-to. Como hoje é o último dia do Tiago importas-te que seja ele o «amigo do dia»?” A Cláudia olha para a educadora, com uma <i>cara triste</i>, contudo aceita a decisão e ocupa o seu lugar na roda, cedendo a cadeira de «amigo do dia» ao Tiago. “Obrigada por seres amiga do Tiago e lhe concederes o teu lugar”, refere a educadora “na segunda feira és tu «amiga do dia””, acrescenta a educadora.</p>	Resolução de conflitos

166	Sala de atividades	Assim que a Neuza chega à sala ouço-a dizer à colega “Cláudia, estás com uma cara triste”, mas a criança em questão parece não querer falar sobre o assunto	Interação entre pares
167	Sala de atividades	A educadora sugere às crianças, sem que o Tiago tenha conhecimento, que façam um desenho ao colega para que ele não se esqueça que poderá visitá-los. No final, pede que digam uma frase sobre a criança. Surgem, assim, frases como “gosto de ti, Tiago”, “gosto de brincar contigo”, “sou muito teu amigo”.	Desenhos para um menino que se vai embora
168	Sala de atividades	No dia de houve não surgiu oportunidade de se realizar o «momento da letra do dia», embora o “amigo do dia” não se tenha esquecido, dado que se dirigiu algumas vezes à educadora questionando esse facto.	Rotina
169	Ginásio	Hoje ocorreu, no ginásio, a dramatização do conto “Maria Castanha”. As crianças do 1º ano foram assistir a esta dramatização e no final puderam ir brincar um pouco para o espaço exterior. Coloquei em evidência o facto de as educadoras não deixarem que as crianças que não fossem finalistas irem brincar para o recreio. Assim, só as crianças de 5/6 anos e as do 1º ano é que se deslocaram ao exterior, sendo que as crianças com 3/4 anos dirigiram-se às respetivas salas para brincar nas áreas.	Dramatização do conto Privação do recreio
170	Sala de atividades	Durante um momento de conversa entre mim, o Henrique, o Enzo, Nicole e a Becky, esta última referiu “as pessoas todas têm um nome”. Ao ouvir aquela afirmação pergunto “conheces alguém que não tenha um nome?”, ao que a criança me responde “os animais não têm nome e os bebés quando nascem também não têm nome”, ao que a Neuza (que chegara, entretanto, à sala) refere “não, não, o meu irmão bebé tem nome”. O Enzo diz, ainda, “todas as pessoas têm nome porque não podem perder as vozes”. Pedi que me explicasse aquela afirmação, mas a criança não <i>desenvolveu</i> mais do que aquilo que tinha dito	“Todas as pessoas têm nome” (direito a um identidade própria)
171		Antes do almoço questionei as crianças relativamente à dramatização. Pedi que apontasse aspetos positivos e aspetos que poderiam ser melhorados. Muitas delas referiram que gostaram de ver os colegas “a representar”, outras disseram que “foi muito giro cantar as canções para os outros meninos” e houve, ainda, quem destacasse o facto de brincar com os meninos e meninas do 1º ano ter sido “divertido”	Balanço da dramatização por parte das crianças
172	Pátio exterior	Para comemorar o Dia de S. Martinho, todas as crianças do JI se dirigiram ao pátio exterior da escola primária para comer castanhas. No	Comemoração do dia de S. Martinho

	do 1º ciclo	entanto, aquele momento, que poderia ter sido aproveitado para que as crianças interagissem e brincassem com os “mais velhos”, serviu apenas para dizer que as crianças se deslocaram a um <i>sítio diferente</i> para comer castanhas. Assim que chegaram, as crianças do JI colocaram-se em fila virados para as crianças do 1º ciclo e, após comerem as castanhas, dirigiram-se de volta à <i>sua</i> escola. Existiram apenas interações pontuais entre as crianças que se conheciam (por exemplo, familiares).	
173	Sala de atividades	A educadora pediu às crianças que registassem, através do desenho, a dramatização do conto. Muitas crianças representaram as “personagens principais”	Registo das dramatizações
174	Sala de atividades	De volta à sala após ir ao corredor onde se encontra a educadora entregar-lhe o seu desenho para exposição, o Gustavo refere “vou ficar com a Clara lá fora, ela precisa de ajuda”	Exposição dos produtos das crianças

## **REFLEXÃO SEMANAL Nº 7 (de 6 a 10 de novembro) – *Observar para avaliar***

“A avaliação em educação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades” (Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2011, p.1).

Partindo da premissa referida, importa refletir relativamente ao conceito de avaliação, conceito este que *varia* consoante a instituição, a comunidade educativa e as necessidades e fragilidades do grupo de crianças.

No que respeita à educação pré-escolar, “o currículo é elaborado e desenvolvido pelo educador através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo” (Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2011, p.1), bem como dos processos educativos adotados. Sendo a avaliação efetuada numa perspetiva formativa, a criança é vista como protagonista da sua aprendizagem, tomando, ao longo do processo, consciência do que já conseguiu, das dificuldades que encontra e como as irá ultrapassar. Desta forma, o objetivo é assegurar a *construção de aprendizagens* integradas e significativas.

Considerando-se o processo de avaliação como um elemento fundamental, pode afirmar-se que só dando ênfase à evolução, ao desenvolvimento, às competências, aos conhecimentos e à aquisição de novas aprendizagens das crianças é que se pode avaliar a prática pedagógica adotada pelo/a educador/a e qual o seu impacto no grupo. Partindo dos conceitos em voga e através da análise dos mesmos, o/a educador/a toma consciência e tem a possibilidade de adaptar e reorganizar os objetivos definidos inicialmente, bem como a sua prática pedagógica. Assim, o/a adulto/a responsável tem a capacidade de se moldar às necessidades/fragilidades do grupo e de cada criança, tendo espaço para planificar novas atividades e procurar as estratégias que melhor se adequam, de forma a atingir, com sucesso, os objetivos pretendidos (Gaspar & Silva, 2010). A avaliação serve, então, para valorizar o que acontece quando se põe em prática o que foi planeado e para verificar se é necessário qualquer tipo de alteração.

Não é demais reforçar que, quando se avalia, avalia-se a criança como ser individual e, simultaneamente, como membro de um grupo. Indo ao encontro desta

ideia, a avaliação deve possuir características de acordo com a idade, as necessidades e o contexto sociogeográfico e educativo das crianças. E, também, deve ter em consideração a articulação entre as diferentes áreas de conteúdo referidas nas OCEPE (Gaspar & Silva, 2010). Tal como reforçam Gaspar & Silva (2010) “nesta perspectiva, as crianças são consideradas sujeitos activos do processo educativo. Logo, este deverá ser planeado de acordo com os seus interesses, opiniões, conhecimentos e necessidades.” (p. 3).

Importa, agora, refletir sobre as finalidades da avaliação, desta forma e tal como referem Bassedas, Huguet e Solé (1996), “. . . a finalidade básica da avaliação é que sirva para intervir, para tomar decisões educativas, para observar a evolução e o progresso da criança e para planejar se é preciso intervir ou modificar determinadas situações, relações ou atividades na sala” (p. 173). Por outras palavras, a avaliação apoia o processo educativo, de forma a ajustar as aprendizagens das crianças e “. . . regular os processos, de modo a recolher informações sobre as situações pedagógicas e sobre os seus principais intervenientes.” (Gaspar & Silva, 2010, p. 5). Assim,

Só avaliando a evolução, o desenvolvimento, as competências, os conhecimentos e a aquisição de novas aprendizagens das crianças é que se poderá avaliar a prática pedagógica e qual o seu impacto nas crianças. Se os objectivos definidos inicialmente não forem totalmente atingidos, o educador tem a possibilidade de reorganizar a prática pedagógica, planificar novas actividades e procurar estratégias mais adequadas às crianças e/ou grupo para que assim possam atingir com sucesso os objectivos. (Gaspar & Silva, 2010, pp. 2 e 3)

Segundo Gaspar e Silva (2010), a avaliação na educação pré-escolar é entendida como um processo contínuo, pois utiliza diferentes técnicas para descrever os progressos e/ou retrocessos alcançados pelas crianças ao longo de um determinado período de tempo, permitindo, também, uma análise de diagnose ao grupo.

Para que a avaliação se processe de forma continuada, tal como referido anteriormente, podem ser definidos três momentos concretos para a sua realização. Numa fase inicial, antes da aprendizagem e aquisição de conhecimentos, realiza-se

uma avaliação preditiva ou diagnóstica que se centre nas características do grupo. O/A educador/a percebe, então, aquilo que a criança já adquiriu, servindo estas ideias de base para a exploração de conceitos significativos. Esta avaliação inicial tem como função principal orientar o/a educador/a na definição das atividades e estratégias mais adequadas.

No decorrer do processo de construção e transmissão de saberes, propõe-se uma avaliação formativa e progressiva, sendo esta centrada nos processos e nas atividades desenvolvidas e tendo como principal objetivo auxiliar o/a educador/a na regulação e adaptação do plano, de modo a facilitar a exploração de conceitos por parte das crianças.

No final é, também, de extrema relevância a realização de uma avaliação sumativa, que deverá centrar-se naquilo que foi adquirido (ou que se encontra em aquisição) e nos produtos resultantes do processo, tendo esta avaliação como função principal a verificação e certificação de que foram alcançados ou não os objetivos previamente definidos.

Em conversa com a educadora cooperante percebi que no jardim de infância onde realizo a PPS a avaliação é realizada em três momentos distintos, tal como defende a literatura especializada. Assim, no início do ano letivo, a educadora aplica uma “ficha de diagnose” a cada criança e, dado que o grupo é constituído por crianças do 3 aos 6 anos de idade, a referida ficha engloba diferentes conceitos consoante a faixa etária. (Cf. Anexo 1). Através da realização desta ficha, a educadora percebe quais as dificuldades e potencialidades da criança, que serão exploradas no decorrer do ano. A minha questão passa por perguntar “*será que ao realizar as «fichas de diagnose» a educadora possui uma visão global dos «conhecimentos da criança»?*” Ou seja, não existirão outros (e também importantes) conceitos que serão do interesse da educadora e da criança que não ocorrem discriminados numa ficha? Conceitos como a relação entre pares, a autonomia, etc. Contudo e respondendo (talvez de forma indireta à minha questão) perguntei à educadora se utilizava grelhas de avaliação, respondeu-me que não, pois estas, ao englobarem *conceitos estanque* como “adquirido” e “não adquirido” não são reveladoras da potencialidade das crianças. Para *colmatar* esta questão, a educadora referiu que são realizadas duas vezes por ano avaliações descritivas de

cada criança (por *imposição* do agrupamento de escolas). A educadora realça que o facto de as avaliações serem de carácter descritivo permitem destacar vários conceitos, que muitas vezes não ocorrem nas grelhas de avaliação. Partindo da descrição, a avaliação de cada criança comporta um carácter *mais individualizado* e pormenorizado. Nesta avaliação, a educadora referiu que destaca as potencialidades da criança em detrimento das fragilidades, surgindo, assim, a meu ver, uma negação do conceito introduzido por Sarmiento (2004) de *negatividade constituinte* que muitas das vezes é aplicado na descrição de comportamentos/atitudes das crianças.

Importa, no entanto, referir e acentuar a ideia de que a avaliação em educação pré-escolar tem essencialmente uma dimensão formativa, visto tratar-se de um procedimento contínuo em que se destacam os processos em detrimento dos resultados. A criança deve, então, ser colocada no centro da sua aprendizagem, de forma a tomar consciência daquilo que já adquiriu e das dificuldades que foram surgindo.

Tendo em linha de conta as afirmações mencionadas até então, pode referir-se que, na presente reflexão, considero que a observação direta deverá ser a base de avaliação em pré-escolar, pois, tal como referem Sousa e França (2014), não existe ação educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha a observação da criança como base para a planificação do trabalho. Oliveira-Formosinho (2007) (citado por Sousa & França, 2014), acentua, ainda, a ideia defendida anteriormente, uma vez que, partindo da observação, o/a adulto/a pode “. . . programar e agir com base na tensão criativa entre uma perspetiva curricular teoricamente sustentada e um conhecimento real dos interesses, necessidades, competência e possibilidades da criança.”

A observação é, assim, um processo que se desenrola ao longo da aprendizagem e desenvolvimento das crianças e que tem em consideração a interação entre pares. O contexto onde esta interação ocorre permite uma análise, avaliação, reformulação e o surgir de novos projetos e/ou abordagens que o/a educador/a pode beneficiar em prol do grupo. Assim sendo, “observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação. . .”, porém é necessário “. . . um registo que permita [ao educador/a] contextualizar o que foi observado e situar essas

informações no tempo. Anotar o que se observa facilita, também, uma distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 13). Com os registos executados, o/a educador/a tem a possibilidade de (i) analisar e interpretar certas situações, de forma a adaptar a sua intervenção ao grupo e a cada um particularmente e (ii) tomar decisões e opções sobre as planificações, as atividades, os espaços e os materiais existentes na sala. Estes estão presentes no dia-a-dia das crianças e influenciam o seu desenvolvimento e a aquisição de aprendizagens significativas. (Gaspar & Silva, 2010). Tal facto é corroborado nas OCEPE (2016), quando se refere que “a organização, análise e interpretação dessas diversas formas de registo constitui-se como um processo de documentação pedagógica, que apoia a reflexão e fundamenta o planeamento e a avaliação.” (p. 14). Importa, por fim referir, que a avaliação realizada pelo/a educador/a possibilita ao/à mesmo/a refletir e tomar decisões fundamentadas sobre as suas práticas educativas.

Tal como tem vindo a ser defendido na presente reflexão, a observação é uma técnica essencial e desempenha um papel fulcral na avaliação, uma vez que permite recolher informação fiável, quer do contexto quer das outras pessoas nele envolvido.

Partindo da afirmação de Cardona (2007),  
são várias as dificuldades do trabalho de avaliação na educação de infância, [então] a utilização de instrumentos que auxiliem os educadores e educadoras a ultrapassar esta dificuldade toma uma particular importância. A avaliação da organização do trabalho é um passo importante para o desenvolvimento de práticas mais reflectidas e coerentes (p. 15)

Deste modo, põem-se em evidência, como instrumentos de avaliação, os registos de inferências das crianças, as conversas informais entre o grupo e entre este e os agentes educativos, bem como a realização de um portfolio final que contemple aquilo que foi realizado por cada criança no decorrer do ano letivo.

A documentação das crianças (atividades, diálogos, experiências) assume um papel muito importante, sendo possível avaliar se determinado conhecimento ou conceito foi adquirido e está a ser aplicado *corretamente*. Também nas conversas e apresentações informais dos trabalhos para o grande grupo, surgirão situações que

fundamentem a avaliação, visto que os saberes e aprendizagens adquiridos ao longo da realização das atividades e tarefas, estão subjacentes a estas exposições orais. O/A educador/a deve, então, apoiar as aprendizagens das crianças, de forma a que estas se sintam confortáveis em expor as suas opiniões, necessidades e receios. Ao documentar as experiências das crianças, observando-as, tomando notas dos seus diálogos, fazendo gravações, fotografando e selecionando os trabalhos das mesmas, o educador toma consciência do processo evolutivo do grupo que acompanha. Toda esta documentação permite, assim, apoiar as descobertas.

Outro dos instrumentos que pode ser utilizado é a realização de portfólios, dado que estes valorizam mais o desenvolvimento e progresso da criança do que os resultados finais (Gaspar & Silva, 2010). Através deste instrumento deixa de existir comparações entre crianças, passando a valorizar-se o “desenvolvimento cognitivo, sócio-emocional e físico das crianças como seres individuais manifestado por estas através dos trabalhos realizados ao longo de um determinado período de tempo” (Gaspar & Silva, 2010, p. 3). Na instituição em que realizo a PPS não se realizam portfólios. As produções das crianças são colocadas num dossier dividido, com separadores, pelas áreas das OCEPE (2016) que no final do ano letivo é levado para casa. As crianças são apenas responsáveis por colocarem os produtos no respeito dossier, sem existir qualquer *participação* do que diz respeito à sua estrutura e conteúdo do mesmo.

Após o processo de avaliação, a informação recolhida deverá ser comunicada aos diferentes destinatários, nomeadamente à criança e às famílias, sendo que a estas últimas se deverá referir os progressos e a *forma* como a criança foi evoluindo. No fundo, a avaliação serve, também, para diagnosticar as necessidades das crianças, ao mesmo tempo que se colocam em evidências as suas potencialidades.

## REFERÊNCIAS

Bassedas, E., Huguet, T. & Solé, I. (1996). *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: ARTMED EDITORA S.A.

Cardona, M., J. (2007). A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! Exemplos de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º8, 10-15.

Gaspar, D. & Silva, A. M. C. (2010). A avaliação na Educação Pré-Escolar e a utilização do Portfólio. In J. C. Morgado *et al* (orgs.), *Actas do 2º Congresso Internacional sobre Avaliação em Educação: Aprender ao Longo da Vida. Contributos, perspectivas e questionamentos do currículo e da Avaliação*. Braga: Universidade do Minho (pp. 1104-1121).

Silva, I., L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sousa, J., M., & França, A., M. (2014). *Que avaliação na educação de infância?* (n.º 32, pp. 40-53). CIE- UMa - Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira.

**Legislação consultada:**

Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2011). *Avaliação na Educação Pré-Escolar*. Circular n.º: 4 /DGIDC/DSDC/2011. Lisboa: Ministério da Educação.

Notas de campo – SEMANA 8 (de 13 a 17 de novembro)

Nº	Local	13 de novembro de 2017 (SEGUNDA FEIRA)	Tema
175	Sala de atividades	<p><i>Uma chuva de direitos</i> – Hoje, após o yoga, realizámos a teia concetual relativa ao projeto. As ideias expostas pelas crianças foram registadas num cartaz e a discussão, em grande grupo, iniciou-se com a questão “o que precisamos para viver? Surgiram, assim, diversos conceitos do quotidiano que as crianças consideraram imprescindíveis para viver, tais como alimentação, ter uma casa para viver, ter amigos, ter uma família, ir ao hospital quando estamos doentes, ir à escola, brincar e paz. Após registar num cartaz as ideias das crianças e de forma a fazer <i>a ponte</i> entre os referidos conceitos e os direitos da criança, foi-lhes recordado os direitos que já tinha sido referidos em conversas anteriores (direito a brincar, direito a ir ao médico, direito a ir à escola, direito à alimentação e direito a ter uma casa). As crianças compreenderam, assim, que aquilo que haviam referido correspondia aos direitos que todas as crianças deveriam ter (pois, também constataram que nem todos as crianças do mundo, principalmente nos países onde há guerra, têm estes direitos). Ainda em relação às afirmações das crianças e considerando que no seu mundo <i>tudo acontece a toda a hora</i>, expus ao grande grupo uma afirmação que uma das crianças fez enquanto interagia com os seus pares “todas as pessoas têm nome”. Debateu-se, então, a afirmação em conjunto e de forma a auxiliar a troca de ideias a educadora apresentou ao grupo o seu cartão de cidadão. Foi a partir deste documento identificativo e percebendo que todos têm o seu que se concluiu que não existem pessoas sem nome, ou seja, mais um direito foi descoberto “o direito a ter um nome”. De forma a personalizar o seu próprio cartão de cidadão, uma das crianças sugeriu que se construísse um cartão individual e que, posteriormente, o fossem mostrar às restantes salas, aproveitando para lhes dizer que poderiam fazer o seu. Foi, então, a forma que encontraram para mostrar a todos o que acontecia naquela sala. Assim, os direitos definidos pelas crianças foram <b>(i) direito ao ter um nome; (ii) direito a brincar; (iii) direito a ter uma casa; (iv) direito a ter/dar opinião</b> (aliado ao facto de todas as crianças estarem em grande a debater ideias, expondo os pontos de vista); <b>(v) direito a ir à escola; (vi) direito a ir ao médico; (vii) direito à alimentação; (viii), direito a ter uma família.</b></p>	Teia concetual “o que precisamos para viver?”

176	Sala de atividades	<p>No decorrer da “discussão” anterior foi colocada uma questão “onde colocar a teia?” Como o espaço nas paredes da sala era escasso, visto estar ocupado com algumas produções das crianças, houve a sugestão, da parte da educadora, de trocar a «<i>área da casa</i>» e a «<i>área da biblioteca</i>». A proposta foi aceite de bom grado e no momento seguinte, o grupo uniu esforços para arrastar armários, espelhos e mesas de forma a encontrar um espaço para o projeto “o que precisamos para viver?”</p> <p>Foi bastante interessante, enquanto observadora, colocar-me <i>um pouco à margem</i> durante esta <i>desorganização organizada</i> e observar a forma com que as crianças mudavam os espaços. Em conjunto, como uma equipa, enquanto três crianças desviavam armários, outras três afastavam a «cama das bonecas» e ainda outra transportava o mapa de distribuição de tarefas. Assim, <i>num instante</i>, a sala ganhou um <i>novo aspeto</i>.</p> <p>Concluídas as mudanças, todas as crianças quiseram ir experimentar o <i>novo espaço</i>. Contudo, a educadora sugeriu que brincassem <i>naquela</i> área durante a tarde.</p> <p>As crianças decidiram que no novo espaço dedicado ao projeto deveria constatar várias mesas e uma caixa com diversos materiais (caixas, cartão, rolos de papel, caixas de ovos...)</p>	Um <i>novo espaço</i>
-----	--------------------	--	-----------------------

Nº	Local	14 de novembro de 2017 (TERÇA FEIRA)	Tema
177	Sala de atividades	Quando chegou à sala e enquanto aguardava para marcar a presença, acompanhado pela mãe, o Salvador referiu “olha, a casinha antes estava ali e agora está aqui [disse apontando para os referidos locais] e este [aponta para o SOU construído em grandes dimensões e presenta na sala] é o SOU”, ao dizer isto dirige-se à mascote e abraça-a.	O SOU é apresentado a um familiar pela criança
178	Sala de atividades	A Nicole, a Becky, o Dinis e o Salvador dirigem-se ao SOU para falar com ele e dar-lhe os “bons dias”, abraçando-o. Dirijo-me, então, para a parte de trás da figura e finjo que sou o SOU, começando a falar com as crianças. Estas, que falavam com o SOU, rapidamente seguem os meus passos e colocam-se atrás da mascote querem dar-lhe voz. “Olá, eu sou o SOU e estou feliz”, diz a Becky.	Fantasia do real

179	Sala de atividades	<p>O Afonso faltou na segunda feira, e de forma a explicar o que aconteceu nesse dia, a educadora questionou-o “o que achas que mudou aqui na sala?” “As mesas”, referiu a criança “Sim, as mesas mudaram de sítio.. E mais? Foi só isso?” A criança olhou ao seu redor para os locais que tinha “mudado de sítio”, no entanto não referiu mais nada. A educadora perguntou “quem consegue explicar ao Afonso o que estivemos a fazer ontem?” O Dinis voluntariou-se e disse “estivemos a mudar a sala”. “E porquê?”, perguntou a educadora “Por causa do projeto” “Qual projeto?” “O projeto sobre os direitos da criança”, afirmou o Dinis. “Então explica lá isso. O que é que está ali? [apontando para a teia]. A criança dirigiu-se até à teia e explicou o que estivemos a construir na segunda feira. Referiu, com o auxílio dos restantes colegas, os direitos expostos e a forma como os descobrimos</p>	Explicação da teia concetual
180	Sala de atividades	<p>A educadora lembrou as crianças que, uma vez que tinham tido a ideia de construir o seu próprio cartão de cidadão teriam que dar ideias para a forma como este iria ser realizado. Pensaram, então, em colocar o seu nome, a data de nascimento, o nome do pai e da mãe e o local onde vivem (pois são os elementos que surgem no próprio documento). Partindo daqui e visto que <i>algumas</i> das crianças não sabiam estas informações foi realizado um pequeno recado para levarem às famílias, de forma encontrarem as respostas.</p> <p>Posteriormente e visto que as crianças disseram que queriam divulgar esta ideia às restantes salas, a Cláudia referiu que o SOU que se encontra na sala poderia ir com eles. Referiu, ainda, que uma criança se poderia colocar atrás do SOU para “fazer a voz dele”.</p>	Ideias para a realização do cartão de cidadão
181	Sala de atividades	<p>Durante a reunião da manhã, a educadora explicou ao grupo que amanhã iria fazer greve. Explicou-lhes que, tal como eles disseram, tinha direito a dar a sua opinião e como estava “triste com as pessoas que governavam o país”.</p>	O dia a dia
182	Ginásio	<p>A sessão de hoje decorreu de acordo com o planeado.</p> <p>No início da sessão a criança que, <i>normalmente</i>, diz que não consegue realizar o exercício introdutório, na sessão de hoje observei a criança (<i>com mais atenção</i>) e percebi que a mesma realizou os exercícios sem dizer que não conseguia.</p> <p>Durante o aquecimento, todas as crianças <i>se envolveram</i> e houve, por vezes, momentos em que</p>	Sessão de educação física

		<p>se mostraram “eufóricas” (o que acaba por demonstrar o “prazer” que estavam a sentir ao realizar a tarefa). Durante este exercício, as crianças auxiliaram no reconto da história, uma vez que já a conheciam e que era composta por versos que se repetiam.</p> <p>O último jogo, como era “conhecido” das crianças foram as próprias que “ditaram as regras” dizendo, por exemplo, como se queriam deslocar (embora existisse um plano de sessão com a definição de estratégias e tudo o que <i>comporta</i> a sessão, penso que esta ficou mais rica com a participação das crianças que, no fundo, foi quem a realizou). Todas as crianças, considerando a sua vontade, tiveram oportunidade de “apanhar” e “ser apanhado”. A realização desta atividade foi apoiada com <i>feedbacks</i>, da minha parte, seja positivos, seja sobre questões “a pensar” durante o jogo.</p>	
--	--	--	--

Nº	Local	16 de novembro de 2017 (QUINTA FEIRA)	Tema
183	Sala de atividade	Durante a reunião da manhã, a Madalena, a Maria, o Fábio e o Dinis mostraram os desenhos que fizeram. Dirigiram-se, um a um, ao centro da roda e falaram sobre ele, descrevendo-o.	Exposição de produções ao grande grupo
184	Sala de atividade	<p>Terça feira à tarde, surgiu em conversa com a educadora, visto que eu não me encontrava na sala, a possibilidade de se <i>criar</i> uma loja do cidadão no local definido para o projeto, dado que se iria realizar um cartão de cidadão para cada criança.</p> <p>No dia de hoje, procedeu-se à realização do cartão de cidadão. Começámos por realizar uma discussão de ideias relativa à temática. A Cláudia referiu “eu tenho um cartão de cidadão em casa” e as restantes crianças concordaram com esta afirmação. Contudo, propus que se dirigissem à “loja do cidadão” (recordando a conversa de terça feira) e realizassem o seu cartão. Todas concordaram e, enquanto umas se dirigiram para as áreas, duas das crianças deslocaram-se para a “loja do cidadão” retirando uma senha de forma a puder realizar o seu cartão. À medida que iam acabando davam lugar a outras e a Madalena perguntou-me “posso ajudar-te?” e a partir desse momento a respetiva criança esteve a auxiliar-me na realização dos cartões de cidadão dos colegas.</p>	Proposta “o meu cartão de cidadão”

		<p>Antes de realizarem a proposta, mostrei a cada criança o meu cartão de cidadão, que as próprias identificaram (pois todas referiram a minha fotografia como elemento identificativo). A partir desta exploração, em que lhes disse que elementos continha o “verdadeiro” cartão e em que o cartão foi analisado por eles (o Henrique referiu “olha a letra «Z»” - apontando para as letras existentes na parte de trás do cartão), partiu-se para a realização do seu cartão personalizado. O cartão de cidadão ficou, então, com as seguintes informações: nome da criança, nome do pai da criança, nome da mãe, data de nascimento e local onde vive. Posso afirmar que a maioria das crianças soube dizer os nomes dos pais, tendo, no entanto, dificuldades em referir o mês em que nasceu e o local onde vive.</p> <p><b>Refletindo:</b> penso que o facto de as crianças não saberem onde vivem pode ser “aproveitado” para explorar este tema. Embora seja algo <i>abstrato</i>, tenho como intenção apresentar o mapa do distrito de Lisboa – com as respetivas cidades – e dar-lhes a conhecer que dentro de Lisboa existem outras cidades. Sei, no entanto, que se pode tornar confuso, porque é algo abstrato, contudo é necessário que as crianças tomem contacto com este aspeto.</p>	
--	--	---	--

Nº	Local	17 de novembro de 2017 (SEXTA FEIRA)	Tema
185	Sala de atividades	<p>Após a reunião da manhã, apresentei às crianças o livro “A menina sem nome”. Ao referir o título do livro deparei-me com um comentário “mas se não tem nome, não existe”, ao que o Gustavo responde “podemos dar-lhe um nome”. Ao <i>maravilhar-me</i> com aquela conversa perguntei ao grande grupo “mas será que a menina não tem mesmo nome?” Não houve respostas da parte de nenhuma das crianças e eu propus “E se lêssemos o livro para descobrir? Ou melhor, e se fossem vocês a contar a história a partir das imagens que vêm?” As crianças aderiram à proposta com <i>entusiasmo</i> e, assim, partiu-se para a exploração do livro em pequenos grupos. No entanto, surgiu uma questão, cinco crianças queriam fazer parte de um grupo que já continha quatro elementos, contudo e para que houvesse um apoio mais individualizado durante a exposição da história era necessário que os grupos fossem constituídos por cinco crianças.</p>	<p>Leitura (por parte das crianças) do conto “A menina sem nome”</p>

		<p>Ao deparar-me com esta situação propus “bem, acho que podem falar entre vocês e «discutir» quem é que pode ser o quinto elemento do grupo”. No entanto, a educadora intervém e diz “Não, a Catarina decide, é melhor”. <i>Confesso</i> que o meu tempo de reação foi demorado, uma vez que não tive uma <i>resposta imediata</i> para o <i>problema</i> e não concordando – de todo – com aquele método referi “acho que pode ser a educadora a decidir”. Contudo, a adulta referiu “Não, a Catarina decide”. Fui, assim, obrigada a decidir pelas crianças numa questão que a elas lhes dizia respeito.</p> <p>Perante isto pergunto-me, já que falamos em direitos (constantemente) e que um deles passa por “ouvir a opinião dos outros”, não estarão, ou neste caso, estará este direito a ser violado quando não se ouve o que a criança tem a dizer? Contradições...</p>	
186	Sala de atividades	<p>Enquanto algumas crianças realizavam o seu cartão de cidadão, outras faziam, sob orientação da educadora ou auxiliar, “fichas diagnósticas”. Neste momento de um para um, a educadora realizava diversas questões às crianças (consoante o que surgia na ficha). Estas questões consistiam em perguntar o seu nome, o nome do pai, o nome da mãe, pedir para efetuar uma contagem ou reconhecer letras – entre outras – e partindo daqui, segundo o que me foi referido em conversas com a educadora, “perceber o que a criança sabe” (cf. Reflexão semanal nº7).</p> <p>É de referir que existem fichas diferentes para cada faixa etária (3, 4 e 5 anos) e, pelo que constatei, com “diversos graus de complexidade/dificuldade.”</p> <p>Durante o lanche, a educadora referiu que existiam crianças com 6 anos que ainda não sabiam reconhecer algumas letras e que até ao mês de março (disse apontando para o calendário) queria que elas as soubessem.</p>	Realização de fichas diagnósticas

**REFLEXÃO SEMANAL Nº 8 (de 13 a 17 de novembro) – Ambiente  
educativo: um local para brincar**

O desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive. Deste modo, pode considerar-se o indivíduo como sujeito dinâmico que interage com o ambiente.

Considerando a definição de abordagem sistemática e ecológica defendida por Bronfenbrenner, pode afirma-se que esta se constitui como uma perspectiva de compreensão da realidade que permite adequar, de forma dinâmica, o contexto do estabelecimento educativo às características e necessidades das crianças e adultos/as, tornando-se, ainda, um instrumento de análise para que o educador/a possa adaptar a sua intervenção às crianças e ao meio social onde trabalha.

Partindo desta conceção, o ambiente educativo é considerado como promotor e facilitador do desenvolvimento de todas e de cada uma das crianças, bem como das relações entre os diferentes intervenientes. Tal como é corroborado no Plano de grupo da sala 1 (PG) (2017) onde se afirma que

“Foi prioritário assim, criar um ambiente securizante de forma a que cada criança se sinta bem e sinta que é escutada e valorizada. Para isso é necessário e fundamental que seja permitido às crianças tomarem iniciativa e assumirem responsabilidades, exprimirem as suas opiniões e confrontá-las com as dos outros.” (p.6)

Podem considerar-se quatro dimensões do ambiente educativo: (i) dimensão temporal diretamente relacionada com a organização do tempo; (ii) dimensão funcional que engloba as formas de utilização dos espaços; (iii) dimensão relacional que abrange as relações que se estabelecem dentro da sala, bem como a participação do educador/a e crianças e (iv) dimensão física definida como o espaço físico, as suas condições estruturais, os objetos que dele fazem parte, bem como a sua organização.

No que se refere ao espaço, importa realçar que o educador/a deverá proporcionar um ambiente estimulante e de qualidade, incentivador de oportunidades de aprendizagem e de significados que apoiem o desenvolvimento da criança, assim como a sua autonomia (Silva, 2014). Desta forma e tal como

corroborar Forneiro (1996), “. . . o espaço é um acúmulo de recursos de aprendizagem e desenvolvimento pessoal. Justamente por isso é tão importante a organização dos espaços de forma tal que constituam um ambiente rico e estimulante de aprendizagem” (p. 9). Para tal,

na sala 1, o espaço encontra-se organizado por áreas de interesse o que facilita o trabalho da educadora, que pode observar e controlar o grupo de crianças, sem se tornar no centro da prática pedagógica. A divisão por áreas também constitui um elemento facilitador da construção da autonomia e independência das crianças, permitindo que estas se sintam livres para fazer escolhas, desenvolvendo o seu sentido de cooperação e responsabilização. O espaço encontra-se dividido em 7 áreas (p. 10)

Assim, na sala 1 o espaço encontra-se dividido em 7 áreas de interesse, sendo elas: (i) a «área dos jogos de mesa», onde as crianças realizam diversos *puzzles* e jogos de correspondência que vão buscar, autonomamente, a um armário; (ii) a «área da casa», onde, predominantemente, brincam ao faz-de-conta, demonstrando nas suas brincadeiras o reconhecimento do seu estatuto social enquanto produtoras de cultura e selecionando daquilo que experienciam os episódios que lhe *interessam* (Coutinho, 2013); (iii) a «área dos jogos de chão»/local onde se reúnem as crianças em grande grupo, é o espaço “sem barreiras” que as crianças utilizam para brincar com blocos de madeira, *Legos* e ferramentas, realizando construções diversas; (iv) a «área da biblioteca», local utilizado pelas crianças para (re)contar histórias; (v) a «área dos desenhos», espaço onde as crianças realizam as suas produções com diversos materiais e, posteriormente, apresentam ao grande grupo e (vi) a «área do computador», utilizada, no máximo por duas crianças. Este é um espaço destinado à realização de jogos em formato virtual e à escrita no computador. Existe, ainda, uma mesa onde as crianças podem explorar massa de moldar e um local destinado a pinturas num cavalete (este material ainda não foi introduzido às crianças para que o possam explorar autonomamente). Ainda, assim, importa referir que o espaço se apresenta como uma dimensão flexível, adaptável e moldável aos interesses do grupo, tal como refere a educadora

“Gosto de mudar a disposição da sala e quando o faço peço opinião às crianças para que elas se sintam envolvidas. Elas ajudam e dão sugestões de forma a

*melhorar e tornar o espaço num local melhor para brincar, mais acessível*” (conversa entre a educadora cooperante e a estagiária a propósito de uma possível mudança dos espaços da sala de forma a encontrar um local na sala para o projeto) É importante referir que o processo de planeamento de organização do espaço deverá ser um procedimento contínuo e não estanque que poderá implicar mudanças a qualquer altura, se assim se compreender. Tal como demonstra Folque, Bettencourt e Ricardo (2015) “o espaço físico. . . não é fixo, é um espaço amplo e adaptável, mutável consoante as necessidades das crianças. Adapta-se, com facilidade, às mudanças progressivas e às diferentes necessidades dos elementos do grupo” (p. 23). Tal ocorreu durante estágio, uma vez que houve a necessidade de encontrar um espaço para o projeto que se estava a desenvolver e, assim, surgiu a oportunidade de se alterar a organização do espaço

No decorrer da “discussão” anterior foi colocada uma questão “onde colocar a teia?” Como o espaço nas paredes da sala era escasso, visto estar ocupado com algumas produções das crianças, houve a sugestão, da parte da educadora, de trocar a «área da casa» e a «área da biblioteca». A proposta foi aceite de bom grado e no momento seguinte, o grupo uniu esforços para arrastar armários, espelhos e mesas de forma a encontrar um espaço para o projeto “o que precisamos para viver?”

Foi bastante interessante, enquanto observadora, colocar-me *um pouco à margem* durante esta *desorganização organizada* e observar a *naturalidade* com que as crianças mudavam os espaços. Em conjunto, como uma equipa, enquanto três crianças desviavam armários, outras três afastavam a «cama das bonecas» e ainda outra transportava o mapa de distribuição de tarefas. Assim, *num instante*, a sala ganhou um *novo aspeto*. (Nota de campo)

Partindo desta conceção, é reforçada a ideia de autonomia subjacente a esta organização do espaço, dado que as crianças são incentivadas a tornarem-se autónomas nos momentos de arrumação do espaço e dos materiais.

Aliado aos espaços que *compõem* a sala encontra-se o material que pode ser utilizado pelas crianças. Arrumado em *locais específicos* e com a respetiva identificação, a sala 1 é dotada de uma vasta panóplia de materiais à disposição das crianças, que os utilizam de forma autónoma. Desde puzzles, jogos de encaixe, livros, material de desenho e recorte, “materiais de cozinha” (que compõem a «área da casa»), ferramentas, blocos de madeira, as crianças são, assim, *livres* de utilizar o espaço e materiais de acordo com as suas necessidades e as adultas, ao compreenderem as finalidades das crianças, organizam o espaço e materiais de forma a ir ao encontro das suas motivações.

No que respeita à dimensão tempo, pode afirma-se que este é um aspeto abstrato para crianças pequenas, daí a necessidade de existirem rotinas. É por intermédio delas que o educador/a começa a introduzir noções relacionadas com o tempo no quotidiano das crianças. Através de uma rotina planeada pelo educador/a e conhecida pelas crianças é possível que estas últimas prevejam o que vai acontecer ao longo do dia, tendo a liberdade de propor modificações que alterem o quotidiano habitual (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Contudo, há que ter em consideração que o facto de “. . . existir uma rotina definida não é forçosamente sinónimo de rigidez...” (Cardona, 1992, p.138). Isto é, deverá sempre existir espaço e flexibilidade na planificação, sendo que é importante que as “. . . transformações sejam sempre devidamente explicitadas e negociadas com as crianças” (Cardona, 1992, p.138). Deste modo, põe-se em evidencia o princípio defendido relativo à diferenciação pedagógica, dado que, embora se defina uma planificação coletiva, é necessário atentar às necessidades e interesses de cada criança. Durante o tempo de estágio percebi que existem momentos de grande grupo reunião da manhã, onde se partilham novidades, se muda o dia no calendário, se realiza a contagem das crianças presentes na sala e se definem e/ou introduzem atividades para posterior realização (seja individualmente ou em pequenos grupos). Os momentos de pequeno grupo, caracterizam-se por serem momentos *mais estruturados* e em que é necessário um apoio (mais) individualizado. Com o decorrer das semanas, percebi que são as crianças que, muitas vezes, *auxiliam* as adultas no que respeita a certos momentos que fazem parte das rotinas, por exemplo, “*ainda não contamos os meninos e as meninas*” ou “*temos que faz a «letra do dia»*” são algumas das afirmações que ouvi quando esses momentos são *esquecidos*.

Em jeito de conclusão e de acordo com Hauser-Cram et al. (2014) deve ser providenciado tempo suficiente, espaço (interior e exterior), equipamentos, materiais e orientação adulta para uma brincadeira ativa e movimento. Ou seja, o planeamento da organização do ambiente educativo, nas suas diferentes dimensões – espaço, materiais, tempo e grupo em interligação – constituem-se como suporte ao desenvolvimento do currículo e da aprendizagem da criança.

## REFERÊNCIAS

- Cardona, M., J. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de-infância. *Cadernos de educação de infância*, 24, 136-143.
- Coutinho, A. S. (2013). Os bebês e a brincadeira: Questões para pensar a docência. In *Da Investigação às práticas*, 4 (I), 31-43.
- Folque, M. A. Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3 (6.<sup>a</sup> série), 13-34.
- Forneiro L. (1996). A organização dos espaços na educação infantil. In Zabalza, M. *Qualidade em educação infantil*, 229-281.
- Silva I., L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Silva, M. (2014). *Autonomia, Crianças e Organização do Espaço: Relato de experiências de intervenção pedagógica em Creche e Jardim de Infância* (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Lisboa, Lisboa). Consultado em <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/4002>
- Hauser-Cram, P., Nugent, J. K., Thies, K.M, & Travers, J. F (2014). *Development of children and adolescents* (pp.130-271). United States of America: Wiley.
- Plano de grupo da sala 1 (2017).

**Notas de campo – SEMANA 9 (de 20 a 24 de novembro)**

Nº	Local	20 de novembro de 2017 (SEGUNDA FEIRA)	Tema
187	Sala de atividades	Hoje chegou à escola uma criança nova, o Wanderson. Esta criança já tinha sido apresentada a algumas crianças que frequentam as AAAFs na sexta feira passada, dado que a mãe e o padrasto se dirigiram à instituição para uma reunião com a educadora. As crianças, <i>envoltas nas suas brincadeiras</i> , não centraram a sua curiosidade para o facto de um novo elemento estar presente na sala.	Chegada de um novo elemento ao grupo
188	Sala de atividades	Durante a reunião da manhã, a educadora, com o auxílio de um globo, explicou às crianças que o Wanderson é de Angola e que não fala português. Após alguma exploração do globo, nomeadamente a distância entre Angola e Portugal, a educadora deu as boas vindas à criança.	Chegada de um novo elemento ao grupo
189	Ginásio	Hoje, o SOU dirigiu-se à escola para realizar diversas dinâmicas relativas aos direitos da criança, uma vez que no dia de hoje se celebra o respetivo dia. No ginásio, surgiu o SOU e as crianças mostraram-se visivelmente <i>entusiasmadas</i> . Durante as dinâmicas, explorou-se (i) o direito a ter uma casa e uma família – através de um jogo que consistia em colocar diversos arcos no chão, os quais iam sendo ocupados pelas crianças –; (ii) o direito a ir à escola – através de uma reflexão conjunta sobre a temática, onde se perguntou “porque é que acham que vêm à escola?”, ao que as crianças disseram “para brincar”, “para fazer trabalhos”. Alertou-se, ainda, para o facto de existirem crianças que não tinham este direito; (iii) o direito a ter um nome – em que o SOU mostrou o seu cartão de cidadão (e neste momento as crianças referiram que, também elas, estavam a realizar o seu em sala) e (iv) o direito a brincar – onde se “alertou” para o facto de as crianças necessitarem de brincar (a meu ver, este direito foi colocado um “pouco de parte”, pois foi o “último” a ser abordado e “não passou” de uma conversa sobre o assunto)	Dinamizações relativas aos direitos da criança
190	Sala de atividades	Após a LGP, as crianças fizeram uma ficha de ligações e, posteriormente, procederam à pintura de diversas imagens. A educadora considera que este momento “não acrescenta em nada”, no entanto “serve para que se habituem, uma vez que	Realização de fichas em LGP

		para o ano as crianças que frequentam a LGP vão para o 1º ciclo”	
--	--	--	--

Nº	Local	21 de novembro de 2017 (TERÇA FEIRA)	Tema
191	Sala de atividades	<p>Durante a manhã de dia 21, as crianças realizaram diversas tarefas ao mesmo tempo. Enquanto um grupo pintava árvores de Natal, outras crianças realizavam fichas por estarem “demasiado agitadas” e, ainda outras, procederam à representação gráfica de diversos direitos escolhidos por elas. Ou seja, o SOU deixou na escola um papel em forma de mão para que as crianças desenhassem no seu interior um direito (isto porque o tema deste ano é “uma mão cheia de...”) e, partindo de um direito escolhido pelas crianças, estas deveriam desenhá-lo.</p> <p>Destaco o facto de as crianças mencionarem direitos como “direito a ter uma família”; “direito a ir ao hospital”; “direito a brincar”; “direito a comer romã” (Henrique) ou “direito a ler livros” (Becky)</p>	Realização de trabalhos

Nº	Local	22 de novembro de 2017 (QUARTA FEIRA)	Tema
192	Sala de atividade	<p>Antes de darmos início à reunião da manhã, a Cláudia pediu-me para ler o que estava escrito na teia conceptual. Quando cheguei ao “direito a brincar”, questionei-a “porque é que achas que as crianças têm direito a brincar?”, ao que a criança me respondeu “porque é divertido.”</p>	Conceção sobre o “direito a brincar”
193	Sala de atividade	<p>Ao referir a algumas crianças que naquele dia íamos visitar o bairro, a Madalena e a Cláudia manifestaram agrado, dizendo a sorrir “vamos passear? Boa”</p>	Reação das crianças quando saem da sala
194	Sala de atividades Bairro	<p>Durante a reunião da manhã questionei as crianças relativamente ao sítio onde se localiza o JI. O Rafael disse que era no Bairro da HN, pois é o local onde a criança vive. Contudo, também o Henrique referiu Carnide e houve quem referisse Portugal. Partindo desta conversa, propus que fossemos visitar o bairro onde se situa o JI. Referi, ainda, que a sala 3 também iria connosco uma vez que nela decorre o projeto “as pessoas que não têm braços ou pernas conseguem fazer as mesmas coisas que as pessoas que têm?” Partindo daqui, refletimos relativamente à questão “será que o bairro tem condições para as pessoas que andam numa cadeira de rodas?” Foi, então, o que resolvemos descobrir. Durante a conversa, várias</p>	Visita ao bairro

		<p>crianças referiram que tinham familiares que andavam numa cadeira de rodas, porque não tinham uma perna. O Gui afirmou “os pais que andam em cadeira de rodas não conseguem brincar com os filhos” e a educadora questionou o grande grupo “acham que isto é verdade?”, ao que o Fábio afirmou “a minha avó está numa cadeira de rodas e brinca comigo”, “a quê?”, questionou a educadora “à apanhada”, disse a criança.</p> <p>Durante a visita ao bairro e visto que a sala 3 levou uma cadeira de rodas, de forma a tornar “visível” a questão das acessibilidades, fomos realizando diversas paragens de forma a que as crianças percebessem as dificuldades e/ou locais adaptados para as pessoas que se deslocam numa cadeira de rodas.</p> <p>Uma das dificuldades sentidas durante a visita foi o facto de serem “muitas crianças”, ficando estas, por vezes “prejudicadas” por não observarem o que estava a acontecer em determinado local. No entanto, esta dificuldade trouxe as suas vantagens, nomeadamente o envolvimento dos dois grupos em dois projetos; o facto de as crianças de ambas as salas tomarem conhecimento daquilo que ocorre nas restantes salas e o facto de as crianças puderem interagir durante esta visita ao bairro, partilhando ideias.</p> <p>Visto que uma das intencionalidades era ver se o bairro estava adaptado a pessoas com mobilidade reduzida, foi importante e <i>interessante</i> que as próprias crianças se colocassem no lugar dessas pessoas e percebessem a dificuldade (ou não) sentida por elas. Assim, houve a oportunidade de algumas crianças experimentarem a cadeira, enquanto outras auxiliavam na ultrapassagem do problema.</p> <p>Após a visita e, quando regressámos à sala, realizamos uma reflexão conjunta, onde percebemos que embora o bairro estivesse “algo” adaptado para pessoas com mobilidade reduzida existem certos aspetos que poderiam ser melhorados. Assim, o grupo percebeu que poderia falar com alguém, mas quem? Houve quem referisse o SOU, no entanto, a Cláudia referiu “não, podemos falar com o Presidente Fábio”. Partindo desta ideia, escrevemos uma carta ao presidente a explicar o que tinha acontecido e o porquê de querermos falar com ele.</p>	
195	Sala de atividade	Enquanto as crianças decoravam as bolas para a árvores de Natal com os diretos da criança – sugestão da educadora – perguntei ao Gui, que desenhava o “direito a ter uma opinião”, o que é	Desenho sobre o “direito a ter opinião”

		que ele estava a desenhar, ao que a criança me responde “isto é o menino [apontando para uma figura que tinha desenhado] que está a ouvir os professores”	
196	Sala de atividade	Durante a realização de um desenho relativo ao “direito a ter uma casa”, o Fábio disse-me que tinha desenhado uma casa com uma rampa para as pessoas com cadeiras de rodas.	Desenho relativo ao “direito a ter uma casa”
197	Sala de atividade	Durante o <i>momento do brincar</i> , observei que o Wanderson elegeu como local de brincadeira a « <i>área da casa</i> ». Neste local, a referida criança brincou com um pincel e passou-o pela cara. Brincou com a Becky ao mesmo tempo que se ria e utilizou utensílios de cozinha para “lutar” com o Duarte. Relativamente a este último aspeto, as crianças foram advertidas pela educadora para pararem com o que estavam a fazer e referiu que aquele não era um local de lutas. Quando a educadora referiu que era “hora de arrumar”, o Wanderson abandonou o espaço, sem ajudar os colegas a arrumar. Foi necessário a intervenção da adulta para que a criança arrumasse “Wanderson, tens que arrumar. Arrumar, não sabes o que é?”, disse enquanto exemplificava.	“Adaptação” da criança que entrou na segunda
198	Sala de atividade	Hoje, eu e a educadora tivemos oportunidade de falar com a mãe do Wanderson. A educadora perguntou à adulta se percebia português e ela respondeu-lhe que sim, que percebia algumas coisas e que falava com o filho em português para ele se ir habituando. Perguntei, ainda, se <i>sentia</i> que o seu filho estava feliz na escola e a adulta respondeu que sim. É importante referir que a conversa que tivemos, embora de pouca duração, foi em português. A criança, enquanto está na escola, fala crioulo, sendo esse um <i>entrave</i> à comunicação, pelo menos da minha parte, pois não sei como responder à criança quando esta se dirige a mim. O que eu faço é comunicar <i>mais</i> por gestos, pedindo-lhe para me demonstrar o que me quer dizer. Em termos de comunicação com as outras crianças, observei que esta criança brinca, maioritariamente, com a Becky à apanhada.	Relação escola família

Nº	Local	23 de novembro de 2017 (QUINTA FEIRA)	Tema
199	Sala de atividades	Durante a reunião da manhã, a educadora refere ao grande grupo que chegaram jogos novos, mas que são complicados e, por isso, só os “mais velhos” é que podem jogar. A Nicole diz que também é “mais velha”, mas, de imediato, os colegas referem que ela só tem três anos. A criança começa a chorar e a educadora refere “sabes, Nicole, eu também gostava de ser mais pequena. Não há problema em ser a mais pequena da sala, depois vais crescer”	Heterogeneidade
200	Sala de atividade	<p>Antes da apresentação/leitura da história “O menino que tinha dois olhos”, a Becky e a Cláudia questionaram-me “o que estás a fazer?” “vamos ver um filme?”, ao que eu respondi “quando todos estiverem reunidos já vos mostro o que vamos fazer”. Enquanto ligava o projetor e o computador, a Cláudia permaneceu perto de mim, perguntando se me podia ajudar.</p> <p>Antes da leitura da história perguntei “sabem o que é que vamos ver agora?” “um filme”, disse o Enzo “um livro”, disse o Henrique, “é um livro igual ao da «Menina que não tinha nome»”, continuou a referida criança. “Porque é que dizes isso?”, perguntei “Porque o que está na capa é igual”, afirmou “Pois, tens razão, as ilustração da capa são parecidas às ilustrações do livro «A menina que não tinha nome»” [...] “Então, este livro tem como título «O menino que tinha dois olhos»”. Após contar a história, a educadora pediu ao grande grupo que a recontasse, uma vez que não esteve presente. Ao realizar o reconto, o grande grupo “demonstrou” que existiram alguns aspetos que não ficaram “esclarecidos”, então, houve a necessidade de parar em certos pontos e retomar as ilustrações, bem com o texto que as acompanhava. No final o Henrique referiu que a personagem principal do livro se tinha tornado Presidente da República. Ao questioná-lo relativamente à razão que o levou a fazer tal afirmar, a criança respondeu “porque ele tem um fato [referindo-se a uma imagem que aparece no final do livro, onde surge a personagem principal vestida com um fato e gravata]”</p> <p>Após o reconto, a educadora sugere que se faça o registo da história com a técnica da aguarela, uma vez que corresponde à técnica utilizada nas ilustrações daquele livro. O grande grupo foi “chamado” a observar esse facto.</p>	Proposta pedagógica: leitura do livro “o menino que tinha dois olhos”
201	Sala do ATL	Durante a realização dos desenhos, as crianças estão, visivelmente, <i>mais interessadas e empenhadas</i> em colorir toda a folha com as	Mistura de cores

		diversas cores das aguarelas do que a registar o que viram na história. Fazem, inclusive, diversas descobertas ao nível da mistura de cores. Descubrem o cor de laranja. O Rafael diz precisar de cor de laranja, ao que o Gui afirma, “então, justas o vermelho e o cor de rosa e já está”. O Rafael assim faz e fica <i>maravilhado</i> ao ver a cor surgir.	
202	Sala do ATL	O Enzo não acabou o seu desenho até ter a sua folha toda colorida. Foi <i>visível</i> o prazer que estava a retirar daquela proposta	Produção das crianças

Nº	Local	24 de novembro de 2017 (SEXTA FEIRA)	Tema
203	Sala de atividades	Durante a reunião da manhã planeámos o que se iria realizar durante a semana seguinte e uma das propostas está relacionada com a entrevista ao presidente. A partir daqui a educadora referiu que não poderiam ser todas as crianças a entrevistar o presidente. Algumas voluntariaram-se e foram escolhidas, pela educadora, quatro meninos.	Planeamento da semana
204	Sala de atividades	Juntamente com quatro crianças da sala 3, as crianças observaram as fotografias tiradas durante a ida ao bairro e agruparam-nas segundo o que estava adaptado a pessoas com mobilidade reduzida e o que não estava adaptado. Foram realizados grupos conforme os problemas identificados, para que, posteriormente, esses problemas fossem apresentados ao presidente. Destaco o facto de duas crianças da sala 1 não quererem estar presentes naquela atividade, então, disse-lhes que poderiam ir para a sala. As crianças assim o fizeram, no entanto, uma delas foi obrigada a voltar. Durante o tempo em que permaneceu naquela tarefa a criança mostrou-se sem vontade de estar ali.	Estruturar a entrevista ao presidente
204		O Wanderson dirigiu-se a mim e disse “ratin chichi”. Ao que eu perguntei “queres ir à casa de banho, fazer chichi?” A criança respondeu que sim e eu disse-lhe que podia ir	Interação criança – estagiária

**REFLEXÃO SEMANAL Nº 9 (de 20 a 24 de novembro) – *O meio envolvente ao jardim de infância: uma fonte de descobertas***

Durante a reunião da manhã questionei as crianças relativamente ao sítio onde se localiza a escola. O Rafael disse que a escola ficava no Bairro da HN, local onde vive. Contudo, também o Henrique referiu Carnide e houve quem referisse Portugal. Partindo desta conversa, propus que fossemos visitar o bairro onde a instituição se situa. Referi, ainda, que a sala 3 também iria connosco uma vez que nela decorre o projeto “as pessoas que não têm braços ou pernas conseguem fazer alguma coisa?” Partindo daqui, refletimos relativamente à questão “será que o bairro tem condições para as pessoas que andam numa cadeira de rodas?” Foi, então, o que resolvemos descobrir. Durante a conversa, várias crianças referiram que tinham familiares que andavam numa cadeira de rodas, porque não tinham uma perna. O Gui afirmou “os pais que andam em cadeira de rodas não conseguem brincar com os filhos” e a educadora questionou o grande grupo “acham que isto é verdade?”, ao que o Fábio afirmou “a minha avó está numa cadeira de rodas e brinca comigo”, “a quê?”, questionou a educadora “à apanhada”, disse a criança.

Durante a visita ao bairro e visto que a sala 3 levou uma cadeira de rodas, de forma a tornar “visível e vivenciável” a questão das acessibilidades, fomos realizando diversas paragens de forma a que as crianças percebessem as dificuldades e/ou locais adaptados para as pessoas que se deslocam numa cadeira de rodas.

Uma das dificuldades sentidas durante a visita foi o facto de serem “muitas crianças”, ficando estas, por vezes “prejudicadas” por não observarem o que estava a acontecer em determinado local. No entanto, esta dificuldade trouxe as suas vantagens, nomeadamente o envolvimento dos dois grupos em dois projetos; o facto de as crianças de ambas as salas tomarem conhecimento daquilo que ocorre nas restantes salas e o facto de as crianças puderem interagir durante esta visita ao bairro, partilhando ideias.

Visto que uma das intencionalidades era ver se o bairro estava adaptado a pessoas com mobilidade reduzida, foi importante e *interessante* que as próprias crianças se colocassem no lugar dessas pessoas e percebessem a dificuldade (ou não) sentida por elas. Assim, houve a oportunidade de algumas crianças experimentarem a cadeira, enquanto outras auxiliavam na ultrapassagem do problema.

Após a visita e, quando regressámos à sala, realizamos uma reflexão conjunta, onde percebemos que embora o bairro estivesse “algo” adaptado para pessoas com mobilidade reduzida existem certos aspetos que poderiam ser melhorados. Assim, o grupo percebeu que poderia falar com alguém, mas quem? Houve quem referisse o SOU, no entanto, a Cláudia referiu “não, podemos falar com o Presidente Fábio”. Partindo desta ideia, escrevemos uma carta ao presidente a explicar o que tinha acontecido e o porquê de querermos falar com ele. (Nota de campo nº194, sala de atividades, bairro)

Partindo desta nota de campo, apraz-me, esta semana, refletir relativamente ao meio que envolve a escola e como é que este poderá contribuir para adequar a ação pedagógica.

Segundo Ferreira, Martins, Hortas e Dias (2011) conhecer o meio local está correlacionado com um melhor (e maior) conhecimento sobre as crianças e isso torna-se determinante para a transmissão/aquisição de aprendizagens significativas quer para as crianças, quer para educadores/as.

O conceito de pessoa e sociedade aparece, assim, associado à educação para a cidadania sendo que esta só será possível se houver uma relação próxima “entre a experiência escolar e a vida em comunidade concretizando o princípio “Learning by doing” partindo do interesse experiencial e comunitário da criança” (Correia & Cosme, 2011, p. 437). Torna-se, assim, imprescindível que a criança conheça o meio que envolve a instituição educativa, sendo importante incluir a comunidade nas experiências quotidianas das crianças, promovendo a participação das famílias e de outros indivíduos da comunidade de forma a integrar cada criança “no seu próprio contexto social” e usar o mesmo para a contribuição de aprendizagens significativas. (Correia & Cosme, 2011).

Os dispositivos legais que valorizam “a temática das relações entre a instituição escolar e o contexto sócio-cultural e institucional envolvente (famílias, autarquias, empresas e organismos diversos)” (Alves et al, 1997, p. 44) têm sido atualizados do ponto de vista político-normativo ao longo dos anos. Já do ponto de vista pedagógico começa a defender-se que as práticas educativas darão sentido às descobertas das crianças, através da partilha de saberes e das formas de interação com a comunidade (Niza, 2013)

O contexto (meio) envolvente a uma instituição é um espaço físico e social (comunidade) que oferece muitas possibilidades para que se desenvolvam propostas fora da sala de atividades. O jardim-de-infância deve, por isso, ser visto como um espaço vivo, um prolongamento natural da vida que cada criança vive no seio da sua família, aldeia e meio (Freinet, 1975). Uma vez que “o meio é, por si mesmo, um factor de motivação “natural” para a criança e o conhecimento da realidade próxima é o mais imediato e atractivo dos conhecimentos” (Roldão, 2004, p.23). Segundo Ferreira et al., 2011 a realidade próxima motiva as crianças para a

descoberta do meio local envolvente sendo que a localidade assume, por isso, o papel de “espaço laboratorial” (Alves, 2006, p. 69)

Esta motivação das crianças pode proporcionar um campo alargado de descobertas significativas que decorrem da relação e diálogo entre a educação e a cultura dando significado aos conhecimentos que as crianças vão construindo (Paiva,2009). Segundo Martins (2001), o sítio onde se localiza o JI deve ser usado como um meio de construção de conhecimentos na medida em que é um objeto central de aprendizagem significativa tornando-se “objecto de estudo, de entendimento e compreensão” (p. 265). Há, assim, muitas aprendizagens que resultam quer das características físicas do meio local quer das interações sociais que as crianças realizam ao contactarem com as pessoas que habitam e/ou trabalham nos arredores do JI.

Importa, no entanto, não esquecer o papel fundamental do/a educadora/a na interação e descobertas realizadas do/pelo grupo com o meio, sendo assim imprescindível que o/a adulto/a conheça o local onde vai trabalhar para que, posteriormente, proponha e auxilie no desenvolvimento de propostas ao grande grupo.

Assim, as propostas desenvolvidas fora do espaço educativo são de extrema importância para as crianças, visto que o bairro constitui o ambiente mais imediato e acessível e, portanto, deve ser conhecido com mais profundidade, já que proporciona o marco de referência mais imediato para explorar.

Ao referir a algumas crianças que naquele dia íamos visitar o bairro, a Madalena e a Cláudia manifestaram agrado, dizendo a sorrir “vamos passear? Boa” (nota de campo, sala de atividades)

Durante a exploração do bairro, as crianças puderam perceber que a sua escola, efetivamente, se localiza num local que, a grande maioria frequenta todos os dias, e vivenciaram as dificuldades sentidas por pessoas com mobilidade reduzida. Tornou-se, assim, de extrema importância esta visita, pois é necessário que as crianças reconheçam o local por onde passam todos os dias, tomando consciência de que o espaço educativo está inserido num bairro e percebam se este tem local ou não em condições de acessibilidade a pessoas com deficiência.

O/a educador/a deve proporcionar às crianças o “contacto com a comunidade local, onde existem objectos importantes, veículos, máquinas, pessoas,

acontecimentos e processos para serem observados directamente” (Katz & Chard, 2009, p. 109). Esta observação direta, por parte das crianças, permite um maior realismo sobre os projetos em que estão a investigar facilitando aprendizagens significativas.

## **REFERÊNCIAS**

- Alves, L. (2006). A História local como estratégia para o ensino da História. Em AAVV, Estudos em Homenagem ao Professor Doutor José Marques (pp. 65-72). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Alves, N. et al. (1997). Escola e Comunidade Local (temas de investigação 5). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Correia, F. & Cosme, A. (2011). Contributos para a compreensão do conceito de comunidade e escola comunidade educativa. In Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (433-439). Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.
- Ferreira, N., Martins, C, Hortas, M.J. & Dias, A. (2011). Do Património Local ao Currículo Nacional: Análise de projetos no âmbito das Metodologias de Ensino de História e Geografia para o 1º e 2º CEB. In C. Gonçalves e C. Tomás (Eds.), Atas do V Encontro do Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais – Escola e comunidade. (pp. 499-512). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Freinet, C. (1975). As Técnicas Freinet da Escola Moderna. Lisboa: Editorial Estampa, Lda.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). A abordagem por projectos na educação de infância (2ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), Modelos Curriculares para a Educação de Infância (pp.141-160). Porto: Porto Editora.

Paiva, B. (2009). Urbanidade e educação cultural. Supervisão e formação em educação artística e tecnológica. Coimbra: Editorial Novembro.

Roldão, M. C. (2004). Estudo do meio no 1.º ciclo- Fundamentos e estratégias. (2.ª edição). Lisboa: Texto Editora.

**Notas de campo – SEMANA 10 (de 27 de novembro a 1 de dezembro) – Falta da estagiária por doença**

**Notas de campo – SEMANA 11 (de 4 a 8 de dezembro)**

Nº	Local	4 de dezembro de 2017 (SEGUNDA FEIRA)	Tema
205	Sala de atividades	Durante a reunião da manhã realizámos, em grande grupo, um “ponto da situação”, partindo daquilo já se realizou e considerando aquilo que falta realizar. Houve um recordar daquilo que já tinha sido realizado para abordar alguns direitos e executou-se um levantamento dos direitos que iriam ser explorados de seguida. Para o “direito a ir ao hospital”, o grupo decidiu realizar um hospital em 3D (e para isso cada criança realizou um projeto do “seu” hospital e daquilo que queria ver representado no mesmo)	Ponto da situação sobre o projeto
206	Sala de atividades	Para realização do projeto do hospital, cada criança recebeu uma folha A3 e um lápis de carvão. A educadora referiu que iam ser “arquitetos” e projetar o hospital que queriam construir. Definiu que iriam executar os desenhos no chão e cada criança dirigiu-se para um local no espaço da sala. Surgiram, então, diversos projetos, com (alguns) elementos iguais entre si. Por exemplo, foi visível que muitas crianças colocaram janelas, portas, o símbolo do hospital, ambulâncias, pessoas e médicos no seu projeto. Durante a tarde, foi exposto ao grupo os diversos projetos, de forma a que se dissidisse que elementos fariam parte do hospital em 3 dimensões. Foram escolhidos aspetos como janelas, portas, elevador, sala de espera, sala de operações, ambulâncias, helicópteros, um heliporto (para o helicóptero pousar), pessoas doentes e médicos. Estes elementos foram escolhidos consoante aquilo que foi desenhado pelas crianças na realização do projeto.	Projetar a construção do hospital
207	Sala de atividades	Durante o período da tarde, quatro crianças começaram a construir o hospital. Começaram por realizar ambulâncias, com material de desperdício e o Guilherme construiu um elevador, tal como tinha sido projetado por muitas crianças nos seus projetos (isto porque “as pessoas que não conseguem andar também têm que ir ao hospital”). Quando terminou de construir, com o auxílio de cola, tinta e canetas, a ambulância o Dinis referiu “Catarina, depois podes tirar uma foto para mostrar à minha mãe? Ela não me vem buscar e eu queria que ela visse o que eu fiz”	Construção do hospital

Nº	Local	5 de dezembro de 2017 (TERÇA FEIRA)	Tema
208	Sala de atividades	Quando chegam à sala, cada criança dirige-se ao mapa das presenças e marca a sua “entrada na sala”, posteriormente dirige-se para uma área (sendo que a «área da casa» está sempre “fechada” durante este período, são as próprias crianças que dizem “não há <i>casinha</i> de manhã”) e brinca durante, aproximadamente 15 minutos. Quando algumas crianças brincavam nas áreas, o Dinis chegou acompanhado pela mãe e pelo irmão mais novo (que costuma brincar com algumas peças de Lego até a mãe deixar a sala). Dirigi-me até ele e disse-lhe “Dinis, lembraste de ontem me teres pedido para tirar uma fotografia à ambulância que fizeste para mostrares à mãe? Podes mostrar-lhe agora. O que achas?” A criança disse que sim e dirigiu-se ao “espaço do projeto”, local onde estavam guardados os elementos já realizados para o hospital, e pegou na ambulância. Foi ter com a mãe e disse-lhe “olha o que eu fiz. É para o hospital.” “E para que serve?”, perguntei-lhe “Para levar as pessoas doentes”. A mãe do Dinis sorriu-lhe e elogiou aquela produção realizada pelo filho. Após isto expliquei-lhe que o Dinis queria que a mãe visse a ambulância que ele fizera e falei-lhe sobre o direito que estavam a explorar naquele momento	A família conhece as produções das crianças
209	Sala de atividades	Durante a reunião da manhã, três crianças sugerem que se cante uma canção de Natal e começam a cantar o “pinheirinho, pinheirinho” de imediato. Algumas crianças que estão no grupo colocam as mãos nas orelhas de forma a não ouvir aquela canção.	A vontade de algumas crianças vs a <i>falta vontade</i> de outras
210	Sala de atividades	No final da reunião, foi apresentado ao grupo aquilo que ontem foi construído relativamente ao hospital. Todos ficaram a saber em que ponto da construção se encontrava o hospital, de forma a que as restantes crianças pensassem noutros pormenores para construir/criar.	Apresentação de alguns elementos do hospital
211	Sala de atividades	Como dia 15 de dezembro se iá realizar a “festa de Natal”, que contará com a dramatização de uma história da parte das crianças finalistas, de todas as salas, para as restantes crianças, a educadora, no final da reunião contou a história às crianças e contou as canções que iriam ser ensaiadas posteriormente no ginásio da escola.	Apresentação da história que será dramatizada pelas crianças
212	Sala de atividades	As <i>crianças finalistas</i> dirigiram-se com a educadora para o ginásio para ensaiar a dramatização e as restantes cinco crianças permaneceram na sala. A Becky dirigiu-se ao “espaço do projeto” e realizou alguns elementos	Realização de alguns elementos que constituem o hospital

		<p>que constituem o hospital. Disse-me “agora vou fazer uma cadeira de rodas para um senhor que não tem pés... mas ele tem sapatos, estão agarrados às pernas” (executou esta produção com cartão, cola e canetas). Posteriormente perguntei-lhe “então onde é que as pessoas que vão ao hospital se sentam antes de irem ter com os médicos?” “Em cadeiras”, respondeu-me <i>prontamente</i> a criança. “Então o que achas de fazermos algumas cadeiras para as crianças se sentarem?” “Sim, pode ser”, disse. Agarrei num pouco de cartão e dei à criança, dizendo que poderia utilizar aquele pedaço (não fazendo, no entanto, ideia de como poderia fazer uma cadeira). A verdade é que a Becky agarrou no cartão dobrou-o e disse “pronto, já está”. Confesso que fiquei <i>boquiaberta</i> com aquela construção. Pensava que a criança fosse utilizar uma caneta para desenhar a respetiva cadeira, no entanto, realizou uma construção a 3 dimensões. Disse-lhe “muito bem, Becky, nunca teria pensado numa construção assim, mas está fantástica. Vamos colar?”</p>	
--	--	--	--

Nº	Local	6 de dezembro de 2017 (QUARTA FEIRA)	Tema
213	Sala de atividades	<p>Durante a reunião da manhã, algumas crianças partilharam que tinha ido ao circo e que tinham visto os palhaços e os cães. Durante este momento, <i>tentei</i> que todas as crianças pudessem partilhar nem que fosse um pormenor. Muitas das vezes, as crianças contam aquilo que desejam e já não ouvem o que os colegas têm a dizer, contudo, considero de extrema importância alertar as crianças para a necessidade de ouvir os outros e respeitá-los enquanto estão a falar. A minha estratégia passa por alertar o grupo para o facto de todos terem o direito a falar e a ser ouvidos, assim, uma vez que alguns já deram a sua opinião é altura de ouvir aqueles que ainda não falaram.</p>	Ouvir os <i>outros</i>
214	Ginásio	<p>No dia de hoje, o presidente da junta de freguesia dirigiu-se ao JI. A educadora teve que se retirar da sala durante alguns minutos para o ir receber e durante esse tempo relembréi as crianças que o presidente, que deveria ter vindo à escola na semana anterior, vinha naquele dia. Perguntei às crianças o que é que o presidente vinha fazer à escola e a Cláudia respondeu “nós vamos dizer-lhe o que está bem e o que está mal no bairro”, “então</p>	Visita do presidente da junta de freguesia

		<p>dá-me lá exemplos. O que é que está mal?” “os cocós que vimos no chão e os vidros... e as pessoas que andam em cadeiras de rodas às vezes não conseguem passar” “Boa, Cláudia, então é isso que vão dizer ao presidente para ver se ele nos consegue ajudar a resolver alguns problemas”.</p> <p>Quando o presidente entrou na sala, as crianças ficaram a olhar para ele e a Clara perguntou “quem é este senhor?”. O Fábio referiu o nome do senhor e disseram que era o presidente da junta “qual junta?” “da junta de freguesia de Carnide”, respondeu o Henrique.</p> <p>Posteriormente, a educadora pediu às crianças que iriam realizar a entrevista ao presidente se dirigissem, com a respetiva cadeira, para o ginásio. Destaco o facto de estas crianças terem sido escolhidas pelas educadoras (das duas salas envolvidas na entrevista) por serem “as mais velhas”.</p> <p>Assim que chegaram ao ginásio, cada criança colocou a sua cadeira virada de frente para os cartazes realizados por elas e o Henrique, como não tinha trazido nenhuma cadeira, ocupou a <i>cadeira do presidente</i> (uma vez que para o presidente tinha sido colocada uma cadeira um pouco mais alta).</p> <p>Durante a entrevista, cada criança falou sobre um aspeto positivo ou negativo que tinha visto no bairro. Destaco o facto cada criança estar responsável pela apresentação de um aspeto, no entanto, com o decorrer da entrevista, várias crianças falaram quando <i>não era a sua vez</i>. Tal acaba por ser um aspeto positivo, uma vez que todas elas sabiam/conseguiram falar sobre todos os aspetos em exploração. No final, o presidente disse que era muito importante ouvir as crianças e perceber os aspetos que poderiam ser melhorados. No entanto, contava com a ajuda de cada criança para melhorar certos pormenores, como o caso dos cocós de cão no chão.</p>	
215	Sala de atividades	Ao chegar à sala, o Henrique referiu “Clara, sabes, o presidente é o pai do SOU, porque o SOU vive no mesmo sítio que ele”	Relação entre a junta e o projeto “SOU”
216	Sala de atividades	Durante a tarde, li ao grupo a história “O lápis mágico de Malala”. Uma história sobre o facto de as meninas que moram no Paquistão serem impedidas de frequentar a escola e a importância da Malala para esta realidade. Comecei por	Leitura da história “O lápis mágico de Malala”

		<p>mostrar às crianças onde se situa o Paquistão, utilizando um globo, e mostrando, embora de forma “pouco real” a distância entre Portugal e o referido país.</p> <p>Após contar a história, contei, ainda, um pouco da história da Malala e questionei as crianças “e se vocês tivessem um lápis mágico? O que desenhavam?” Algumas crianças quiseram partilhar com o grande grupo o que fariam “eu desenhava escolas para todos” (Fábio); “Desenhava livros para as pessoas verem” (Becky); “Desenhava a paz em todo o mundo” (Cláudia); “Desenhava um cão e um gato” (Dinis); “Desenhava uma casa para as crianças que não têm” (Guilherme).</p> <p>Posteriormente, sugeri que as crianças desenhassem com o “lápis mágico que lhe ia dar” aquilo que elas desejassem. A Cláudia questionou “como é que eu desenho a paz?”, ao que a educadora respondeu “desenhas como sabes, eu sei que consegues”. No final, reparei que a Cláudia tinha desenhado o seu cavalo, o seu cão e desenhou-se a si própria. Quando lhe perguntei o que queria que eu escrevesse na folha sobre o que tinha desenhado com o seu lápis mágico a criança respondeu-me “estar livre; paz”</p>	
--	--	---	--

Nº	Local	7 de dezembro de 2017 (QUINTA FEIRA)	Tema
217	Sala de atividades	Quando a Cláudia chega à escola traz consigo um tigre de peluche, a mãe dirige-se com ela ao mapa de presenças e após marcar a sua presença refere “vai lá brincar com a tua amiga Catarina”	Relação estagiária-crianças
218	Sala de atividades	Enquanto os <i>finalistas</i> se dirigiram com a educadora para os ensaios da dramatização de Natal, as restantes cinco crianças ficaram na sala de atividades a brincar nas respetivas áreas e algumas a realizar alguns pormenores no que respeita à construção do hospital. O Enzo e o Henrique desenharam as janelas – da forma que quiseram, pois não foi concedida nenhuma orientação específica da adulta e a Becky esteve a desenhar pacientes deitados nas camas de hospital. Quando voltaram do ensaio, a Cláudia desenhou uma “cama do hospital com rodas para se desviar das coisas e puder andar”. Como a cola estava a acabar e ao ver um tubo de fita cola, a criança em questão agarrou na fita cola e fixou bocados de	Construção do hospital

		cartão à base da cama de forma a fazer as “pernas da cama”.	
219	Sala de atividades	Durante o lanche realizou-se a “barquinha dos direitos da criança”, em que cada criança deveria referir um direito. Aqueles que têm sido explorados na sala foram os primeiros a ser referidos, sem esquecer “o direito a ver livros”, “o direito a desenhar”; “o direito a pintar”; “o direito a ouvir” (Nicole)	Direitos da criança

**Notas de campo – SEMANA 12 (de 11 a 15 de dezembro)**

<b>Nº</b>	<b>Local</b>	<b>11 de dezembro de 2017 (SEGUNDA FEIRA)</b>	<b>Tema</b>
220	Ginásio	Durante a sessão de yoga, o professor questionou o grupo relativamente à identificação de diversas partes do corpo e perguntou ao Enzo “o que é isto?” (apontando para o tornozelo), ao que a criança respondeu “é o ombro do pé”	Yogo – conhecimento das diversas partes do corpo
221	Sala de atividades	Durante um momento de brincadeira o Wanderson aproxima-se de mim e refere “Casa de banho... Xixi” “Queres fazer xixi?2, pergunto? O Wanderson acena afirmativamente com a cabeça. Ao que eu digo “Então, tens que repetir o que eu digo: posso ir à casa de banho?” Timidamente a criança profere aquilo que eu digo.	Aprender a língua portuguesa
222	Sala de atividades	Como a Cláudia passou mal a noite a mãe considerou necessário avisar a educadora. Antes de deixar a filha no JI advertiu-a “se te sentires mal vai ter com a Catarina”	Relação estagiária-crianças

<b>Nº</b>	<b>Local</b>	<b>12 de dezembro de 2017 (TERÇA FEIRA)</b>	<b>Tema</b>
223	Sala de atividades	Ao ver a Becky e o Henrique construir uma bengala com blocos lógicos, colocando-os um por cima dos outros, questiono-os “posso tirar-vos uma foto? A vocês e às vossas construções?” Ambos dizem que sim e colocam-se em “posição” (Nota de campo, sala de atividades)	Assentimento informado
224	Sala de atividades	A Becky trazia na mão um panfleto sobre a exposição do Miró, que está em exibição no Palácio Nacional da Ajuda. “Catarina, olha o que eu trouxe” disse-me. “Onde encontraste isto, Becky? É sobre uma exposição de um pintor espanhol... o Miró”, respondi. “Estava no autocarro. Podes pôr no quadro, lá em cima?”, pediu-me. “Claro, vem comigo”. Juntas, colocámos o panfleto no quadro e durante a «reunião da manhã» tivemos oportunidade, de em grupo, falar sobre a descoberta da Becky. Ficou, inclusive, registado um dia pesquisarmos mais sobre aquele artista.	Possível projeto
225	Ginásio	Durante a sessão de educação física, a Becky colaborou com os colegas no jogo de equipa, em que foi necessária coordenação para que pudessem ser bem sucedidos. Era notória a precisão da criança relativamente aos passes para os colegas, mesmo sendo por baixo das pernas [...] Durante os lançamentos em precisão, reparei que a Becky, inicialmente, não conseguiu acertar com a bola dentro do arco colocado na parede, no	Sessão de educação física – feedback positivo individual

		entanto, após algumas tentativas e persistindo na ideia de que conseguia, colocou a bola no arco. Após isto, elogiei a criança, dizendo “Boa, Becky, vês como consegues. Muito bem”	
--	--	---	--

**REFLEXÃO SEMANAL Nº 12 (de 11 a 15 de dezembro) – A gestão do grupo:  
uma dificuldade inicial**

Como futura profissional de educação considero importante a reflexão, de forma a *melhorar* a minha ação pedagógica encontrando estratégias *adequadas* às necessidades do grupo. Assim, desde o início da PPSII e, ainda no decorrer da PPSI, considero que um dos aspetos em que me devo focar é *melhorar* minha ação perante a gestão do grande grupo. Quando me refiro a este tema, falo, essencialmente, em dois pontos: (i) a gestão do grupo durante o período da manhã/tarde e (ii) a gestão do mesmo enquanto realizo atividades em pequeno grupo. No que se refere ao primeiro ponto, foco a minha atenção para a dificuldade que tenho em *fazer ouvir*, ou seja, colocar uma barreira, que ao mesmo tempo interliga, aquilo que as crianças dizem e aquilo que *me compete* dizer. Já no segundo ponto, aludo para o facto de quando estão a decorrer atividades em pequeno grupo, me focar bastante nesse grupo e deixar (não totalmente) de ter uma visão geral daquilo que está a acontecer com os restantes elementos de grupo.

Antes de mais importa compreender o que se entende por momentos de grande grupo, o que se espera das crianças durante estes e quais as intenções subjacentes aos mesmos. Segundo Folque (2014), o momento de grande grupo envolve situações em que “o educador e o grupo se sentam durante o “tempo de círculo”, “o tempo de partilha”, as “reuniões de grande grupo” ou outras actividades do mesmo tipo.” (p.100). Para além disso, a autora refere ainda que é importante ter em conta o papel das atividades que se realizam em momentos de grande grupo.

Os momentos de grande grupo como se pode perceber são momentos importantes a ter nas rotinas, pois estão subjacentes diversas intenções nos mesmos. Para além disso, são promotores de diversas aprendizagens significativas quer para as crianças, quer para os/as adultos/as (pois, não há dúvida de que existe uma troca/partilha de *conhecimentos/experiências* quando se está em grande grupo). Assim, no decorrer destes momentos, há uma partilha entre todos aqueles que estejam predispostos a participar, que leva à reflexão e discussão conjuntas, em que os participantes se sentem desafiados e contactam com *novos conceitos*, através do apoio de indivíduos com diferentes experiências.

Outro dos aspetos a ter em consideração quando se aborda a presente temática é a constituição de grupos de crianças heterogéneos a nível “geracional e cultural que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativas que pressupõe [o] enriquecimento cognitivo e sociocultural.” (Niza, 2013, p.149). Assim, destaca-se a importância de os grupos serem constituídos por crianças de várias faixas etárias e de várias culturas, pois com um grupo heterogéneo a vários níveis, se chegará ao respeito pela diferença e o enriquecimento cognitivo.

Relativamente à prática, pressupõe-se que, nestes períodos, tanto as crianças como os/as adultos/as estejam concentrados e atentos, prestando atenção ao que está a ser dito. São, ainda, momentos de reflexão ou avaliação, de audição de histórias, de planificação diária, de organização da rotina diária, de resolução de problema e de gestão de conflitos.

Quanto às minhas intenções para os momentos de grupo, estas baseiam-se em promover e garantir o direito de participação de todas as crianças (embora este aspeto fosse, por vezes, condicionado por fatores inerentes à minha prática); estimular a curiosidade natural das crianças, que considero um fator essencial na promoção da motivação em atividades de grande grupo e a reflexão em grupo, que se afigura, a meu ver, como um aspeto essencial para que as crianças confrontem a sua opinião com as dos colegas e cheguem, ou não, a uma conclusão unânime. Por fim, tentei *dar continuidade* às estratégias e intencionalidades da educadora cooperante.

Segundo o Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de agosto, o educador deve fomentar “a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo.”, e ao promover momentos de grande grupo incentiva a que as crianças aprendam a valorizar o outro e a saber ouvi-lo, respeitando as individualidades de cada um. E foi isso que fui tentando fazer, quando promovia atividades em grande grupo.

No decorrer da minha prática profissional supervisionada e, tal como mencionei, senti dificuldades nos momentos de gestão do grande grupo, estando sempre presente na minha mente a questão “qual o limite entre o afeto e assertividade?” Coloco esta questão, pois afigura-se imprescindível, para mim,

conceder liberdade às crianças de forma a que as mesmas se possam expressar. No entanto, durante estes momentos senti que o grupo dispersava *facilmente* e quando tentava retomar ao que estava a suceder, as crianças não focavam a atenção em mim, sendo necessário a intervenção da educadora cooperante. Tentei, assim, aplicar diversas estratégias, como ficar em silêncio até que as crianças retomassem, por iniciativa própria, o seu foco àquilo que estava a ser realizado ou tentar captar a sua atenção referindo a atividade que iria ser realizada de seguida. Os momentos de transição afiguraram-se, também, como *períodos críticos*. Sentindo a minha lacuna, a educadora cooperante conversou comigo e sugeriu que cantasse diversas canções para que as crianças focassem a sua atenção. Contudo, considero que essa não é uma *estratégia correta* (se é que ela existe), uma vez que não tenho uma intencionalidade, cantar uma música seria visto como um *entretinimento* e não como algo *sólido* e significativo. Durante os referidos momentos, optei, então, por realizar jogos de concentração, entre outros, com todos os elementos do grupo e compreendi que os mesmos se afiguravam como significativos para as crianças, pois, muitas vezes perguntavam-me “podemos voltar a fazer o jogo das peças?” ou “podemos fazer o “jogo da pesca””

Coloco, ainda, em evidência o conceito de *educare* (educuidar), atendendo à questão que expôs anteriormente – “qual o limite entre o afeto e assertividade?”. Este conceito deverá estar presente na mente do/a educador/a, uma vez que *educar* é um *conceito-chave* na educação pré-escolar, no entanto, nunca se deverá colocar de parte a questão do *cuidar*. Daí ser necessário *mediar* e fazer convergir os dois conceitos no quotidiano do grupo, ou seja, ambos têm igual *grau de importância*. Este conceito, quando aplicado na prática, permite desenvolver a relação pedagógica entre educador/a-criança, numa tentativa de promover o desenvolvimento da criança na sua relação com o mundo. Segundo Oliveira-Formosinho (2000) o desenvolvimento holístico da criança implica que “a educadora de infância desempenhe uma enorme diversidade de tarefas e tenha um papel abrangente com fronteiras pouco definidas” (p.158). Essa diversidade de tarefas vai desde o cuidado, até à educação “entendida como socialização, como desenvolvimento, como aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2000, p.158). Assim, torna-se possível ter em consideração o desenvolvimento integral da

criança, o que permite considerá-la em todas as suas dimensões, tanto nas necessidades físicas como sociais, ou seja, educá-la e cuidá-la.

No fundo, durante os momentos de grande grupo afigura-se necessário a existência de uma linha (embora ténue) que *delimite* o/a adulto/a como ser carinhoso/afetuoso e o/a adulto/a enquanto pessoa assertiva, que, por vezes, se deverá impor e ser capaz de se fazer ouvir de forma a colocar ordem e estabilidade no grupo. É aqui que se coloca em evidência o termo *educuidar* que o/a adulto/a deverá *mediar* nestas situações.

Em suma, torna-se imprescindível a reflexão de forma (re)pensar sobre os aspetos que deverão ser alvo de mudança ou melhoria. Desta forma, considero que é necessário definir um conjunto de estratégias, para além daquelas que foram descritas na presente reflexão, que poderão ser aplicadas considerando as características das crianças que garantam a gestão dos momentos de grande grupo. Contudo, é, ainda, necessário referir o conceito de diferenciação pedagógica, pois embora a reflexão esteja direcionada para os momentos que incluem todos os integrantes do grupo, não se pode descuidar das características e interesses individuais de cada criança. É necessário, então, ter em conta que, neste caso em específico em momentos pontuais, quando ocorrem os comportamentos disruptivos, se deve assumir “uma postura assertiva e firme para impor as regras e os limites e fazer com que o grupo de crianças com quem se encontra compreenda as diferenças” (Matos, 2014, p.27), ou seja que compreendam que há comportamentos que são aceitáveis e outros que não o são, dependendo das situações em que se encontram. E é então importante que haja diálogo com as crianças de forma a sensibilizá-las para isto.

## **REFERÊNCIAS**

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

- Matos, S. (2014). *A Gestão e o Controlo do Grupo de Crianças*. Escola Superior de Educação de Lisboa
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Formosinho, et.al (4ª ed.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (pp. 123-149). Col. Infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2000). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interacção adultos/ criança. *Infância e Educação, Investigação e Práticas*, Revista do GEDEI, nº 1, pp. 153-173.

Notas de campo – SEMANA 13 (de 3 a 5 de janeiro)

Nº	Local	3 de janeiro de 2018 (QUARTA FEIRA)	Tema
226	Sala de atividades	Durante a reunião <i>de pais</i> , pude relatar às famílias as constantes reflexões pelas quais passou o projeto, fossem conversas em grande grupo ou uma <i>amostra</i> de produções realizadas pelas crianças [visto que <i>algumas</i> delas se encontravam expostas ou em <i>placards</i> fora da sala ou no <i>espaço para o projeto</i> ]. Quando mencionei que <i>algumas</i> crianças tinham <i>descoberto</i> “novos direitos”, como o “direito a ver livros” ou o “direito a comer romã” ouvi uma pequena gargalhada vinda da “plateia”. Após isso, mencionei que era importante as crianças pensarem sobre estas questões e, de imediato, ouvi a seguinte resposta, em tom de <i>brincadeira</i> , “por isso é que depois eles nos dizem que têm direitos”. Ao ouvir isto respondi “mas isso é <i>bom</i> , significa que estão realmente despertos e que sabem, efetivamente, que as crianças têm direitos”	Reunião de pais

Nº	Local	4 de janeiro de 2018 (QUINTA FEIRA)	Tema
227	Sala de atividades	Enquanto realizava diversos vídeos [individuais ou em conjunto] relativos a direitos identificados pelas crianças, questionei o Fábio que brincava na <i>área dos jogos de chão</i> “queres ser o próximo gravar um vídeo sobre os direitos da criança para depois mostrarmos na divulgação do projeto?” A criança parou o que <i>estava a fazer</i> , olhou para mim e disse “agora não me apetece. Eu fico para último”, ao que eu respondi “está bem. Depois chamo-te”. A criança prosseguiu com a <i>brincadeira</i> .	Vontade da criança
228	Recreio	Quando chego ao recreio vejo a Becky a brincar com o Henrique. Estão a brincar aos bailes. O Henrique explica como se faz e a Becky ouve-o atentamente, dando algumas sugestões de melhoria”	Brincar

## **REFLEXÃO SEMANAL Nº 13 (de 3 a 5 de janeiro) – *As crianças enquanto cidadãos com direitos***

Tomás (2012) considera o século XX como o século dos direitos da criança, devido às “revoluções” que nele ocorreram, nomeadamente, no que respeita ao surgimento de um quadro jurídico-legal de proteção às crianças, bem como o aparecimento de instituições e organizações de apoio aos seus direitos. Ainda que se caracterize por um conjunto de avanços, a situação portuguesa, no que respeita à afirmação dos direitos da criança, permanece “fragilizada”, uma vez que “a agenda da infância não é ainda considerada como uma prioridade política, cultural, económica e social” (Tomás, 2012, p. 1). É, por isso, necessário “reunir esforços” de forma a colocar *este assunto*, de tamanha complexidade, em debate, para que se (re)pensem e (re)formulem certos aspetos.

A Convenção dos Direitos da Criança (CDC) (1989) consagra direitos de proteção, provisão e participação, aos quais Sarmiento, Fernandes, Tomás e Trevisan (2015) acrescentam um quarto P”, crítico e decisivo: poder. Sendo este último, por vezes, colocado *de parte* na aplicação prática da lei teórica. Ou seja, como as crianças continuam a ser consideradas como “seres incompetentes e como sujeitos passivos nos seus mundos de vida” (Sarmientos, 2004; Tomás, 2007; Fernandes, 2009), o poder que lhes deveria ser conferido na assunção dos seus direitos é relegado e colocado pelos adultos/as que as rodeiam neles próprios.

Sem esquecer os direitos consagrados na CDC, Sarmiento et al. (2015), avançam com a existência dos “direitos de si próprios” que se caracterizam por serem direitos referidos pelas crianças que, embora não estejam diretamente estipulados na Convenção, surgem como prioritários nas suas vidas. Ilustrando esta afirmação com uma situação real, posso descrever um episódio que sucedeu no decorrer das semanas de intervenção em jardim de infância

Durante a reunião da manhã, fala-se sobre os direitos mencionados pelas crianças para a realização do projeto. Quando questiono o grupo sobre outros direitos para além dos mencionados, a Becky refere “as crianças têm direito a ver livros... e a pintar, e a fazer desenhos”. O Henrique, prontamente, afirma “e o direito a comer romã” (nota de campo, sala de atividades)

Foi a partir deste momento que compreendi que, mais do que os direitos *oficiais* e que são conhecidos pelas crianças, é necessário considerar aqueles que são referidos por elas, como algo tão ou mais importante do que os mencionados na Convenção. Assim, pode afirmar-se que estes são “direitos associados à garantia da livre audição das crianças sobre seus direitos.” (Sarmiento et al., 2015, p. 6), ou seja, é ouvindo as crianças sobre as coisas que lhes dizem respeito que se define o caminho a percorrer e se (re)pensa sobre a prática. Os “direitos de si” são, então, um ponto de partida para a reformulação da CDC, considerando a voz das crianças (Sarmiento et al., 2015).

Atendendo ao panorama atual, Sarmiento (2004) coloca em evidência o conceito de *negatividade constituinte*, uma vez que as crianças ainda não são consideradas como atores sociais (Tomás, 2012). No entanto, torna-se necessário conceber a criança como sujeito de direitos, como ser competente no local onde se insere “onde estrutura relações constitutivas de ordens sociais infantis” (Tomás, 2012, p.8), exprimindo-se simbolicamente através de culturas de infância (Sarmiento, 2004). Partindo daqui, é fundamental que o/a adulto/a pense sobre o conceito de infância, uma vez que o seu modo de pensar e agir influencia a forma como estes dois mundos se relacionam. Considerando a visão que o/a adulto/a tem sobre este período de vida, pode afirmar-se que dentro das organizações educativas subsiste, quase sempre, uma postura adultocêntrica, em que intenções como “dar voz às crianças” existem, no entanto há que repensar sobre elas. Tomás (2012) esclarece que em primeiro lugar é necessário garantir o direito à livre expressão, para que todas as crianças possam falar sobre aquilo que pretendem e, por fim, mesmo falando é preciso que sejam ouvidas e que quem as ouça interprete em conformidade com o que realmente têm a dizer. Afigura-se, assim, indispensável “(re)posicionar as crianças no centro da acção educativa, mobilizando as suas competências, as suas identidades e a sua participação” (Tomás, 2012, p. 9), agindo de forma a ir ao encontro dos seus interesses, valorizando cada uma na sua individualidade.

Considerando o referido, coloca-se em evidência uma questão “como transmitir às crianças o importante papel que têm na sociedade?” A verdade é que valorizando as suas opiniões, ouvindo-as e atuando numa lógica de *entrelajada*, as

crianças apercebem-se do seu valor na sociedade e da importância que as suas sugestões têm no quotidiano (uma vez que o/ adulto/a a chama a participar a criança sente-se valorizada e respeitada).

Muitas vezes, o/a educador/a tem dificuldade em encontrar estratégias que permitam a transmissão de determinados valores, no entanto é preciso considerar que esses mesmos valores não se “ensinam”, antes se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações entre pares. Destaca-se, assim, o foco que deve ser atribuído à Área da formação pessoal e social (OCEPE, 2016), que, por vezes, é *relegada* para segundo plano por não ser aparentemente do *interesse explícito* das crianças. Na verdade, esta afigura-se como uma área transversal que está presente no quotidiano do Jardim de infância (JI).

Em conformidade com o que foi referido, é necessário que as crianças compreendam que são cidadãos com direitos e é através das experiências proporcionadas no dia a dia do JI que tomam essa consciência. Quando cooperam em grupo e é necessário tomar uma decisão, ouve-se “se houver mais do que uma opinião temos que votar” é *senal* de que as crianças estão conscientes que têm direito a participar e que a sua opinião é tida em consideração (mesmo que, no final, devido à maioria, a sua ideia não tenha sido eleita), ou quando, uma criança pergunta “podemos ir brincar?” e o/a adulto/a responde, em *tom provocatório*, “Brincar? Vocês não têm direito a brincar” e surge, de imediato, um burburinho na sala, destacando-se uma voz que diz “temos, sim, está ali escrito [apontando para a teia concetual exposta na sala com alguns direitos escritos]”. É a partir destes exemplos que o/a educador/a compreende o caminho a percorrer e consegue *avaliar* a sua postura. Daí a importância de projetos que explorem os *conteúdos* desta área que, muitas das vezes, não resultam em produtos, obras, repercutem-se, sim, em atitudes/pensamentos e veivências.

## **REFERÊNCIAS**

Convenção Sobre os Direitos da Criança. 20 de Novembro de 1989. ONU

- Sarmiento, M. (2004). As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade. In M. Sarmiento e A. Cerisara (org.), *Crianças e Miúdos. Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação* (pp. 9-34), Porto: Edições Asa.
- Sarmiento, M., Fernandes, N., Tomás C., Trevisan, G. & Dias, C. (2015). A voz das crianças sobre os seus direitos: perspetivas críticas sobre a Convenção dos Direitos da Criança. In Dias, C. (Eds.), *Atas do Congresso Nacional 25º aniversário da Convenção dos Direitos da Criança: Realidades e Desafios do Caso Português* (pp. 5-11). Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação. Centro de Investigação em Estudos da Criança.
- Silva, I., L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Tomás, C. (2012). Direitos da criança na sociedade portuguesa: qual o lugar da criança? *Da Investigação às Práticas, II* (1). 118 – 129

PLANIFICAÇÃO SEMANAL Nº 2 de 2 a 6 de outubro					
	<b>2ª FEIRA</b> 2 out.	<b>3ª FEIRA</b> 3 out.	<b>4ª FEIRA</b> 4 out.	<b>5ª FEIRA</b> 5 out.	<b>6ª FEIRA</b> 6 out.
Manhã	9h – Acolhimento 9h:15 – Reunião da manhã (dia da semana, identificação do estado do tempo, contagem das crianças, distribuição das tarefas) <b>Realização de teia conceptual</b> 10h – lanche da manhã (fruta); <b>descobrir caracóis no exterior</b> 10h:15 – <b>Proposta pedagógica → recolha de informação sobre os caracóis</b> e brincar nas áreas 11h:15 – recreio 11h:30 – higiene e ida para o refeitório	9h – Acolhimento 9h:15 – Reunião da manhã (dia da semana, identificação do estado do tempo, contagem das crianças,); <b>descobrir caracóis no exterior</b> 10h – lanche da manhã (fruta); <b>Como é a anatomia do caracol?</b> 10h:15 – <b>Proposta pedagógica → Colagem com diversos materiais</b> e brincar nas áreas 11h:15 – recreio 11h:30 – higiene e ida para o refeitório	9h – Acolhimento 9h:15 – Reunião da manhã (dia da semana, identificação do estado do tempo, contagem das crianças,); <b>Proposta pedagógica - Jogos</b> 10h – lanche da manhã (fruta); 10h:15 – <b>Proposta pedagógica → Colagem com diversos materiais (continuação)</b> e brincar nas áreas 11h:15 – recreio 11h:30 – higiene e ida para o refeitório	F E R I A D O	9h – Acolhimento 9h:15 – Reunião da manhã (dia da semana, identificação do estado do tempo, contagem das crianças,); 10h – lanche da manhã (fruta); 10h:15 – brincar nas áreas 11h:15 – recreio 11h:30 – higiene e ida para o refeitório
Tarde	13h:30 – Hora do conto “ <b>A que sabe a Lua?</b> ” 14h – brincar nas áreas 14h:45 – lanche 15h – saída	Aulas da estagiária	13h:30 – Hora do conto “ <b>A galinha ruiva</b> ” 14h – brincar nas áreas 14h:45 – lanche 15h – saída		13h:30 – Hora do conto 14h – brincar nas áreas 14h:45 – lanche 15h – saída

**PLANIFICAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA – PLANIFICAÇÃO DO PROJETO “OS CARACÓIS”**

<b>PROPOSTA: CONSTRUÇÃO DA TEIA CONCRETUAL 2 DE OUTUBRO DE 2017</b>	
Objetivos/ Intencionalidade educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação Pessoal e Social: partilha de aprendizagens saberes, debate e negociação</li> <li>- Comunicação oral;</li> <li>- Conhecimento do Mundo: mundo natural (exploração)</li> </ul>
Momentos/propostas educativas	- Debate de ideias relativamente àquilo que o grupo já sabe em relação aos caracóis. “O que sabemos?”; “o que queremos saber?”; “o que vamos fazer e como?”. Posteriormente, iremos ao recreio procurar caracóis.
Organização do espaço e materiais	- Com a crianças dispostas em meia lua sentadas nas respetivas cadeiras, a estagiária inicia o diálogo questionando-as relativamente àquilo que descobriram em relação aos caracóis. As respostas concedidas pelas crianças são registadas, pela estagiária, no quadro.
Recursos humanos (organização)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estagiária</li> <li>- Educadora cooperante</li> <li>- Assistente operacional</li> </ul>
Dinâmica grupo de crianças	- As crianças deverão estar dispostas em meia lua sentadas nas respetivas cadeiras de modo a que todas visualizem aquilo que está a ser escrito no quadro, atendendo às ideias que serão expostas por elas.
Estratégias de implementação das propostas	- Questionar as crianças relativamente às afirmações que as mesmas dão
Avaliação/indicadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As crianças participam no debate expondo as suas ideias e levantando questões</li> <li>- Escutam os colegas e respeitam as suas opiniões</li> <li>- Colaboram com os pares</li> </ul>

**Avaliação da proposta:** Tal como planificado, esta proposta foi realizada em grande grupo, no início da manhã, durante a reunião inicial. A proposta de exploração deste tema – “os caracóis” – derivou do facto de uma das crianças, a Cláudia, ter trazido para a sala um balde com diversos caracóis, tal como espelha a seguinte nota de campo:

À chegada à sala, a Cláudia transporta um balde com vários caracóis no seu interior, mostra-os à educadora e a alguns colegas. Como estava perto dela pergunto-lhe se também posso ver, ela retira um caracol de dentro do balde e coloca-o na sua mão para que eu o possa ver melhor. “Um caracol? Onde o encontraste?”, pergunto. “Ao pé das ervas e também havia lá cavalos”. A Becky, que se encontrava perto de nós refere “Eles têm cola”. “Cola?”, pergunto “Onde?” “Aqui”, refere a Becky apontando para o rasto que o caracol deixa na pele da Cláudia. “Será que é cola? Temos que descobrir isso.” “Não é cola, é baba”, diz a Cláudia *assertivamente*. (Nota de campo nº4, sala de atividades)

*Finalizada* esta conversa, a educadora pergunta à Cláudia pelos caracóis que trouxe para a sala. Partindo de várias questões colocadas pela educadora como “o que é que comem os caracóis?”; “será que têm olhos? E boca? E nariz?” e de alguns respostas obtidas como “eles têm ranho”; “eles comem erva”; “não podem estar ao pé da água senão morrem”; “eles têm olhos na ponta”, o grupo decidiu investigar sobre este animal. Para isso, combinaram que no dia seguinte trariam mais informações acerca do assunto. (Nota de campo nº9, sala de atividades)

Partindo do interesse explícito anteriormente, realizou-se uma *chuva de ideias* relativamente a este animal. As crianças expuseram as suas dúvidas (e certezas!), que foram registadas num cartaz exposto na sala de forma a ficar visível a todos. No decorrer desta partilha, houve crianças que “não participaram”, mostrando que não tinham *qualquer opinião a dar* relativamente ao assunto. Essa opção foi respeitada. Por outro lado, houve crianças que expuseram mais do que uma dúvida. Assim, é perceptível que nem todos as crianças se envolvem da mesma forma, o que, para mim, é algo *normal* e que deve ser respeitado.

Posteriormente, e uma vez que a Cláudia explicou a todo o grupo onde tinha encontrado os caracóis, resolvemos explorar o jardim exterior de forma a perceber se também no JI existiam caracóis. Antes de nos dirigirmos ao jardim, concordámos em trazer os caracóis para a sala com a condição de, posteriormente, os colocar lá

fora, pois, tal como referiu a educadora, “se vocês fossem caracóis também não gostavam de estar fechados num sítio para sempre”. A procura de caracóis esteve diretamente relacionada com a observação destes animais, uma vez que uma das informações recolhidas num livro dizia que estes comiam banana. De forma a “comprovar” a veracidade desta informação, “utilizámos” um caracol que encontrámos no exterior e colocámos uma rodela de banana para perceber se o referido animal a comia. À medida que a semana decorreu utilizámos os caracóis para realizar alguns “testes” baseando-nos nas informações que recolhíamos. As crianças foram sendo sempre alertadas para o facto de aquele animal ser um ser vivo e, desta forma, ser respeitado, ou seja, todas as “experiências” realizadas não puserem em perigo os referidos animais.

**PLANIFICAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA – VAMOS DECOBRIR  
MAIS SOBRE OS CARACÓIS**

<b>PROPOSTA: VAMOS DECOBRIR MAIS SOBRE OS CARACÓIS</b>	
Objetivos/ Intencionalidade educativa	Formação Pessoal e Social: Promover a atenção e a concentração. Respeito pelo outro
Momentos/propostas educativas	- Investigar relativamente ao tópico em questão; pesquisar informações relativas aos caracóis
Organização do espaço e materiais	As crianças selecionam em que local desejam procurar informações: - Livros - Computador - Vídeos
Recursos humanos (organização)	- Estagiária
Dinâmica grupo de crianças	- Para que o acompanhamento durante a pesquisa seja o mais individualizado possível, o grande grupo será dividido em pequenos grupos de 5 elementos, indo estes, à vez, procurar e selecionar informações.
Estratégias de implementação das propostas	- Realizar questões que levem as crianças a investigar acerca do tópico.
Avaliação/indicadores	- Procura informação relativa ao tema - Seleciona informação relativa ao tema
Identificação/planificação de novas possibilidades	- Expor ao grande grupo aquilo que cada um descobriu

**Avaliação da proposta:** Após a proposta descrita anteriormente realizou-se uma procura de informações relativa ao tema em exploração. As crianças sugeriram locais onde procurar informações e, em pequenos grupos, dirigiram-se ao computador para ver vídeos e folhearam livros com imagens.

Durante este momento e partindo de um livro que eu levei, as crianças descobriram diversas imagens de caracóis. Uma das imagens refletia um caracol que escavava um pequeno buraco, de forma a depositar dentro do mesmo ovos. A Benedita descreveu em *alta voz* o que estava a suceder na imagem e, posteriormente, perguntou-me o que estava escrito por baixo da mesma (na legenda). A criança apercebeu-se que aquilo que descreveu é semelhante ao que foi lido, à exceção de certos “termos técnicos”. Assim, a minha estratégia passou por questionar a criança relativamente àquilo que via na imagem e só numa fase posterior ler o que estava escrito na legenda. A partir da exposição da criança, outras informações poderiam surgir, nomeadamente, no que se refere a questões/dúvidas ou afirmações a ter em consideração e que poderiam ser relevantes para o projeto.

As informações recolhidas pelas crianças foram registadas num cartaz (que foi exposto perto do cartaz que continha a *chuva de ideias*), ilustrado com desenhos das crianças para que fosse perceptível às mesmas quais as ideias que nele estavam expostas.

Foi ainda importante que cada criança (ou grupo de crianças) expusesse ao grande grupo as informações recolhidas, para que todos estivessem *a par* do que estava a ser explorado em relação ao tema. Tal como na proposta anterior, existiram crianças que não quiseram participar na recolha de informações e essa decisão foi respeitada. Contudo, observei que durante a exposição de diversas informações sobre os caracóis pelos colegas, as crianças que não participaram nesta recolha mostraram-se *atentas e despertas* para o que estava a ser referido.

Uma das crianças, neste caso o Afonso, trouxe de casa um cartaz com diversas informações que recolheu com o auxílio da mãe. No dia em que levou o cartaz para a sala, foi proposto que este o apresentasse ao grande grupo:

Afonso relata aos colegas as informações que descobriu, com o auxílio da mãe, aos colegas. Muitas delas são corroboradas por algumas crianças que também fizeram investigações no dia anterior. Por exemplo, quando o Afonso refere que o caracol possui uma carapaça, o Dinis intervém dizendo “não é uma carapaça, é uma concha”.

**Refletindo:** Através desta conversa consegui perceber a importância de expor as informações recolhidas ao grande grupo. São clarificados diversos conceitos e surgem outras questões como “será que os caracóis têm boca?” ou “será que os caracóis hibernam?” (Nota de campo nº50, sala de atividades)

Este episódio relata, ainda, a participação e o impacto que este tema teve “em casa”, visto que da parte desta família houve envolvimento.

**PLANIFICAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA – LEITURA DA HISTÓRIA “A QUE SABE A LUA”, DE MICHAEL GREJNIEC**

<b>PROPOSTA: LEITURA DA HISTÓRIA “A QUE SABE A LUA?” 2 DE OUTUBRO DE 2017</b>	
Objetivos/ Intencionalidade educativa	Formação Pessoal e Social: Promover a atenção e a concentração. Respeito pelo outro Comunicação oral: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estar atento durante a leitura da história</li> <li>• Compreender o que ouve durante a história</li> <li>• Demonstrar interesse por aquilo que ouve</li> </ul>
Momentos/propostas educativas	- Leitura do livro “A que sabe a Lua”, de Michael Grejniec
Organização do espaço e materiais	- Com a crianças dispostas em meia lua sentadas nas respectivas cadeiras, a estagiária inicia o diálogo questionando-as relativamente àquilo que pensam ser o conteúdo da história olhando apenas para o exterior do livro.
Recursos humanos (organização)	- Estagiária
Dinâmica grupo de crianças	- As crianças deverão estar dispostas em meia lua sentadas nas respectivas cadeiras de modo a que todas visualizem o livro.
Estratégias de implementação das propostas	- Realizar diversas perguntas de antecipação da história (antecipação de conteúdos): “Esta história é sobre o quê?”; “Que imagem vêm representada na capa? E na contracapa?”; “Se tivesse que dar um nome à história qual seria?”; “Conhecem alguma letra que esteja representada no título?”  - Contar a história mostrando as respectivas imagens às crianças

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar perguntas após a leitura: “Como é que os animais conseguiram chegar à lua? O que é que eles tiveram que fazer?”</li> <li>- Realização de uma pergunta de foro pessoal “E para vocês a que sabe a Lua?”</li> </ul>
Avaliação/indicadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As crianças antecipam acontecimentos</li> <li>- Dão a sua opinião e escutam a dos colegas</li> <li>- Demonstram compreender o conteúdo da história</li> </ul>

**Avaliação da proposta:** A proposta descrita iniciou-se com algumas perguntas de antecipação, às quais *quase todas* as crianças quiseram responder. No fundo, posso referir que quando chamadas a participar, a maioria do grupo voluntaria-se, por vezes, atropelando-se tamanha é a ânsia de expor a sua opinião.

Com o decorrer da história e visto tratar-se de uma história que pressupunha a repetição, as crianças relembavam-se dos acontecimentos antecessores e acabavam por me auxiliar. Considero que isso demonstra a atenção com que estavam, sendo esta uma história que as *agarrou* desde o início.

No final da história folhee o livro mostrando as imagens e as crianças recontaram, em grande grupo, a história que tinham acabado de ouvir. Questionei, ainda, cada criança acerca de qual seria, para elas, o sabor da lua e cada uma respondeu aquilo que mais gostava: “chocolate”, “gomas”, “bolo” foram alguns dos sabores mencionados.

**PLANIFICAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA – COMO É A ANATOMIA DO CARACOL?**

<b>PROPOSTA: COMO É A ANATOMIA DO CARACOL? 3 DE OUTUBRO DE 2017</b>	
Objetivos/ Intencionalidade educativa	<p>- <b>Comunicação oral:</b> Construção de frases cada vez <i>mais complexas</i></p> <p>- <b>Conhecimento do Mundo:</b> identificar as diferentes partes constituintes do caracol</p> <p>- <b>Artes visuais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar a colagem e as potencialidades de diferentes materiais;</li> <li>• Introduzir, nas produções plásticas, elementos visuais (formas, texturas) de modo espontâneo ou intencional, para representar elementos referentes ao caracol;</li> <li>• Emitir opiniões sobre a sua produção e a das outras crianças, fundamentando a sua opinião, reconhecendo e mobilizando elementos da comunicação visual.</li> </ul> <p><b>Conteúdos:</b></p> <p>- Técnicas de representação (colagem);</p> <p>- Materiais e instrumentos (regras de utilização e suas potencialidades).</p> <p><b>Técnicas de representação:</b></p> <p>- Recortar, utilizando uma tesoura de bicos redondos;</p> <p>- Colar, utilizando cola branca.</p>
Momentos/propostas educativas	Proposta: Como é a anatomia do caracol?
	<p>- Pesquisa e exploração prévias de imagens relativas à anatomia do caracol</p> <p>- Cada grupo de 3/4 elementos terá à sua disposição vários materiais de desperdício (serapilheira, linha, rafia, trapilho,</p>

Organização do espaço e materiais	caricas, tampas, palhinhas, lã, sacos com aberturas), cola branca e uma folha A3.
Recursos humanos (organização)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estagiária</li> <li>- Educadora</li> <li>- Assistente operacional</li> </ul>
Dinâmica grupo de crianças	- Para a realização desta proposta, as crianças deverão estar divididas em pequenos grupos, de 3/4 elementos. Isto possibilitará um maior acompanhamento da parte da adulta daquilo que está a ser realizado pelas crianças. Partindo do material que têm à disposição, as crianças são convidadas a construir a anatomia do caracol, considerando a pesquisa realizada previamente e a observação direta do animal.
Estratégias de implementação das propostas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Com as crianças dispostas em meia lua, sentadas nas respetivas cadeiras, a estagiária apresenta ao grande grupo o material que vai ser utilizado para a realização da proposta. Pede, ainda, sugestões para uma breve exemplificação daquilo que as crianças irão realizar.</li> <li>- A estagiária alerta as crianças para o cuidado a ter com os materiais.</li> </ul>
Avaliação/indicadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A criança nomeia os constituintes anatómicos do caracol</li> <li>- A criança utiliza os diversos materiais que têm à disposição (atendendo à textura e forma) para representar a anatomia do caracol</li> <li>- A criança critica, construtivamente, a sua produção e a dos colegas</li> <li>- A criança participa no debate, dá a sua opinião e escuta a dos colegas</li> </ul>

**Avaliação da proposta:** Após a exploração da anatomia dos caracóis (antenas, “pé” musculado, concha; forma da concha) foi proposto às crianças que realizassem uma criação artística do caracol com diversos materiais de desperdício. Algumas das crianças mostraram *interesse imediato*, colocando o “dedo no ar” quando questionadas sobre participar nesta proposta. Houve, da minha parte, a demonstração da proposta, em que levei para que todas as crianças conseguissem ver alguns materiais e uma folha branca. Partindo desta demonstração, a proposta passou de algo *abstrato* (palavras) para algo *concreto* (sugestão daquilo que poderia ser feito). Tive, no entanto, em consideração o facto de pedir o auxílio das crianças para esta demonstração uma vez que não era minha intenção limitar a criatividade das mesmas. (Nota de campo nº 51, sala de atividades)

A proposta planificada (“como é a anatomia do caracol?”, cf. Planificação referente a dia 3 de outubro) apenas foi realizada por três criança, sendo estas as crianças que se voluntariaram e mostraram interesse na proposta. Quando deu por concluída a sua colagem, a Cláudia referiu “Posso fazer outro?” Eu disse-lhe que sim e a criança, utilizando materiais diferentes, iniciou o processo de “construção”, colocando sobre a folha aquilo que ia utilizar para, posteriormente, colar.

Após terminar a sua obra, questionei o Afonso acerca daquilo que tinha realizado. “O que é isto?”, digo apontando para as antenas do caracol “São as antenas. E aqui estão os olhos”, refere. “Boa, tens razão, mas, olha, os caracóis só têm duas antenas?”, pergunto. Esta questão vai ao encontro daquilo que o grupo explorou previamente na reunião da manhã. Parecendo *pensativo* com a minha questão, digo-lhe “queres ir ver aquelas imagens que trouxeste?”. O Afonso levanta-se e dirige-se ao cartaz que realizou com a mãe, começando a contar, em voz alta, quantas antenas tem o caracol. “4”, afirma o Afonso. “Boa, isso mesmo”, digo “então como vais fazer?”, pergunto. “Vou pôr mais duas pequeninas”.

O Fábio foi outra das crianças que realizou a proposta, no entanto, à medida que “construía” o seu caracol, percebi que a sua atenção estava focalizada nos jogos de chão. “Queres ir para os jogos de chão?”, pergunto “Sim”. Disse-lhe que podia ir e que depois acabava a colagem.

É, ainda, de referir que as crianças utilizaram um caracol, de forma a confrontarem aquilo que estavam a realizar com a realidade. (Nota de campo nº52, sala de atividades)

## PLANIFICAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA – JOGOS

ÁREA DE INTERVENÇÃO	CONTEÚDOS/HABILIDADES
JOGOS	Deslocamentos em marcha, mudanças de direção e de velocidade, saltos ao pé coxinho, a pés juntos

### OBJETIVOS DE REFERÊNCIA

*Os objetivos que se seguem têm por base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016).*

- Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: trepar, correr, saltitar, deslizar, rodopiar, saltar a pés juntos ou num só pé, saltar sobre obstáculos, baloiçar, rastejar e rolar.
- Imitar ações produzidas por outra pessoa.
- Desenvolve as suas capacidades de concentração.
- Desenvolver a comunicação não-verbal.

### FUNÇÕES DE ORGANIZAÇÃO

Tipo de atividade	Aspetos críticos
Massiva	- Controlo do tempo na transição de tarefas e na instrução e demonstração dos exercícios;

Tempo	Situações de aprendizagem/Exercícios	Indicações úteis
10'	<p><b><u>JOGO – A HISTÓRIA DO CARACOL</u></b></p> <p>A estagiária reúne as crianças em roda e explica o exercício. Começa por referir que irá contar uma história e que as ações que</p>	Uma palma = início do exercício

<p>5'</p>	<p>relatar terão que ser reproduzidas pelas crianças.</p> <p><b>História</b>  <i>Era uma vez um caracol, o Caracol Maurício, um animal pequeno que <u>rastejava</u> pelas folhas <u>lentamente</u>.  Como qualquer caracol, o Caracol Maurício gostava de passear por diversos locais, essencialmente locais húmidos.  Às vezes o caracol Maurício assustava-se com o que via e recuava, ou seja, <u>andava para trás</u>...  Mas quando perdia o medo começava a <u>correr para fugir</u> (Sim, porque o caracol Maurício era especial e corria todos os dias)  Quando estava contente, o caracol Maurício de tanta alegria que sentia <u>rolava pelo chão</u> a brincar... Mas quando sentia o perigo a chegar <u>escondia-se por entre as ervas, encolhendo-se no chão</u>.  O caracol Simão gostava muito de brincar e sempre que podia ia ter com os seus amigos e brincavam juntos. Às vezes tentava ser o mais alto e <u>esticava bem o corpo</u>, outras vezes <u>escondia-se e enrolava o corpo</u> para que não o vissem. Às vezes dirigia-se para a <u>esquerda</u>, outras vezes para a <u>direita</u> E <u>novamente à esquerda</u>...  E <u>voltava à direita</u>...  Certo dia, o caracol Maurício encontrou um senhor, esse senhor estava aos <u>saltinhos, ora com os dois pés ora só com um pé</u>. O Caracol Maurício decidiu ir brincar com aquele senhor, chegou perto dele e imitou o que ele fazia. Divertiu-se muito, mas já estava a ficar cansado, então, <u>rastejou lentamente para casa, enrolou-se sobre o seu corpo e deixou-se dormir</u>.</i></p> <p><b><u>JOGO - O LÍDER</u></b></p> <p>Uma criança sai do grupo, por momentos. As restantes crianças do grupo escolhem um líder, que irá executar determinados</p>	<p>Palmas constantes = final do exercício</p> <p>Demonstrar a tarefa a realizar com o auxílio de uma criança</p> <p>As crianças deverão estar atentas à história narrada de forma a conseguirem realizar os movimentos pretendidos</p> <p>Demonstração por parte da estagiária e de algumas crianças.</p>
-----------	---	---

	<p>movimentos que as outras crianças imitam fielmente. A criança que ficou lá fora entra e tenta identificar o líder.</p> <p>Numa segunda fase, líder deverá executar gestos e movimentos que produzam sons com o corpo.</p> <p><b><u>JOGO – “ACORDA DORMINHOCO”</u></b></p> <p>É pedido às crianças que se espalhem pelo polivalente e se deitem no chão de olhos fechados. Enquanto as crianças estão deitadas, a estagiária, circulando pela sala, dá indicações relativamente à respiração (inspirar devagar fazendo uma pausa, expirar suavemente pela boca, etc) e, posteriormente, explica que a criança que se sentir tocada terá de se levantar de forma calma e silenciosa. Já de pé, a criança deverá percorrer o espaço mantendo o silêncio e tocará numa segunda criança. Esta última procederá da mesma forma, levantando-se e tocando num outro colega. No final, quando existir apenas uma criança deitada, todas as outras deverão circunda-la e, suavemente, “acordá-la” com a expressão “Acorda, Dorminhoco.”</p>	<p>Relembrar as crianças do sinal de inicio e final do jogo</p> <p>Demonstração por parte da estagiária e de algumas crianças.</p> <p>Relembrar as crianças do sinal de inicio e final do jogo</p>
--	--	--

**Avaliação da proposta:** Considero que o primeiro jogo apresentado às crianças se tornou “confuso”, uma vez que a história descrita apresentava algumas noções erróneas da realidade. O grupo acabou por dispersar e considerei pertinente dar o jogo por terminado. No que se refere ao segundo jogo – uma proposta em que se

explorou, sobretudo, a concentração e atenção dos intervenientes – considero que o único aspeto sobre o qual devo refletir se prende com a escolha da criança que se dirige para o centro, ou seja, quem “participa ativamente”. Como tal, grande parte das crianças voluntariou-se para “participar” e a escolha, ao invés de passar pelas crianças, passou pela adulta. Há, assim, a necessidade de (re)pensar uma estratégia que envolva as crianças nesta participação. Durante a realização do jogo, a *grande maioria* das crianças manteve-se “atenta” e muitas delas acabavam por chamar a atenção dos colegas de forma a que estes estivessem atentos à tarefa.

**PLANIFICAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA – LEITURA DA HISTÓRIA “A GALINHA RUIVA”, ANTÓNIO TORRADO**

<b>PROPOSTA: LEITURA DA HISTÓRIA “A GALINHA RUIVA” 4 DE OUTUBRO DE 2017</b>	
Objetivos/ Intencionalidade educativa	Formação Pessoal e Social: Promover a atenção e a concentração. Respeito pelo outro Comunicação oral: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estar atento durante a leitura da história</li> <li>• Compreender o que ouve durante a história</li> <li>• Demonstrar interesse por aquilo que ouve</li> </ul>
Momentos/propostas educativas	- Leitura do livro “A galinha ruiva”, António Torrado
Organização do espaço e materiais	- Com a crianças dispostas em meia lua sentadas nas respetivas cadeiras, a estagiária inicia o diálogo questionando-as relativamente àquilo que pensam ser o conteúdo da história olhando apenas para o exterior do livro.
Recursos humanos (organização)	- Estagiária
Dinâmica grupo de crianças	- As crianças deverão estar dispostas em meia lua sentadas nas respetivas cadeiras de modo a que todas visualizem o livro.
Estratégias de implementação das propostas	- Realizar diversas perguntas de antecipação da história (antecipação de conteúdos): “Esta história é sobre o quê?”; “Que imagem vêm representada na capa? E na contracapa?”; “Se tivesse que dar um nome à história qual seria?”; “Conhecem alguma letra que esteja representada no título?”  - Contar a história mostrando as respetivas imagens às crianças
Avaliação/indicadores	- As crianças antecipam acontecimentos

	<ul style="list-style-type: none"><li>- Dão a sua opinião e escutam a dos colegas</li><li>- Demonstram compreender o conteúdo da história</li></ul>
--	---

**Nota:** Devido a assuntos que estavam “pendentes” esta proposta não foi realizada, será então realizada dia 9 de outubro de 2017.

<p align="center"><b>PLANIFICAÇÃO SEMANAL Nº 3</b> <b>de 9 a 13 de outubro</b></p>					
	<p align="center"><b>2ª FEIRA</b> 9 out.</p>	<p align="center"><b>3ª FEIRA</b> 10 out.</p>	<p align="center"><b>4ª FEIRA</b> 11 out.</p>	<p align="center"><b>5ª FEIRA</b> 12 out.</p>	<p align="center"><b>6ª FEIRA</b> 13 out.</p>
<p align="center">Manhã</p>	<p>9h – Acolhimento 9h:15 – Reunião da manhã (dia da semana, identificação do estado do tempo, contagem das crianças, distribuição das tarefas) 10h – lanche da manhã (fruta); 10h:15 – <b>Proposta pedagógica → Filme relativo ao “mundo dos caracóis”</b> e brincar nas áreas 11h:15 – recreio 11h:30 – higiene e ida para o refeitório</p>	<p>9h – Acolhimento 9h:15 – Reunião da manhã (dia da semana, identificação do estado do tempo, contagem das crianças,); 10h – lanche da manhã (fruta); 10h:15 – <b>Sessão de educação física</b> 11h:15 – recreio 11h:30 – higiene e ida para o refeitório</p>	<p>9h – Acolhimento 9h:15 – Reunião da manhã (dia da semana, identificação do estado do tempo, contagem das crianças,); 10h – lanche da manhã (fruta); 10h:15 – <b>Proposta pedagógica → preparação da divulgação do projeto “Os caracóis”</b> e brincar nas áreas 11h:15 – recreio 11h:30 – higiene e ida para o refeitório</p>	<p>9h – Acolhimento 9h:15 – Reunião da manhã (dia da semana, identificação do estado do tempo, contagem das crianças,); 10h – lanche da manhã (fruta); 10h:15 – Brincar nas áreas 11h:15 – recreio 11h:30 – higiene e ida para o refeitório</p>	<p>9h – Acolhimento 9h:15 – Reunião da manhã (dia da semana, identificação do estado do tempo, contagem das crianças,); Conselho de grupo 10h – lanche da manhã (fruta); 10h:15 – <b>Proposta pedagógica → divulgação do projeto “Os caracóis” e avaliação do projeto</b> 11h:15 – recreio 11h:30 – higiene e ida para o refeitório</p>

Tarde	<p>13h:30 – Hora do conto “<b>A Galinha Ruiva</b>”, de <b>António Torrado (2009)</b>  14h – <b>Proposta pedagógica → Colagem com diversos materiais (continuação)</b> e brincar nas áreas  14h:45 – lanche  15h – saída</p>	<p>Aulas da estagiária</p>	<p>13h:30 – Hora do conto “<b>O Grufalão</b>”, de <b>Julia Dohaldson e Axel Scheffler (1999)</b>  14h – <b>Proposta pedagógica → preparação da apresentação do projeto “Os caracóis” (continuação)</b> e brincar nas áreas  14h:45 – lanche  15h – saída</p>	<p>13h:30 – Hora do conto “<b>É tão injusto</b>”, de <b>Pat Thomson e Jonathan Allen (2006)</b>  14h – brincar nas áreas  14h:45 – lanche  15h – saída</p>	<p>13h:30 – Hora do conto  14h – Brincar nas áreas  14h:45 – lanche  15h – saída</p>
-------	---	----------------------------	--	--	--

**PLANIFICAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA – UM FILME SOBRE CARACÓIS**

<b>PROPOSTA: UM FILME SOBRE CARACÓIS 9 DE OUTUBRO DE 2017</b>	
Objetivos/ Intencionalidade educativa	<p>Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a atenção e a concentração. Respeito pelo outro.</li> </ul> <p>Comunicação oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar a linguagem oral em contexto (produção e funcionalidade)</li> </ul> <p>Área do conhecimento do mundo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar conteúdos previamente descobertos com novas informações.</li> </ul>
Momentos/propostas educativas	- Visualização de um filme relativo ao tema em exploração – “Os caracóis”
Organização do espaço e materiais	- Para a realização desta proposta, o grupo dirige-se para a sala de computadores, visto que permite a todas as crianças visualizarem o filme da melhor forma.
Recursos humanos (organização)	- Estagiária
Dinâmica grupo de crianças	- As crianças estarão dispostas em meia lua de forma a visualizarem o computador.
Estratégias de implementação das propostas	<p>- <i>Apelar à atenção</i> das crianças de forma a que as mesmas conseguiram descobrir novas informações acerca do tema em exploração;</p> <p>- Ao longo do filme serão realizadas diversas pausas, se assim for pertinente, para clarificar ideias, ouvir comentários e responder a perguntas realizadas pelas crianças;</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Previamente serão realizadas perguntas de antecipação de conteúdo, nomeadamente “O que acham que vamos ver no filme?”; “Acham que as informações que descobrimos vão estar todas no filme? Ou vamos descobrir novas informações?”</li> <li>- Finalmente, serão realizadas “perguntas de conteúdo”, nomeadamente “O que descobriram de novo?”; “Existe alguma informação que já tínhamos descoberto que se repetiu neste filme?”; “Existe algum facto que queriam destacar?”</li> <li>- Registrar as ideias debatidas durante o debate em grande grupo.</li> </ul>
Avaliação/indicadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As crianças antecipam acontecimentos</li> <li>- Demonstram compreender os conteúdos transmitidos pelo vídeo</li> <li>- Realizam perguntas relativamente àquilo que observam no filme</li> <li>- Completam as informações que vêm no filme com aquelas que descobriram previamente</li> <li>- Relacionam aquilo que observam no filme com a <i>observação direta</i> da realidade (caracóis).</li> <li>- Dão a sua opinião e escutam a dos colegas</li> </ul>

**Avaliação da proposta:** Esta proposta foi realizada numa sala diferente, visto que a sala de atividades não tem ligação à internet. Considero, no entanto, que é importante promover atividades/propostas em locais “diferentes do habitual”, uma vez que as crianças passam “demasiado tempo” restringidas às *quatro paredes* da sala de atividades.

Ao reunirem-se na sala e após o filme ser exposto às crianças, foram realizadas algumas perguntas, nomeadamente de verificação daquilo que acabaram de ver. Algumas crianças propuseram a visualização de outros vídeos e o seu pedido foi *atendido*. A partir destes vídeos surgiram outras informações que foram

acrescentadas àquelas que já tinha sido recolhidas e houve ainda a possibilidade de *ver e comprovar* informações que apenas tinham sido recolhidas nos livros.

**PLANIFICAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA – LEITURA DA HISTÓRIA “A GALINHA RUIVA”, ANTÓNIO TORRADO (2009)**

<b>PROPOSTA: LEITURA DA HISTÓRIA “A GALINHA RUIVA” 9 DE OUTUBRO DE 2017</b>	
Objetivos/ Intencionalidade educativa	<p>Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a atenção e a concentração. Respeito pelo outro</li> </ul> <p>Comunicação oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estar atento durante a leitura da história</li> <li>• Compreender o que ouve durante a história</li> <li>• Demonstrar interesse por aquilo que ouve</li> </ul> <p>Prazer e motivação para a leitura</p>
Momentos/propostas educativas	- Leitura do livro “A galinha ruiva”, António Torrado (2009)
Organização do espaço e materiais	- Com a crianças dispostas em meia lua sentadas nas respetivas cadeiras, a estagiária inicia o diálogo questionando-as relativamente àquilo que pensam ser o conteúdo da história olhando apenas para o exterior do livro.
Recursos humanos (organização)	- Estagiária
Dinâmica grupo de crianças	- As crianças deverão estar dispostas em meia lua sentadas nas respetivas cadeiras de modo a que todas visualizem o livro.
Estratégias de implementação das propostas	- Realizar diversas perguntas de antecipação da história (antecipação de conteúdos): “Esta história é sobre o quê?”; “Que imagem vêm representada na capa? E na contracapa?”; “Se tivesse que dar um nome à história qual seria?”; “Conhecem alguma letra que esteja representada no título?”

	- Contar a história mostrando as respectivas imagens às crianças
Avaliação/indicadores	- As crianças antecipam acontecimentos - Dão a sua opinião e escutam a dos colegas - Demonstram compreender o conteúdo da história.

**Avaliação da proposta:** A proposta decorrer como planificada. Inicialmente são realizadas algumas perguntas, as quais são “bem-recebidas” pelas crianças e respondidas de imediato. O objetivo das perguntas não é avaliar conhecimentos, mas sim apelar á reflexão e imaginação

**PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – 10 DE OUTUBRO**

<b>ÁREA DE INTERVENÇÃO</b>	<b>CONTEÚDOS/HABILIDADES</b>
JOGOS	Deslocamentos em marcha, mudanças de direção e de velocidade, saltos ao pé coxinho, a pés juntos

**OBJETIVOS DE REFERÊNCIA**

*Os objetivos que se seguem têm por base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016).*

- Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: trepar, correr, saltitar, deslizar, rodopiar, saltar a pés juntos ou num só pé, saltar sobre obstáculos, baloiçar, rastejar e rolar.
- Controlar movimentos de perícia e manipulação como: lançar, receber, lançar em precisão
- Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras

**FUNÇÕES DE ORGANIZAÇÃO**

<b>Tipo de atividade</b>	<b>Material</b>	<b>Aspetos críticos</b>
Dispersa Massiva em grupo Atividade a pares	- Bolas (de vôlei, de balão e de ténis) - Peças de diversas cores	- Controlo do tempo na transição de tarefas e na instrução e demonstração dos exercícios;

<b>Tempo</b>	<b>Situações de aprendizagem/Exercícios</b>	<b>Indicações úteis</b>
1'	<b><u>INÍCIO DA SESSÃO</u></b> Iniciar a sessão de forma cativante, de forma a chamar a atenção das crianças.	Informar as crianças que um toque no giz significa “iniciar a atividade” e o toque constante do giz
10'	<b><u>JOGO – A RAINHA MANDA</u></b>	

<p>10'</p>	<p>A estagiária reúne as crianças em roda e explica o exercício. Começa por referir que assumirá o papel de “rainha” e que dará diversas indicações as quais as crianças terão que seguir. No entanto, essas ações apenas poderão ser realizadas quando a estagiária disser “a rainha manda...”</p> <p>Exemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Andar pelo polivalente</li> <li>- Andar para trás</li> <li>- Andar de lado</li> <li>- Andar e rodar os braços para a frente</li> <li>- Andar e rodar os braços para trás</li> <li>- Correr</li> <li>- Saltitar</li> <li>- Saltar a pés juntos</li> <li>- Saltar ao pé coxinho</li> <li>- Saltos à tesoura</li> <li>- Marchar</li> <li>- Rastejar</li> <li>- Trepas</li> <li>- Formar pares</li> <li>- Formar grupos de 3 crianças</li> <li>- Formar grupos de 5 crianças</li> <li>- Dar as mãos e formar uma roda</li> <li>- Sentar no chão, mantendo a roda</li> <li>- Esticar as pernas e tocar com as mãos nos pés</li> <li>- Tocar com o nariz nos joelhos</li> <li>- Deitar e fingir que estamos a pedalar uma bicicleta</li> <li>- Fechar os olhos</li> <li>- Levantar lentamente</li> <li>- Procurar uma peça espalhada pelo ginásio</li> </ul> <p><b><u>JOGO - LANÇA A BOLA</u></b></p> <p>Partindo das filas formadas, cada criança terá um par. formando um corredor, em que de um lado se encontra um elemento do par e do outro</p>	<p>significa “finalizar a atividade”</p> <p>Demonstrar a tarefa a realizar com o auxílio de uma criança</p> <p>As crianças deverão estar atentas à história narrada de forma a conseguirem realizar os movimentos pretendidos</p> <p>A estagiária indica que após encontrarem a peça deverão formar uma fila e colocar-se no local correspondente à cor da sua peça</p>
------------	---	---

<p>10'</p>	<p>o restante elemento. Partindo desta disposição será facultada a cada par uma bola de vôlei para iniciar as diferentes tarefas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lançar a bola com as duas mãos ao respetivo colega, para que este, por seu turno, a receba também com as duas mãos.</li> <li>- Aumentar a distância entre os elementos do par. Lançar e receber a bola com a mão dominante.</li> <li>- Manter a distância. Lançar e receber a bola com a mão não dominante.</li> <li>- Reduzir a distância entre os elementos do par, estes deverão voltar-se de costas um para o outro e fazer rolar a bola pelo chão, com as duas mãos, ao passo que a receção deverá ser realizada também com as duas mãos.</li> </ul> <p><b>1ª variante:</b> trocar para uma bola de balão  <b>2ª variante:</b> trocar para uma bola de ténis</p> <p><b><u>JOGO – GINCANA</u></b></p> <p>Partindo das filas formadas, será desenvolvido outro jogo. Com as crianças sentadas em fila, será dada à primeira criança de cada fila uma bola de vôlei que deverá ser passada, por cima da cabeça, ao colega de trás. Quando a bola chega à última criança, esta deverá levantar-se e deslocar-se até ao início da fila, sentando-se novamente.</p> <p><b>2ª variante</b> → execução da mesma atividade, no entanto as crianças realizam-na em pé. Quando a bola chega à última criança, esta deverá deslocar-se por debaixo das pernas do</p>	<p>Demonstração por parte da estagiária e de algumas crianças.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dar indicações para que os elementos dos pares se aproximem ou se afastem;</li> <li>- Dar feedback ao grupo e a cada criança individualmente, se necessário</li> </ul> <p>Relembrar as crianças do sinal de início e final do jogo</p> <p>Demonstração por parte da estagiária e de algumas crianças.</p> <p>Relembrar as crianças do sinal de início e final do jogo</p>
------------	--	---

	<p>colega da frente e colocar-se no início da fila, passando a bola, novamente, ao colega de trás.</p> <p><b>3ª variante</b> → utilização de uma bola mais pequena (bola de balão)</p> <p><b>4ª variante</b> → utilização de uma bola mais pequena (bola de ténis)</p> <p><b><u>JOGO – “CUIDADO”</u></b></p> <p><b>8’</b> Com as crianças dispostas em roda e sentadas é introduzida no centro da mesma a bola de vólei. A estagiária refere que aquela bola é muito frágil e está muito quente e, por essa razão as crianças terão que fazer com que ela circule pelo grupo, não podendo lança-la com muita força. À medida que o jogo se desenrola são introduzidas novas bolas, advertindo-se para o facto de as mesmas não se poderem tocar.</p>	<p>Demonstração por parte da estagiária e de algumas crianças.</p>
--	--	--

**Avaliação da proposta:** A sessão planeada ocorreu como previsto, no entanto, considero que, para uma próxima vez, terei que ter em consideração o tempo de atividade física (nomeadamente no que respeita ao “jogo da gincana”).

No que se refere ao primeiro jogo, as crianças demonstraram reconhecê-lo e, por isso, sugeriram alterações e deram novas ideias relativamente a variantes.

No que toca ao segundo jogo, considero que decorreu dentro do planeado e pude compreender algumas “facilidades” e dificuldades” que as crianças tiveram. A partir daqui, pude fazer um diagnóstico no que se refere à componente “perícias e manipulações”.

Relativamente ao último jogo, posso afirmar que as crianças se mostraram *entusiasmadas*, no entanto, seria interessante realizar este jogo outra vez de forma

a perceber se existiu *evolução* da parte das crianças no que respeita à apropriação das regras.

**PLANIFICAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA – PREPARAÇÃO DA  
DIVULGAÇÃO DO PROJETO “OS CARACÓIS”**

<b>PROPOSTA: PEPARAÇÃO DA DIVULGAÇÃO DO PROJETO “OS CARACÓIS” 11 DE OUTUBRO DE 2017</b>	
Objetivos/ Intencionalida de educativa	<p>Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a atenção e a concentração. Respeito pelo outro.</li> </ul> <p>Comunicação oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar a linguagem oral em contexto (produção e funcionalidade)</li> <li>• Expor, oralmente, conteúdos relativos ao tema em exploração</li> <li>• Expor à comunidade aquilo que descobriu, confrontando o que sabia inicialmente e o que ficou a saber.</li> </ul> <p>Área do conhecimento do mundo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar conteúdos relativos ao tema em exploração</li> </ul>
Momentos/pro postas educativas	- Preparação da divulgação do projeto “Os caracóis”
Organização do espaço e materiais	- Para a realização desta proposta, o grande grupo debate as diferentes descobertas relativas ao tema.
Recursos humanos (organização)	- Estagiária - Educadora - Assistente operacional
Dinâmica grupo de crianças	- As crianças estarão dispostas em meia lua de forma a que todas possam ouvir a opinião dos colegas e partilhar (ou não) a sua

Estratégias de implementação das propostas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedir a cada criança que coloque o “dedo no ar” para participar;</li> <li>- Registrar as ideias de cada criança;</li> <li>- Perguntar ao grupo como desejam realizar a divulgação do projeto. Se existirem diferentes opiniões far-se-á uma votação.</li> </ul>
Avaliação/indicadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As crianças transmitem, oralmente o que descobriram em relação ao tema</li> <li>- As crianças relacionam conteúdos que descobriram ao longo do projeto</li> <li>- Dão a sua opinião e escutam a dos colegas</li> </ul>

**Avaliação da proposta:** Para a preparação da divulgação do projeto foram feitos pequenos grupos. Cada criança, à vez, deslocava-se ao centro de forma a falar sobre aquilo que tinha descoberto sobre os caracóis. Houve crianças que quiseram apresentar com o auxílio de um colega e assim foi (Nota de campo nº79, sala de atividades)

Tal com descrito na nota de campo mencionada acima, a preparação da divulgação do projeto foi realizada em pequenos grupos. A estratégia de implementação da proposta foi alterada, dado que a educadora considerou pertinente focalizar a atenção para pequenos grupos ao invés de uma abordagem em grande grupo. Assim, cada criança expôs aquilo que queria mostrar aos restantes colegas (colegas das restantes salas) e realizou o respetivo desenho. O grupo construiu, assim, um cartaz com as respetivas informações. Posso, ainda, salientar a entreaajuda que ocorreu entre algumas crianças, por exemplo, quando o Enzo queria desenhar melancias (um dos frutos que os caracóis comem) e não conseguiu, a Cláudia ofereceu-se para o auxiliar. Algumas crianças preferiram apresentar as informações em grupo, talvez por se sentirem mais *seguras* e tal foi respeitado. Por fim, refiro que todas as crianças participaram na preparação da divulgação do projeto.

**PLANIFICAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA – LEITURA DA HISTÓRIA “O GRUFALÃO”, DE JULIA DOHALDSON E AXEL SCHEFFLER (1999)**

<b>PROPOSTA: LEITURA DA HISTÓRIA “O GRUFALÃO” 11 DE OUTUBRO DE 2017</b>	
Objetivos/ Intencionalidade educativa	<p>Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a atenção e a concentração. Respeito pelo outro</li> </ul> <p>Comunicação oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estar atento durante a leitura da história</li> <li>• Compreender o que ouve durante a história</li> <li>• Demonstrar interesse por aquilo que ouve</li> </ul> <p>Prazer e motivação para a leitura</p>
Momentos/propostas educativas	- Leitura da história “O Grufalão”, de Julia Dohaldson e Axel Scheffler (1999)
Organização do espaço e materiais	- Com a crianças dispostas em meia lua sentadas nas respetivas cadeiras, a estagiária inicia o diálogo questionando-as relativamente àquilo que pensam ser o conteúdo da história olhando apenas para o exterior do livro.
Recursos humanos (organização)	- Estagiária
Dinâmica grupo de crianças	- As crianças deverão estar dispostas em meia lua sentadas nas respetivas cadeiras de modo a que todas visualizem o livro.
Estratégias de implementação das propostas	- Realizar diversas perguntas de antecipação da história (antecipação de conteúdos): “Esta história é sobre o quê?”; “Que imagem vêm representada na capa? E na contracapa?”; “Se tivesse que dar um nome à história qual seria?”; “Conhecem alguma letra que esteja representada no título?”

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Após referir o título da história perguntar às crianças se sabem o que é um “grufalão”</li> <li>- Contar a história mostrando as respectivas imagens às crianças</li> </ul>
Avaliação/indicadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As crianças antecipam acontecimentos</li> <li>- Dão a sua opinião e escutam a dos colegas</li> <li>-Demonstram compreender o conteúdo da história</li> </ul>

**Avaliação da proposta:** Durante a dinamização desta proposta, as crianças mostraram-se *atentas* àquilo que estava a ser contado. Coloquei as perguntas iniciais de parte, uma vez que durante o período da manhã as crianças estiveram, a meu ver, bastante ocupadas. Então, percebi que a “hora do conto” poderia ser utilizada como “momento de descontração”, em que as crianças ouviam a história por prazer.

**PLANIFICAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA – LEITURA DA HISTÓRIA “É TÃO INJUSTO”, DE PAT THOMSON E JONATHAN ALLEN (2006)**

<b>PROPOSTA: LEITURA DA HISTÓRIA “É TÃO INJUSTO” 12 DE OUTUBRO DE 2017</b>	
Objetivos/ Intencionalidade educativa	<p>Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a atenção e a concentração. Respeito pelo outro</li> </ul> <p>Comunicação oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estar atento durante a leitura da história</li> <li>• Compreender o que ouve durante a história</li> <li>• Demonstrar interesse por aquilo que ouve</li> <li>• Alargar vocabulário</li> </ul>
Momentos/propostas educativas	- Leitura da história “É tão injusto”, de Pat Thomson e Jonathan Allen (2006)
Organização do espaço e materiais	- Com a crianças dispostas em meia lua sentadas nas respetivas cadeiras, a estagiária inicia o diálogo questionando-as relativamente àquilo que pensam ser o conteúdo da história olhando apenas para o exterior do livro.
Recursos humanos (organização)	- Estagiária
Dinâmica grupo de crianças	- As crianças deverão estar dispostas em meia lua sentadas nas respetivas cadeiras de modo a que todas visualizem o livro.
Estratégias de implementação das propostas	- Realizar diversas perguntas de antecipação da história (antecipação de conteúdos): “Esta história é sobre o quê?”; “Que imagem vêm representada na capa? E na contracapa?”; “Quando animais são?”; “Onde se passará esta história?” “Se tivesse que dar um nome à história

	<p>qual seria?"; "Conhecem alguma letra que esteja representada no título?"</p> <p>- Contar a história mostrando as respectivas imagens às crianças</p>
Avaliação/indicadores	<p>- As crianças antecipam acontecimentos</p> <p>- Dão a sua opinião e escutam a dos colegas</p> <p>-Demonstram compreender o conteúdo da história</p>

**Avaliação da proposta:** A leitura desta história teve os mesmos “contornos” que a história anterior, uma vez que dinamizei esta proposta tendo como estratégia o “prazer e motivação para a leitura”. Durante a leitura da história, existiram algumas palavras que foram de difícil compreensão para as crianças, mas que foram sendo esclarecidas com o decorrer da mesma.

**PLANIFICAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA – DIVULGAÇÃO DO PROJETO “OS CARACÓIS”**

<b>PROPOSTA: DIVULGAÇÃO DO PROJETO “OS CARACÓIS”</b>	
<b>13 DE OUTUBRO DE 2017</b>	
Objetivos/ Intencionalidade educativa	<p>Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a atenção e a concentração. Respeito pelo outro.</li> </ul> <p>Comunicação oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificar o discurso de acordo com os objetivos, os destinatários e os meios a utilizar;</li> <li>• Comunicar à comunidade as descobertas realizadas com o projeto</li> <li>• Utilizar e aplicar os termos e palavras referentes ao tema do projeto. Apropriação dos vocábulos aprendidos ao longo do projeto</li> </ul>
Momentos/propostas educativas	- Divulgação do projeto “Os caracóis” (a planificação desta proposta foi elaborada após uma conversa com o grande grupo que decidiu como queria realizar a divulgação do mesmo)
Organização do espaço e materiais	- A divulgação será realizada no ginásio, para as crianças, educadoras e assistentes operacionais de todas as salas
Recursos humanos (organização)	- Estagiária
Dinâmica grupo de crianças	- Partindo do cartaz realizado que contem as descobertas das crianças (relembro que cada criança desenhou uma “informação” relativa ao tema), é pedido a cada uma que exponha aquilo que mais atenção lhe despertou durante a realização do projeto.

Estratégias de implementação das propostas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Embora as informações sejam expostas por cada criança, individualmente, todo o grupo poderá auxiliar e completar aquilo que será referido.</li> <li>- Por opção própria, algumas crianças apresentarão as suas informações a pares.</li> <li>- Sempre que necessário, a adulta poderá auxiliar, realizando perguntas, às crianças relativamente ao tema.</li> </ul>
Avaliação/indicadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dão a sua opinião e escutam a dos colegas</li> <li>- Planificam o discurso de acordo com os objetivos, os destinatários e os meios a utilizar.</li> <li>- Partilham informação oralmente através de frases coerentes.</li> <li>- Utilizam e aplicam os termos e palavras referentes ao tema do projeto. Apropriação dos vocábulos aprendidos ao longo do projeto.</li> </ul>

**Avaliação da proposta:** No presente dia, foi divulgado o projeto sobre os caracóis a todas as salas. As crianças reuniram-se no ginásio e apresentaram aquilo que tinham descoberto aos colegas. Tal como ficou combinado com cada criança, cada um dirigia-se ao centro para falar um pouco sobre o surgimento do projeto, as perguntas iniciais (o que queremos saber?), onde pesquisámos e o que ficámos a saber. Após isso, as crianças mostraram alguns desenhos e diversas propostas que realizaram com o decorrer do projeto, explicando o que fizeram, como fizeram e que materiais utilizaram. No final, foi apresentado um vídeo sem qualquer som, para que as crianças pudessem explicar o que viam nas imagens. Este vídeo serviu para que as restantes crianças observassem as informações orais transmitidas pelas crianças da sala 1. (Nota de campo nº92, ginásio).

**PLANIFICAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA – AVALIAÇÃO DO PROJETO “OS CARACÓIS”**

<b>PROPOSTA: DIVULGAÇÃO DO PROJETO “OS CARACÓIS”</b>	
<b>13 DE OUTUBRO DE 2017</b>	
Objetivos/ Intencionalidade educativa	<p>Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a atenção e a concentração. Respeito pelo outro.</li> </ul> <p>Comunicação oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre o tema em exploração;</li> <li>• Expor oralmente a sua opinião relativamente ao tema em exploração;</li> <li>• Identificar as propostas que “mais gostou” e que “menos gostou” e justificar.</li> </ul>
Momentos/propostas educativas	- Avaliação do projeto “Os caracóis”
Organização do espaço e materiais	- Com o grupo disposto em meia lua é realizada uma reflexão relativamente ao projeto.
Recursos humanos (organização)	- Estagiária - Educadora
Dinâmica grupo de crianças	- Com o grupo disposto em meia lua é realizada uma reflexão relativamente ao projeto. As crianças são convidadas a expor que proposta “mais gostaram” e que “menos gostaram”, justificando a sua escolha. No final, far-se-á um balanço geral do projeto.
Estratégias de implementação das propostas	- Realizar perguntas que auxiliem as crianças a identificar aquilo que “mais gostaram” e aquilo que “menos gostaram” - Pedir que cada criança justifique as suas opções - Registrar as respostas das crianças
Avaliação/indicadores	- Dão a sua opinião e escutam a dos colegas

	- Justificam a sua opinião.
--	-----------------------------

**Avaliação da proposta:** Após a divulgação do projeto, o grupo reuniu-se na sala, de forma a fazer um resumo daquilo que ocorreu ao longo do projeto. As crianças referiram algumas atividades que tinham gostado mais (destaque para a realização de caracóis com material de desperdício) e expuseram, ainda, algumas informações que tinha “aprendido”. A educadora acabou por referir que as crianças deveriam ter falado mais alto, uma vez que estavam no ginásio a falar para muitas pessoas e que não se ouvia muito bem.

PLANIFICAÇÃO SEMANAL Nº 4 de 16 a 20 de outubro					
	2ª FEIRA 16 out.	3ª FEIRA 17 out.	4ª FEIRA 18 out.	5ª FEIRA 19 out.	6ª FEIRA 20 out.
Manhã	<p>9h – Acolhimento 9h:15 – Reunião da manhã (dia da semana, identificação do estado do tempo, contagem das crianças, distribuição das tarefas) 9h:30 – Yoga 10h – lanche da manhã (fruta); 10h:15 – <b>Proposta pedagógica → “O puzzle das refeições”</b> 11h:15 – recreio 11h:30 – higiene e ida para o refeitório</p>	<p>9h – Acolhimento 9h:15 – Reunião da manhã (dia da semana, identificação do estado do tempo, contagem das crianças,); Realização de salada de frutas 10h – lanche da manhã (fruta); 10h:15 – <b>Sessão de educação física</b> 11h:15 – recreio 11h:30 – higiene e ida para o refeitório</p>	<p>9h – Acolhimento 9h:15 – Reunião da manhã (dia da semana, identificação do estado do tempo, contagem das crianças,); 10h – lanche da manhã (fruta); 10h:15 – As famílias vão à sala: Culinária 11h:15 – recreio 11h:30 – higiene e ida para o refeitório</p>	<p>9h – Acolhimento 9h:15 – Reunião da manhã (dia da semana, identificação do estado do tempo, contagem das crianças,); 10h – lanche da manhã (fruta); 10h:15 – <b>Leitura da história “A surpresa de Handa”, de Eileen Browne (2009). Proposta pedagógica → pictograma “qual a minha fruta favorita?”</b> 11h:15 – recreio 11h:30 – higiene e ida para o refeitório</p>	<p>9h – Acolhimento 9h:15 – Reunião da manhã (dia da semana, identificação do estado do tempo, contagem das crianças,); Conselho de grupo 10h – lanche da manhã (fruta); 10h:15 – Brincar nas áreas 11h:15 – recreio 11h:30 – higiene e ida para o refeitório</p>
Tarde	<p>13h:30 – Hora do conto <b>“A ovelhinha que veio para o jantar”, de Steve Smallman e Joelle Dreidemy (2009)</b> 14h – Brincar nas áreas 14h:45 – lanche 15h – saída</p>	<p>Aulas da estagiária</p>	<p>13h:30 – Hora do conto <b>“Ora parte um prato” (2012)</b> 14h – Brincar nas áreas 14h:45 – lanche 15h – saída</p>	<p>13h:30 – Hora do conto 14h – brincar nas áreas 14h:45 – lanche 15h – saída</p>	<p>13h:30 – Hora do conto <b>“O incrível rapaz que comia livros”, de Oliver Jeffers (2009)</b> 14h – Brincar nas áreas 14h:45 – lanche 15h – saída</p>

**PLANIFICAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA – O *PUZZLE* DAS REFEIÇÕES**

<b>PROPOSTA: O <i>PUZZLE</i> DAS REFEIÇÕES</b>	
<b>16 DE OUTUBRO DE 2017</b>	
Objetivos/ Intencionalidade educativa	<p>Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a atenção e a concentração.</li> <li>• Respeitar a opinião do outro.</li> </ul> <p>Comunicação oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar a linguagem oral em contexto (produção e funcionalidade)</li> <li>• Descrever as situações representadas, mostrando progressão na clareza do discurso</li> </ul>
Momentos/propostas educativas	- Realização de um <i>puzzle</i> relativo às diversas refeições do dia.
Organização do espaço e materiais	<p>- Cada grupo de cinco crianças irá dirigir-se para uma mesa e recebe um <i>puzzle</i> para montar.</p> <p>- Após realizar a montagem do <i>puzzle</i>, as crianças serão convidadas a elaborar uma refeição consoante uma refeição do dia (pequeno almoço, almoço, lanche e jantar)</p> <p>- Cartões com imagens alusivas a alimentos</p> <p>- Folhas brancas</p>
Recursos humanos (organização)	<p>- Estagiária</p> <p>- Educadora</p>
Dinâmica grupo de crianças	- Para a realização desta proposta, as crianças serão divididas em quatro grupos, cada um com cinco crianças, de forma a proporcionar um melhor acompanhamento da parte do adulto.
	- As crianças estarão divididas em quatro grupos de cinco. Os grupos serão constituídos <i>ao acaso</i> , ou seja, dentro de um saco encontram-se vinte peças de <i>lego</i>

<p>Estratégias de implementação das propostas</p>	<p>de quatro cores diferentes e cada criança irá tirar uma. No final, far-se-ão grupos de cinco crianças consoante as peças retiradas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- As crianças irão construir o <i>puzzle</i> em grupo, interagindo, ou seja, trocando ideias, opiniões e auxiliando-se.</li> <li>- No final, o grande grupo reúne-se é solicitado que cada grupo, à vez, se dirija ao centro para falar sobre o que estiveram a construir. Por exemplo “Que momento do dia está representado?”; “Que alimentos costumam comer durante esta refeição?” [...]. No fundo, as crianças são <i>chamadas</i> a refletir acerca da alimentação que fazem diariamente, quer em casa quer na escola</li> <li>- O pequeno grupo expõe ao grande grupo a refeição que elaborou.</li> </ul>
<p>Avaliação/indicadores</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ouve os colegas do grupo e respeita opiniões diferentes da sua</li> <li>- Partilha e auxilia o grupo na realização do <i>puzzle</i></li> <li>- Descreve, oralmente, o que vê, considerando o que ficou combinado em grupo</li> </ul>

**Avaliação da proposta:** durante a realização desta proposta houve a necessidade de alterar algumas estratégias, nomeadamente a dinâmica de grupo que influenciou a forma como foi realizado o *puzzle*. Mantendo-se a “lógica” dos pequenos grupos (5 crianças cada), indispensável à troca de ideias e entreajuda, cada um dirigiu-se ao centro do grande grupo e montou o *puzzle*. Durante este processo, pude perceber que a troca de ideias e o “pensamento em conjunto” que aqui estavam implícitos não foram “tidos em consideração” pelas crianças, ou seja, cada criança do grupo pegou numa peça que considerou “sua” e não houve discussão de forma a compreender qual a posição que esta ocupava no *puzzle* final. Muitas vezes, uma das crianças do grupo “liderava”, ou seja, contruía o *puzzle* sozinho. De forma a

“fomentar a participação” de todos os interessados (pois nem todas as crianças tinham vontade de realizar a proposta), apelei à partilha, referindo “se calhar a B pode ajudar”; “Já reparaste na peça que o R tem? Se calhar é a peça que precisas”. Desta forma, tentei que as crianças não se “isolassem” com as “suas” peças, mas que tentassem (a pouco e pouco) trocar opiniões. No final desta proposta, a educadora referiu que era imprescindível realizar, novamente, a montagem de *puzzles* em conjunto, para que a interação, diálogo e discussão de ideias fosse *fomentado*.

Após a execução do *puzzle*, cada grupo de cinco crianças descreveu ao grande grupo o que nele estava representado. Para esta exposição, foi necessário que a adulta realizasse diversas questões, nomeadamente “o que vês representado?”; “em que local está a decorrer a situação?”. No entanto, a formulação de questões era uma estratégia prevista. Durante a descrição das imagens, houve crianças que se destacaram, “participando mais”, contudo isso não tem que ser visto como um ponto negativo, dado que nem todas as crianças gostam de se expor, mesmo “sabendo” falar sobre a situação.

**Reflexão:** em conversa com a orientadora, foi-me colocada a seguinte questão “não seria, antes de mais, conveniente, que auscultasse as crianças e percebesse se estas realizam a primeira refeição, por exemplo? Ao invés de assumir essa questão como certa e partir para a realização de uma proposta relativa à temática sobre a alimentação?” Ao deparar-me com a referida questão, percebi que a mesma fazia todo o sentido. Eu não tinha 100% certeza que todas as crianças tomavam o pequeno almoço, tomando como garantida uma situação que podia nem ocorrer. Considero, então que deveria ter seguido outro caminho e ter repensado a proposta.

**PLANIFICAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA – LEITURA DA HISTÓRIA “A OVELHINHA QUE VEIO PARA O JANTAR”, DE STEVE SMALLMAN E JOELLE DREIDEMY (2009)**

<b>PROPOSTA: LEITURA DA HISTÓRIA “A OVELHINHA QUE VEIO PARA O JANTAR” 16 DE OUTUBRO DE 2017</b>	
Objetivos/ Intencionalidade educativa	<p>Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a atenção e a concentração.</li> <li>• Respeitar a opinião do outro.</li> </ul> <p>Comunicação oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estar atento durante a leitura da história</li> <li>• Compreender o que ouve durante a história</li> <li>• Demonstrar interesse por aquilo que ouve</li> </ul> <p>Prazer e motivação para a leitura</p>
Momentos/propostas educativas	- Leitura da história “a ovelhinha que veio para o jantar”, de Steve Smallman e Joelle Dreidemy (2009)
Organização do espaço e materiais	- Com a crianças dispostas em meia lua sentadas nas respetivas cadeiras, a estagiária inicia o diálogo questionando-as relativamente àquilo que pensam ser o conteúdo da história olhando apenas para o exterior do livro.
Recursos humanos (organização)	- Estagiária
Dinâmica grupo de crianças	- As crianças deverão estar dispostas em meia lua sentadas nas respetivas cadeiras de modo a que todas visualizem o livro.
Estratégias de implementação das propostas	- Contar a história mostrando as respetivas imagens às crianças
	- As crianças antecipam acontecimentos

Avaliação/indicadores	- Dão a sua opinião e escutam a dos colegas
-----------------------	---

**Avaliação da proposta:** durante a leitura desta história, o grupo, na sua *generalidade*, mostrou-se *atento* àquilo que estava a ser lido. Antes da leitura da história, as crianças identificaram as partes constituintes do livro – capa, contracapa, lombada – referiram que existia um ilustrador e identificaram o local onde se encontrava o título.

**PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – 17 DE OUTUBRO**

<b>ÁREA DE INTERVENÇÃO</b>	<b>CONTEÚDOS/HABILIDADES</b>
JOGOS	Deslocamentos em marcha, mudanças de direção e de velocidade, saltos ao pé coxinho, a pés juntos, lançamento em precisão, pontapé em precisão

**OBJETIVOS DE REFERÊNCIA**

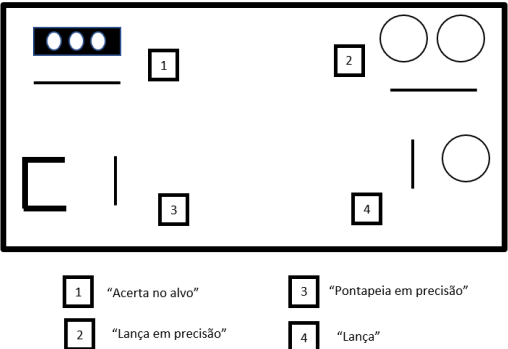
*Os objetivos que se seguem têm por base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016).*

- Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: trepar, correr, saltitar, deslizar, rodopiar, saltar a pés juntos ou num só pé, saltar sobre obstáculos, baloiçar, rastejar e rolar.
- Controlar movimentos de perícia e manipulação como: lançar e pontapear em precisão

**FUNÇÕES DE ORGANIZAÇÃO**

<b>Tipo de atividade</b>	<b>Material</b>	<b>Aspetos críticos</b>
- Dispersa - Atividade massiva em estações - Atividade massiva em grupo	- Bolas de balão - Pinos - Arcos - Peças de diversas cores - Gizo	- Controlo do tempo na transição de tarefas e na instrução e demonstração dos exercícios; - Ter em atenção aspetos relacionamos com a segurança do espaço e dos materiais.

Tempo	Situações de aprendizagem/Exercícios	Indicações úteis
1'	<p><b><u>INÍCIO DA SESSÃO</u></b></p> <p>Iniciar a sessão de forma cativante, de forma a chamar a atenção das crianças.</p>	<p>A estagiária refere que sempre que soar um toque do gizo significa que a atividade irá começar e sempre que o gizo soar em constante toque as crianças terão que “congelar”.</p>
10'	<p><b><u>JOGO – A RAINHA MANDA</u></b></p> <p>A estagiária reúne as crianças em roda e explica o exercício. Começa por referir que assumirá o papel de “rainha” e que dará diversas indicações as quais as crianças terão que seguir. No entanto, essas ações apenas poderão ser realizadas quando a estagiária disser “a rainha manda...”</p> <p>Exemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Andar pelo polivalente</li> <li>- Andar para trás</li> <li>- Andar de lado</li> <li>- Andar e rodar os braços para a frente</li> <li>- Andar e rodar os braços para trás</li> <li>- Correr</li> <li>- Saltitar</li> <li>- Saltar a pés juntos</li> <li>- Saltar ao pé coxinho</li> <li>- Saltos à tesoura</li> <li>- Marchar</li> <li>- Rastejar</li> <li>- Trepas</li> <li>- Formar pares</li> <li>- Formar grupos de 3 crianças e dar de lado</li> <li>- Formar grupos de 5 crianças</li> <li>- Dar as mãos e formar uma roda</li> <li>- Sentar no chão, mantendo a roda</li> <li>- Esticar as pernas e tocar com as mãos nos pés</li> <li>- Tocar com o nariz nos joelhos</li> <li>- Deitar e fingir que estamos a pedalar uma bicicleta</li> <li>- Fechar os olhos</li> <li>- Levantar lentamente</li> <li>- Procurar uma peça espalhada pelo ginásio</li> </ul>	<p>- Questionar as crianças relativamente ao sinal utilizado</p> <p>Demonstrar a tarefa a realizar com o auxílio de uma criança</p> <p>As crianças deverão estar atentas à história narrada de forma a conseguirem realizar os movimentos pretendidos</p> <p>A estagiária indica que após encontrarem a</p>

<p>20'</p>	<p><b><u>Variante:</u></b> É solicitado a uma das crianças que seja a rainha.</p> <p><b><u>AS QUATRO ESTACÕES</u></b></p> <p>Após cada criança encontrar uma peça, é solicitado que se juntem por grupos. Cada grupo deverá permanecer sentado no chão de forma a que a estagiária, com o auxílio de algumas crianças, montem as diversas estações.</p> <p>Nesta atividade, cada grupo será distribuído por cada uma das quatro estações, contudo será utilizada uma estratégia de rotatividade para que cada grupo passe, obrigatoriamente, por todas as estações.</p> <p>De seguida serão descritas as tarefas a realizar em cada estação, destacando-se, ainda, que para uma melhor compreensão das atividades descritas em cada estação, bem como a disposição dos materiais e a organização do espaço, deverá ser consultada a figura apresentada abaixo.</p> 	<p>peça deverão formar uma fila e colocar-se no local correspondente à cor da sua peça</p> <p>Demonstração por parte da estagiária e de algumas crianças.</p> <p>- Dar feedback ao grupo e a cada criança individualmente, se necessário</p> <p>Relembrar as crianças do sinal de início e final da atividade</p>
------------	--	---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Estação 1 – “Acerta no alvo”</b></li> </ul> <p>Nesta estação e com o pequeno grupo disposto atrás da linha desenhada no chão, cada criança, à vez, deverá lançar aos pinos, colocados no chão, diversos arcos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Estação 2 – “Lança em precisão”</b></li> </ul> <p>Nesta estação, as crianças deverão estar atrás da linha desenhada pela estagiária e o objetivo é que lancem a bola balão ao arco (alvo) colocado na parede. Inicialmente, deverão lançar com as duas mãos e posteriormente apenas com a mão dominante.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Estação 3 – “Pontapeia em precisão”</b></li> </ul> <p>Nesta tarefa, existirá um espaço delimitado por dois pinos. O objetivo é que cada criança, à vez, e considerando a linha que estará no chão, pontapeie a bola com o pé dominante, de forma a que esta passe entre os pinos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Estação 4 – “Lança”</b></li> </ul> <p>Nesta estação, existirá um arco colocado no chão contendo, dentro dele, diversas bolas. O objetivo é que cada criança, à vez, consiga lançar a bola em precisão de forma a tirar de dentro do arco as diversas bolas, utilizando, para isso, uma bola balão.</p>	
--	--	--

6'	<p><b><u>RETORNO À CALMA</u></b></p> <p>Partindo dos dois jogos realizados nas sessões anteriores – “Acorda dorminhoco” e “Cuidado” – será perguntado às crianças que jogo pretendem realizar para fecho de sessão. Pode até dar-se o caso de quererem realizar os dois.</p>	
----	--	--

**Avaliação da proposta:** no seu global, penso que a sessão de educação física correu como o previsto, embora tivessem existido situações em que houve necessidade de aumentar a dificuldade da tarefa ou torna-la mais acessível a cada criança. As crianças aceitaram as propostas sugeridas e, no final, escolheram qual o relaxamento que pretendiam.

No que respeita ao primeiro jogo, e sendo este um jogo que já fora “introduzido” na sessão passada, existiram determinados aspetos para os quais as crianças já estavam “despertadas”, nomeadamente no que respeita à ocupação do espaço. Quando sugeri que as crianças ocupassem todo o ginásio, o grupo dispersou dentro do espaço delimitado pelo ginásio (algo que não ocorreu na sessão passada, formando-se um “aglomerado”). Este é, então, um aspeto que destaco, pois à medida que o “tempo passa”, o grupo “compreende” quais as vantagens e desvantagens em dispersar pelo ginásio ou permanecer em “aglomerado”. Torna-se, assim, fundamental que as crianças experienciem os constrangimentos que determinada ação irá causar. Durante a realização do jogo foi necessário *chamar a atenção* do grupo de forma a que estivessem atentos ao sinal de início e final de atividade. Destaco o *feedback* que dei, de forma a melhorar ou elogiar determinada ação. Ao introduzir uma nova tarefa (formar grupos de 3 crianças e andar de lado), percebi que as crianças não estavam a conseguir encontrar estratégias para a realizar e, desta forma, considerei importante *chamar a atenção* do grupo e realizar a demonstração da tarefa. Para tal, solicitei a ajuda de um grupo de crianças.

No que respeita às estações realizadas, é de referir que o facto da educadora utilizar este “método” na sessão de educação física com as crianças “facilitou” a execução das mesmas, nomeadamente no que respeita à transição de tarefa para

tarefa. Para a realização desta atividade, a estratégia utilizada – sentar cada grupo de 5 crianças perto de uma estação – resultou, uma vez que, sempre que demonstrava uma tarefa, pedia auxílio a uma ou duas crianças de cada grupo, *apelando à sua atenção*. Após demonstrar o que era pretendido em cada estação, pedi, novamente, a uma criança que lembrasse ao grupo qual o sinal de início e final de tarefa.

Relativamente à primeira estação, destaco como “dificuldade” o facto de algumas crianças lançarem o arco apenas com uma mão, quando o objetivo era que o arco fosse lançado com as duas. Ao perceber esta ocorrência dirigi-me à criança e realizei, com ela, o lançamento com as duas mãos. Partindo daqui, dei *feedback* às crianças, de forma a elogiar o que estava a ser realizado ou de forma a melhorarem determinados aspetos.

Na segunda estação, as crianças começaram por lançar a bola ao alvo com as duas mãos, no entanto, ao perceber que já conseguiam executar esta tarefa com (relativa) facilidade, foi introduzida uma variante – lançar com a mão dominante. Nesta atividade, observei que as crianças estavam “mais preocupadas” em lançar a bola com força à parede do que lançá-la ao alvo. Após alguns minutos a realizar esta tarefa, pedi às crianças que lançassem a bola ao alvo.

Relativamente à terceira estação, que consistia em pontapear em precisão, muitas das crianças pontapeavam a bola com “bastante força”, não “atingindo o objetivo pretendido”, ou seja fazer passar a bola por entre dois pinos. Desta forma, expliquei às crianças que deveriam “ter mais calma”, para que conseguissem “marcar golo”.

Na quarta estação, foi necessária alguma “persistência” por parte das crianças para que retirassem de dentro do arco as bolas. No entanto, nenhuma delas desistiu, tentando encontrar estratégias, como lançar a bola ao chão de forma a que esta ressaltasse, lançar a bola com mais força ou lançar a bola diretamente às restantes bolas.

No final das estações, pedi a voluntários que me auxiliassem a arrumar os materiais utilizados nas estações.

Finalizando, no que toca ao relaxamento, este foi escolhido, através de uma votação, pelas crianças. Foi, então, realizado o jogo “Cuidado” (realizado na sessão

passada), com uma bola. Durante este jogo, as crianças tiveram “mais cuidado” do que na sessão passada, sendo, dessa forma, dado *feedback* positivo.

Destaco como maior dificuldade sentida, o facto de estarem a ocorrer diversas tarefas em simultâneo, o que pressupõe da minha parte uma “atenção redobrada”. No entanto e ciente de que devo estar atenta a todas as atividades, por vezes é necessário dar apoio individualizado.

**PLANIFICAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA – LEITURA DA HISTÓRIA “ORA PARTE UM PRATO” (2012)**

<b>PROPOSTA: LEITURA DA HISTÓRIA “ORA PARTE UM PRATO” 18 DE OUTUBRO DE 2017</b>	
Objetivos/ Intencionalidade educativa	<p>Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a atenção e a concentração.</li> <li>• Respeitar a opinião do outro.</li> </ul> <p>Comunicação oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estar atento durante a leitura da história</li> <li>• Compreender o que ouve durante a história</li> <li>• Demonstrar interesse por aquilo que ouve</li> </ul> <p>Prazer e motivação para a leitura</p>
Momentos/propostas educativas	- Leitura da história “Ora parte um prato” (2012)
Organização do espaço e materiais	- Com a crianças dispostas em meia lua sentadas nas respetivas cadeiras, a estagiária inicia o diálogo questionando-as relativamente àquilo que pensam ser o conteúdo da história olhando apenas para o exterior do livro.
Recursos humanos (organização)	- Estagiária
Dinâmica grupo de crianças	- As crianças deverão estar dispostas em meia lua sentadas nas respetivas cadeiras de modo a que todas visualizem o livro.
Estratégias de implementação das propostas	- Pedir às crianças a sua colaboração, visto tratar-se de um “livro interativo”. As crianças são <i>chamadas</i> a participar, auxiliando na leitura da história. Visto tratar-se de um livro

	<p>relacionado com o tema “alimentação”, o grupo auxilia na realização de pratos saudáveis, tal como é solicitado na história.</p> <p>- Contar a história mostrando as respectivas imagens às crianças</p>
Avaliação/indicadores	<p>- As crianças antecipam acontecimentos</p> <p>- Dão a sua opinião e escutam a dos colegas</p>

**Nota:** esta proposta não foi realizada, uma vez que surgiu uma outra proposta desenvolvida pela educadora, a “divisão das pizzas pelas várias salas” (cf. Nota de campo 115)

**PLANIFICAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA – LEITURA DA HISTÓRIA “A SURPRESA DE HANDA”, DE EILLEN BROWNE (2009) E REALIZAÇÃO DO PICTOGRAMA “QUAL A MINHA FRUTA FAVORITA?”**

<b>PROPOSTA: LEITURA DA HISTÓRIA “A SURPRESA DE HANDA” 19 DE OUTUBRO DE 2017</b>	
Objetivos/ Intencionalidade educativa	<p>Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a atenção e a concentração.</li> <li>• Respeitar a opinião do outro.</li> </ul> <p>Comunicação oral e Prazer e motivação para a leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ouvir ler uma história</li> <li>• Identificar personagens e ações</li> <li>• Identificar os frutos referidos na história</li> <li>• Identificar os animais presentes nas imagens</li> <li>• Associar palavras ouvidas à sua representação gráfica</li> </ul>
Momentos/propostas educativas	- Leitura da história “A surpresa de Handa”, de Eileen Browne (2009)
Organização do espaço e materiais	- Com as crianças dispostas em meia lua sentadas nas respetivas cadeiras, a estagiária inicia o diálogo dizendo que vai contar uma história e que deverão ouvi-la com atenção para que no final se faça um jogo
Recursos humanos (organização)	- Estagiária
Dinâmica grupo de crianças	- As crianças deverão estar dispostas em meia lua sentadas nas respetivas cadeiras de modo a que todas visualizem o livro.

Estratégias de implementação das propostas	- Uma vez que há uma clara relação entre o texto escrito e as imagens, deverá ter-se em atenção quando se mostra as imagens às crianças.
Avaliação/indicadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As crianças antecipam acontecimentos</li> <li>- Dão a sua opinião e escutam a dos colegas</li> <li>- Identificam personagens e ações</li> <li>- Identificam os frutos referidos na história</li> <li>- Identificam os animais presentes nas imagens</li> <li>- Associam palavras ouvidas à sua representação gráfica</li> </ul>

**Avaliação da proposta:** iniciei a proposta descrita referindo ao grande grupo que deveriam estar atentos, pois no final da leitura da história realizar-se-ia um jogo. Durante a leitura, o grupo, *no geral*, manteve-se *atento* e, à medida que os acontecimentos eram narrados, uma atenção especial era conferida às imagens que ilustravam a história, uma vez que certos elementos ilustrativos tornavam-se imprescindíveis para a compreensão da narrativa. Terminada a leitura e através do reconto, com o auxílio das crianças, pude compreender as dificuldades sentidas pelo grupo na compreensão da história e por cada criança individualmente. Com o reconto, a minha intenção foi *chamar a atenção* das crianças para diversos aspetos, nomeadamente a subtração das frutas que a personagem principal levava e que ocorria ao longo da narração, os nomes dos animais que apareciam em cada página e a associação destes dois fatores. Com o desenrolar do reconto, percebi, ainda, que *apenas* duas crianças respondiam às questões por mim colocadas. No entanto, tal facto não significa que somente essas duas crianças estivessem *interessadas*.

<b>PROPOSTA: REALIZAÇÃO DO PICTOGRAMA “QUAL A MINHA FRUTA FAVORITA?”</b> <b>19 DE OUTUBRO DE 2017</b>	
Objetivos/ Intencionalidade educativa	Formação Pessoal e Social: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a atenção e a concentração.</li> <li>• Respeitar a opinião do outro.</li> </ul> Comunicação oral <ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrição e justificação das propostas</li> </ul> Organização e Tratamento de Dados: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recolher dados;</li> <li>• Utilizar o pictograma para organizar e representar os dados;</li> <li>• Interpretar os dados apresentados no pictograma, identificando a categoria modal, como correspondendo à categoria que tem maior frequência.</li> </ul>
Momentos/propostas educativas	- Realização de um gráfico a partir da leitura da história “A surpresa de Handa”, de Eilleen Browne
Organização do espaço e materiais	- Após a leitura da história, cada criança será questionada “qual a tua fruta preferida?” Partindo dessa pergunta e de uma “votação secreta”, apelando ao voto e à participação de cada criança, será, em conjunto, elaborado um pictograma relativo à “Fruta preferida de cada criança da sala 1” - Folhas brancas para o registo da votação de cada criança - Caixa para colocar as votações das crianças - Papel de cenário para a construção conjunta do pictograma

Recursos humanos (organização)	- Estagiária
Dinâmica grupo de crianças	- Cada criança terá um papel, onde irá desenhar a sua fruta preferida. Posteriormente, colocará o papel dentro de uma caixa. No final, será feita a identificação e contagem, uma a uma, das frutas escolhidas e realizar-se-á o pictograma.
Estratégias de implementação das propostas	- Cada criança irá, à vez, colocar o seu voto numa caixa - Contagem e identificação, em grande grupo, das frutas selecionadas - Realização, em grande grupo, do pictograma, em que cada criança desenha a sua fruta preferida
Avaliação/indicadores	- Dão a sua opinião e escutam a dos colegas - Realizam um pictograma - Descrevem o que vêm representado no pictograma - Interpretam o que vêm representado no pictograma

**Avaliação da proposta:** após a leitura, reconto e compreensão da história, foi apresentado ao grupo a proposta “*e se descobrissemos a fruta preferida da sala 1?*” Todos concordaram e partiram para a realização de uma *votação secreta*. Após isso, foi exposto ao grande grupo a preferência de cada criança e realizou-se um pictograma com as respostas obtidas. Durante a realização deste pictograma, considero que ocorreu uma *falha* da minha parte, ou seja, deveria ter planificado uma estratégia que permitisse identificar – pelas crianças e no imediato – a fruta correspondente a cada parte do pictograma. Assim, se existissem duas crianças a preferir maçã, deveria ter colocado o desenho de uma maçã perto daquela

preferência para que se tornasse de fácil identificação. Tal não ocorreu e, portanto, dirigi-me à “área da casa”, por sugestão da educadora, e utilizei os frutos em 3D que nela se encontravam.

Finalizado o pictograma, as crianças referiram de imediato “*o que tem mais é as bananas*”, identificando, assim, a categoria modal, ou seja, a categoria com maior frequência. Realizei, ainda, outras questões como “*quantas crianças é que participaram nesta votação?*” ou “*quantas crianças gostam do mesmo fruto?*” Através de uma conversa e de diversas contagens, o grupo chegou às respostas.

Por sugestão da educadora, apenas as crianças *mais velhas* (em termos de idade) representaram numa folha o pictograma construído no chão. Para tal, expliquei às seis crianças como se representava um pictograma, uma vez que era a primeira vez que estavam a realizar um gráfico daquela natureza. Com o desenrolar da proposta, percebi que as crianças tinham dificuldade em realizar aspetos como desenhar os frutos, referindo que não conseguiam (e aí foi-lhes dito que poderiam apenas colocar *bolinhas*) e perdiam-se na contagem dos elementos do gráfico. Penso, contudo, que é necessário explorar esta temática, pois só assim é que as crianças *despertam* para estes *aspetos matemáticos*

**PLANIFICAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA – LEITURA DA HISTÓRIA “O INCRÍVEL RAPAZ QUE COMIA LIVROS”, OLIVER JEFFERS (2009)**

<b>PROPOSTA: LEITURA DA HISTÓRIA “O INCRÍVEL RAPAZ QUE COMIA LIVROS” 20 DE OUTUBRO DE 2017</b>	
Objetivos/ Intencionalidade educativa	<p>Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a atenção e a concentração.</li> <li>• Respeitar a opinião do outro.</li> </ul> <p>Comunicação oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estar atento durante a leitura da história</li> <li>• Compreender o que ouve durante a história</li> <li>• Demonstrar interesse por aquilo que ouve</li> </ul> <p>Prazer e motivação para a leitura</p>
Momentos/propostas educativas	- Leitura da história “O incrível rapaz que comia livros”, de Oliver Jeffers (2009)
Organização do espaço e materiais	- Com a crianças dispostas em meia lua sentadas nas respetivas cadeiras, a estagiária inicia o diálogo questionando-as relativamente àquilo que pensam ser o conteúdo da história olhando apenas para o exterior do livro.
Recursos humanos (organização)	- Estagiária
Dinâmica grupo de crianças	- As crianças deverão estar dispostas em meia lua sentadas nas respetivas cadeiras de modo a que todas visualizem o livro.
	- Contar a história mostrando as respetivas imagens às crianças

Estratégias de implementação das propostas	
Avaliação/indicadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As crianças antecipam acontecimentos</li> <li>- Dão a sua opinião e escutam a dos colegas</li> </ul>

**Avaliação da proposta:** a proposta descrita teve como “objetivo central” o prazer e motivação para a leitura, daí utilizar como estratégia “Contar a história mostrando as respetivas imagens às crianças”. Contudo, quando mostrei o livro às crianças, uma delas referiu “olha, o livro está estragado” e eu perguntei “será que está mesmo estragado? Vou contar a história para ver se descobrimos”. Quando mostrei a capa, outra criança afirmou “olha, desse lado já não está estragado.” Resolvemos, então, investigar. Após a leitura da história, em grande grupo, encontramos possíveis respostas para aquela parte do livro estar “resgada”, algumas crianças referiram que tinha sido a personagem principal a comê-lo.

Por sugestão da educadora, as crianças realizaram um desenho “alusivo” à história e uma das crianças rasgou as extremidades da folha de papel referindo que tinham sido “comidas pelo Henrique [personagem principal]”. Quando questionei umas das crianças sobre o facto de não ter desenhado nenhum livro, ela respondeu-me “então, o Henrique comeu-os todos”.

<b>PLANIFICAÇÃO SEMANAL Nº 5</b> <b>de 23 a 27 de outubro</b>					
	<b>2ª FEIRA</b> 23 out.	<b>3ª FEIRA</b> 24 out.	<b>4ª FEIRA</b> 25 out.	<b>5ª FEIRA</b> 26 out.	<b>6ª FEIRA</b> 27 out.
Manhã	9h – Acolhimento 9h:15 – Reunião da manhã (dia da semana, identificação do estado do tempo, contagem das crianças, distribuição das tarefas) 10h – yoga 10h:30 – lanche da manhã (fruta); 11h – Pesquisa “As árvores dão papel?” 11h:15 – recreio 11h:30 – higiene e ida para o refeitório	9h – Acolhimento 9h:15 – Reunião da manhã (dia da semana, identificação do estado do tempo, contagem das crianças.); 10h – lanche da manhã (fruta); 10h:15 – <b>Sessão de educação física</b> 11h:15 – recreio 11h:30 – higiene e ida para o refeitório	9h – Acolhimento 9h:15 – Reunião da manhã (dia da semana, identificação do estado do tempo, contagem das crianças.); 10h – lanche da manhã (fruta); 10h:15 – As famílias vão à sala: a germinação das sementes e <b>Proposta pedagógica → exploração de digitinta</b> 11h:15 – recreio 11h:30 – higiene e ida para o refeitório	9h – Acolhimento 9h:15 – Reunião da manhã (dia da semana, identificação do estado do tempo, contagem das crianças.); 10h – lanche da manhã (fruta); 10h:15 – <b>Proposta pedagógica → Experiência: “flutua ou não flutua?”</b> 11h:15 – recreio 11h:30 – higiene e ida para o refeitório	<b>G R E V E</b>
Tarde	13h:30 – Hora do conto: Familiar de uma criança vai à sala contar uma história 14h – Brincar nas áreas 14h:45 – lanche 15h – saída	Aulas da estagiária	13h:30 – <b>Hora do conto “Oh”, de Josse Goffin (2009)</b> 14h – Brincar nas áreas 14h:45 – lanche 15h – saída	13h:30 – <b>Hora do conto “Quem quer um rinoceronte barato”, de Shel Silverstein (2010)</b> 14h – brincar nas áreas 14h:45 – lanche 15h – saída	

## PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – 24 DE OUTUBRO

ÁREA DE INTERVENÇÃO	CONTEÚDOS/HABILIDADES
- Jogos - Deslocamentos e equilíbrios	- Andar, correr, gatinhar, rastejar, rolar, saltar, manter o equilíbrio, mudanças de direção, fintas, mudanças de velocidade

### OBJETIVOS DE REFERÊNCIA

*Os objetivos que se seguem têm por base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016).*

- Ter consciência e do domínio do seu corpo e prazer do movimento em relação a si, com o espaço, com os outros e com os objetos;
- Mobilizar o corpo com mais precisão e coordenação, através do controlo do equilíbrio;
- Explorar diferentes formas de movimento, tendo consciência dos vários segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações, e a tomada de consciência do corpo em relação ao espaço exterior — esquerda, direita, em cima e em baixo;
- Explorar a relação do corpo com os objetos em movimento no espaço, controlando os objetos, utilizando as mãos e os pés, bem como outras partes do corpo.

<b>FUNÇÕES DE ORGANIZAÇÃO</b>		
<b>Tipo de atividade</b>	<b>Material</b>	<b>Aspetos críticos</b>
- Dispersa - Atividade massiva em estações - Atividade massiva em grupo	- Banco sueco; - Corda - Marcas (pinos) - Gizo - Coletes - Arcos	- Controlo do tempo na transição de tarefas e na instrução e demonstração dos exercícios; - Ter em atenção aspetos relacionamos com a segurança do espaço e dos materiais.

<b>Tempo</b>	<b>Situações de aprendizagem/Exercícios</b>	<b>Indicações úteis</b>
1'	<p><b><u>INÍCIO DA SESSÃO</u></b></p> <p>Iniciar a sessão de forma cativante, de forma a chamar a atenção das crianças.</p>	<p>A estagiária refere que sempre que soar um toque do gizo significa que a atividade irá começar e sempre que o gizo soar em constante toque as crianças terão que “congelar”.</p>
10'	<p><b><u>AQUECIMENTO:</u></b></p> <p><b><i>O FEITICEIRO</i></b></p> <p>É escolhida, aleatoriamente, uma criança que se denominará “o feiticeiro”. Esta criança estará identificada com um colete. O “feiticeiro” deverá “congelar” as restantes crianças apanhando-as. Assim que forem apanhadas, as crianças deverão permanecer sentadas.</p> <p><u>Variantes:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• as crianças “congeladas” poderão ser salvas, se um colega passar por entre as suas pernas</li> <li>• passam a existir dois feiticeiros</li> <li>• passam a existir três feiticeiros</li> </ul>	<p>- Questionar as crianças relativamente ao sinal utilizado</p> <p>Demonstrar a tarefa a realizar com o auxílio de uma criança</p>

<p>20'</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• passavam a existir quatro feiticeiros que deverão “congelar” (apanhar) as restantes crianças de mãos dadas. Estas, por seu turno, quando são apanhada, deverão juntar-se à corrente</li> </ul> <p><b>ESTAÇÕES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Estação 1</b> – as crianças deverão contornar os pinos que se encontram colocados no chão. Posteriormente, farão o exercício de costas</li> <li>• <b>Estação 2</b> - Cada criança, à vez, circula pelos espaços entre as marcas, sem as pisar.</li> </ul> <p><u>Variantes:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Andar mais rápido entre as marcas;</li> <li>- A saltar a pés juntos.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Estação 3</b> – As crianças devem percorrer o banco suco de frente, sem cair e, no final, saltar a pés juntos para o chão.</li> </ul> <p><u>Variantes:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De costas</li> <li>- De lado</li> <li>- De gatas</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Estação 4</b> – As crianças deverão saltar pelos arcos que se encontram no chão</li> </ul>	<p>As crianças deverão estar atentas às indicações dadas pela estagiária de forma a conseguirem realizar os movimentos pretendidos</p> <p>As crianças são chamadas a dar sugestões para a realização da tarefa</p> <p>Chamar a atenção para aspetos relacionados com a posição corporal: posição das costas, ombros</p> <p>Relembrar o sinal de início e final de tarefa</p> <p>Dar feedback ao grupo e a cada criança individualmente, se necessário</p>
------------	---	---

<p>5'</p>	<p><b><u>RETORNO À CALMA</u></b> <b><u>“ACORDA DORMINHOCO”</u></b></p> <p>É pedido às crianças que se espalhem pelo polivalente e se deitem no chão de olhos fechados. Enquanto as crianças estão deitadas, a estagiária, circulando pela sala, dá indicações relativamente à respiração (inspirar devagar fazendo uma pausa, expirar suavemente pela boca, etc) e, posteriormente, explica que a criança que se sentir tocada terá de se levantar de forma calma e silenciosa. Já de pé, a criança deverá percorrer o espaço mantendo o silêncio e tocará numa segunda criança. Esta última procederá da mesma forma, levantando-se e tocando num outro colega. No final, quando existir apenas uma criança deitada, todas as outras deverão circunda-la e, suavemente, “acordá-la” com a expressão “Acorda, Dorminhoco.”</p>	<p>As crianças deverão estar espalhas pelo ginásio para a realização da atividade</p>
-----------	--	---

**Avaliação da proposta:** no geral, a proposta correu como “previsto”, embora, com algumas alterações momentâneas de variantes relativamente ao primeiro jogo, uma vez que senti que o grupo, no geral, não estava a sentir-se “desafiado”.

Como referi, no que se refere ao primeiro jogo, as variantes que planeei sofreram alterações, dado que as próprias crianças davam sugestões das formas de deslocação ou da forma como aqueles que eram “apanhados” deveriam reagir. Adaptei, assim, aquilo que tinha previamente planeado às necessidades sentidas. Destaco a última variante que achei “interessante” manter, de forma a perceber qual a reação das crianças. Muitas vezes, quem era “apanhado” esquecia-se de dar a mão

aos colegas e acabava por “quebrar” a situação de jogo. Contudo, penso que é importante introduzir “novas” variantes (variantes, essas, que as crianças não estão “familiarizadas”), pois, dessa forma tomam contacto com novas situações e encontram estratégias de forma a contornar os problemas que se impõem.

Relativamente às estações, considero que poderia ter dado feedback mais individualizado às crianças, no entanto, isso não sucedeu, pois estive “focada” na estação n.º3 que implicava saltar de um banco, comportando “mais riscos” do que as restantes.

Por fim, o retorno à calma foi ao encontro daquilo que algumas das crianças sugeriram, ou seja, previamente planeei o “acorda dorminhoco”, no entanto, quando nos sentamos para finalizar a sessão, “algumas” crianças solicitaram esse jogo. Como as crianças não conseguiram chegar a uma decisão sobre “quem é o dorminhoco”, optaram por escolher duas crianças. É, ainda, importante referir que durante o processo de retorno à calma, chamei a atenção para aspetos relacionados com a respiração, importantes no que respeita ao objetivo desse processo.

**PLANIFICAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA – EXPLORAR A DIGITINTA**

<b>PROPOSTA: EXPLORAR A DIGITINTA</b> <b>25 DE OUTUBRO DE 2017</b>	
Objetivos/ Intencionalidade educativa	<p>Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a atenção e a concentração.</li> <li>• Respeitar a opinião do outro.</li> </ul> <p>Artes visuais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar a tinta com as mãos</li> </ul>
Momentos/propostas educativas	- Esta proposta será realizada no exterior, com duas a três crianças de cada vez, de forma a que a adulta possa acompanhá-las e auxiliá-las se assim for necessário. Importa, ainda, que a adulta questione as crianças relativa às sensações que ocorrem (temperatura da tinta, sensação que a tinta lhe provoca, mistura de cores, cheiro da tinta...)
Organização do espaço e materiais	- A proposta será realizada no espaço exterior, em pequenos grupos (duas a três crianças) - Será necessário folhas brancas e tintas de cor primária, para que as crianças, através da mistura, possam obter as cores secundárias
Recursos humanos (organização)	- Estagiária
Dinâmica grupo de crianças	- O grande grupo deverá ser dividido em pequenos grupos de duas a três crianças para um apoio individualizado e permitir que as crianças tenham “mais liberdade” na exploração das tintas
Estratégias de implementação das propostas	- Durante a exploração, a educadora poderá questionar a crianças acerca daquilo que está a realizar
	- Explora livremente o material que tem à sua disposição

Avaliação/indicadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mistura diversas cores ou utiliza apenas uma durante a sua exploração</li> <li>- Descreve, oralmente, a sua produção</li> </ul>
-----------------------	--

**Avaliação da proposta:** para a realização desta proposta, o grande grupo foi dividido em três grupos. Assim, três crianças dirigiram-se para o exterior de forma a explorar a digitinta, duas a três crianças realizaram, em conjunto com a mãe de uma das crianças da sala 2, o processo de plantação de sementes, enquanto as restantes brincavam nas áreas. Pude acompanhar as três propostas que estavam a ser realizadas na sala, no entanto, *diricionei* o meu olhar para o modo de exploração da digitinta. As três crianças encontravam-se à volta de uma mesa e escolhiam a cor com que queriam pintar. Posteriormente, a auxiliar de ação educativa colocava um pouco de tinta sobre a mesa e as crianças, utilizando as mãos, exploravam-na. A *maioria* utilizava as unhas para fazer riscos na mesa, posteriormente apagavam-nos e voltavam a realizar a mesma ação. Por vezes, a educadora dizia “não se esqueçam que também podem fazer desenhos, experimentem fazer um menino”. *Condicionados* por esta *sugestão*, as crianças acabavam, quase sempre, por realizar *desenhos com uma história por trás, descurando* o prazer de explorar a tinta.

**PLANIFICAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA – LEITURA DA HISTÓRIA “OH”, DE JOSSE GOFFIN (2009)**

<b>PROPOSTA: LEITURA DA HISTÓRIA “OH” DE JOSSE GOFFIN 25 DE OUTUBRO DE 2017</b>	
Objetivos/ Intencionalidade educativa	<p>Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a atenção e a concentração.</li> <li>• Respeitar a opinião do outro.</li> </ul> <p>Comunicação oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estar atento durante a leitura da história</li> <li>• Compreender o que ouve durante a história</li> <li>• Demonstrar interesse por aquilo que ouve</li> <li>• Antecipar acontecimentos</li> <li>• Apelar à imaginação</li> </ul> <p>Prazer e motivação para a leitura</p>
Momentos/prop ostas educativas	- Leitura da história “Oh”, de Josse Goffin (2009)
Organização do espaço e materiais	- Com a crianças dispostas em meia lua sentadas nas respetivas cadeiras, a estagiária inicia o diálogo questionando-as relativamente àquilo que pensam ser o conteúdo da história olhando apenas para o exterior do livro.
Recursos humanos (organização)	- Estagiária
Dinâmica grupo de crianças	- As crianças deverão estar dispostas em meia lua sentadas nas respetivas cadeiras de modo a que todas visualizem o livro.
Estratégias de implementação das propostas	- Contar a história mostrando as respetivas imagens às crianças - Apelar à imaginação das crianças, questionando-as “o que será que irá surgir desta imagem?”

Avaliação/indicadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As crianças antecipam acontecimentos</li> <li>- Dão a sua opinião e escutam a dos colegas</li> <li>- As crianças dão sugestões relativamente às situações que ocorrem durante a leitura</li> </ul>

**Avaliação da proposta:** sendo esta uma história que envolve o envolvimento das crianças, todas elas se mostraram “disponíveis” para contribuir para a história. A cada página que virava solicitava às crianças que, partindo de uma parte da figura representada, tentassem chegar à figura que iria aparecer. Algumas crianças não se conseguiam distanciar da figura que viam representada, outras, por seu turno, realizavam construções mentais “mais complexas”

**PLANIFICAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA – EXPERIÊNCIA  
“FLUTUA OU NÃO FLUTUA?”**

<b>PROPOSTA: EXPERIÊNCIA “FLUTUA OU NÃO FLUTUA?”</b>	
<b>26 DE OUTUBRO DE 2017</b>	
Objetivos/ Intencionalidade educativa	<p>Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a atenção e a concentração.</li> <li>• Respeitar a opinião do outro.</li> </ul> <p>Conhecimento do mundo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prever, experimentar e observar o comportamento (flutua/não flutua) de diferentes objetos na água</li> </ul>
Momentos/propostas educativas	<p>- Com o grande grupo disposto em roda, a estagiária apresenta às crianças um recipiente com água e diversos objetos (papel, maçã, clip, plasticina,) e questiona as crianças “<i>será que estes objetos vão ou não flutuar dentro de água?</i>” Após esta pergunta é pedido a cada criança que preveja o que irá ocorrer (desenhando na “folha de previsões” o objeto e referindo se este irá ou não flutuar). A estagiária questiona as crianças sobre as razões para a flutuação de alguns objetos e para o “afundamento” de outros. Após este registo é realizada a experiência, em que cada objeto é colocado dentro de água. As crianças confrontam o que previram com os resultados (o que aconteceu), discutindo as ideias apresentadas, que justificavam as suas opções, e aquilo que a experiência lhes mostrou.</p>
Organização do espaço e materiais	<p>- O grande grupo deverá estar disposto em roda</p> <p>- Os materiais (recipiente com água e diversos objetos – papel, maçã, clip, plasticina) deverão estar visíveis a todo o grupo</p>

	- Cada criança deverá ter na sua pose um lápis e uma “folha de previsões” para registrar as suas previsões e, posteriormente, os resultados
Recursos humanos (organização)	- Estagiária
Dinâmica grupo de crianças	- O grande grupo deverá estar disposto em roda para que todos observem a realização da experiência.
Estratégias de implementação das propostas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Antes de realizar a experiência permitir que as crianças possam prever quais os objetos que flutuam e os que não flutuam, justificando a sua resposta. Aqui, a estagiária poderá questionar as crianças de forma a auxiliar.</li> <li>- Realizar a experiência para o grande grupo, deixando que, posteriormente, cada criança experimente e veja os resultados obtidos</li> <li>- Repetir os ensaios várias vezes para confrontar os resultados.</li> <li>- Confrontar as previsões com os resultados.</li> <li>- Confrontar os resultados de diversos materiais</li> <li>- Definir uma explicação que esclareça os resultados obtidos</li> </ul>
Avaliação/indicadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prevê, justificando, o comportamento de diversos materiais na água</li> <li>- Confronta os resultados obtidos com as previsões registadas inicialmente.</li> </ul>

**Avaliação da proposta:** sabendo antecipadamente que esta não é uma *experiência fácil* de explicar às crianças, uma vez que implica relacionar conceitos como “massa”, “volume”, “densidade” e “força de impulsão da água”, parti para a apresentação desta proposta tendo em mente que é importante que as crianças experimentem e possam formar hipótese partindo daquilo que vêm.

Comecei, então, por apresentar às crianças os objetos com os quais iríamos fazer a experiência e estas, por sua vez, registaram-nos na folha de previsões. Após

isto, questionei as crianças sobre a possibilidade de os objetos flutuarem ou não flutuarem. Algumas responderam-me que a “maça não flutuava porque era pesada” e que a “plasticina flutuava porque era leve” e, posteriormente, registaram, através do desenho, a sua previsão. Quando colocámos os objetos dentro de água, as crianças mostraram-se *entusiasmadas*, principalmente aquelas em que a previsão correspondeu à realidade. Para a explicação do ato de flutuar centrei-me na comparação entre dois objetos, um que flutua (a maça) e outro que não flutua (a plasticina). Pegando na explicação, relativa às previsões, dada por alguns de que a maça vai ao fundo porque é pesada e a plasticina flutua porque é leve, questionei o grupo “*mas afinal o que acontece é o oposto*”. Utilizando, por sugestão da educadora, a balança que há na sala, colocou-se a maça num dos lados da balança e a plasticina no outro, constatando-se que a maça era, efetivamente, “mais pesada” do que a plasticina. Então, porque razão isto acontecia? As crianças expuseram algumas ideias e a Cláudia referiu “então, a maça é mais leve dentro de água e fora de água é mais pesada, por isso é que flutua na água”. Embora não sendo esta a “explicação correta”, a criança em questão pensou sobre o assunto e colocou em confronto as certezas que tinha diante de si. No fundo, é para despertar este género de raciocínio que servem as experiências e não propriamente para chegar a uma conclusão. Contudo e tentando ser o “mais simples possível” expliquei às crianças que o facto de os objetos flutuarem não depende do “peso” dos mesmos, mas sim do espaço que eles ocupam dentro de água (volume). Para ilustrar a teoria, olhámos para o espaço ocupado pela maça e o espaço ocupado pela plasticina. No entanto, e de forma a mostrar-lhes que o espaço ocupado pelo objeto dentro de água influencia, realmente, a flutuação do mesmo, moldamos a pequena bola de plasticina, de forma a esta ficar “maior” (ocupar mais espaço), tomando a forma de um barco. As crianças puderam ver que daquela forma a plasticina já flutuava. Mencionei, ainda, que existia uma força que era exercida pela água e que empurrava os objetos para cima. Ilustrei esta força com a maça (colocando-a no fundo do recipiente com água) e a Cláudia afirmou que “uma vez colocou um objeto dentro de água e que a água fez força e o objeto voltou para cima”.

No final, os resultados foram desenhados pelas crianças na folha onde tinham colocado as previsões, de forma a puderem confrontá-las.

Saliento, agora, alguns aspetos a ter em consideração aquando a realização de uma próxima experiência: (i) a folha de previsões que utilizei era “demasiado abstrata”, não tendo qualquer indicação que auxiliasse as crianças. Deveria ter utilizado algo mais esquemático e que as crianças pudessem identificar “mais facilmente”. No entanto, o meu objetivo, quando criei a folha, foi que as crianças não fossem condicionadas por qualquer tipo de ilustrações ou esquemas e fossem as próprias a desenhar as suas previsões e posteriores resultados. Contudo, penso que teria resultado se a experiência fosse realizada em pequenos grupos e fosse dado um apoio mais individualizado a cada criança; (ii) a terminologia utilizada. Sendo esta uma experiência que englobou conceitos teóricos *abstratos*, foi difícil da minha parte, expô-los às crianças.

**PLANIFICAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA – LEITURA DA HISTÓRIA “QUEM QUER UM RINOCERONTE BARATO”, DE SHEL SILVERSTEIN (2010)**

<b>PROPOSTA: LEITURA DA HISTÓRIA “QUEM QUER UM RINOCERONTE BARATO”, DE SHEL SILVERSTEIN 26 DE OUTUBRO DE 2017</b>	
Objetivos/ Intencionalidade educativa	<p>Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a atenção e a concentração.</li> <li>• Respeitar a opinião do outro.</li> </ul> <p>Comunicação oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estar atento durante a leitura da história</li> <li>• Compreender o que ouve durante a história</li> <li>• Demonstrar interesse por aquilo que ouve</li> </ul> <p>Prazer e motivação para a leitura</p>
Momentos/propostas educativas	- Leitura da história “Quem quer um rinoceronte barato”, de Shel Silverstein (2010)
Organização do espaço e materiais	- Com a crianças dispostas em meia lua sentadas nas respetivas cadeiras, a estagiária inicia o diálogo questionando-as relativamente àquilo que pensam ser o conteúdo da história olhando apenas para o exterior do livro.
Recursos humanos (organização)	- Estagiária
Dinâmica grupo de crianças	- As crianças deverão estar dispostas em meia lua sentadas nas respetivas cadeiras de modo a que todas visualizem o livro.
Estratégias de implementação das propostas	- Contar a história mostrando as respetivas imagens às crianças

Avaliação/indicadores	<ul style="list-style-type: none"><li>- As crianças antecipam acontecimentos</li><li>- Dão a sua opinião e escutam a dos colegas</li></ul>
-----------------------	--

**Nota:** a proposta descrita será realizada na semana de 30 de outubro a 3 de novembro.

<p align="center"><b>PLANIFICAÇÃO SEMANAL Nº 6</b>  <b>de 30 de outubro a 3 de novembro</b></p>					
	<p align="center"><b>2ª FEIRA</b> 30 out.</p>	<p align="center"><b>3ª FEIRA</b> 31 out.</p>	<p align="center"><b>4ª FEIRA</b> 1 nov.</p>	<p align="center"><b>5ª FEIRA</b> 2 nov.</p>	<p align="center"><b>6ª FEIRA</b> 3 nov.</p>
Manhã	<p>9h – Acolhimento            9h:15 – Reunião da manhã (dia da semana, identificação do estado do tempo, contagem das crianças, distribuição das tarefas)            10h – yoga            10h:30 – lanche da manhã (fruta);            11h – Visionamento de um filme sobre o tema “o papel vem das árvores”            11h:15 – recreio            11h:30 – higiene e ida para o refeitório</p>	<p>9h – Acolhimento            9h:15 – Reunião da manhã (dia da semana, identificação do estado do tempo, contagem das crianças.);            10h – lanche da manhã (fruta);            10h:15 – <b>Sessão de educação física</b>            11h:15 – recreio            11h:30 – higiene e ida para o refeitório</p>	<p><b>F E R I A D O</b></p>	<p>9h – Acolhimento            9h:15 – Reunião da manhã (dia da semana, identificação do estado do tempo, contagem das crianças.);            10h – lanche da manhã (fruta);            10h:15 – <b>Proposta pedagógica → Pintura com esponja</b>            11h:15 – recreio            11h:30 – higiene e ida para o refeitório</p>	<p>9h – Acolhimento            9h:15 – Reunião da manhã (dia da semana, identificação do estado do tempo, contagem das crianças.); Conselho de grupo            10h – lanche da manhã (fruta);            10h:15 – Brincar nas áreas            11h:15 – recreio            11h:30 – higiene e ida para o refeitório</p>
	<p>13h:30 – Língua gestual portuguesa            14h – Brincar nas áreas            14h:45 – lanche            15h – saída</p>	<p>Aulas da estagiária</p>		<p>13h:30 – <b>Hora do conto “Maria Castanha”, de Maria Isabel Mendonça</b>            14h –brincar nas áreas            14h:45 – lanche            15h – saída</p>	<p>13h:30 – Hora do conto <b>“Quem quer um rinoceronte barato”, de Shel Silverstein (2010)</b>            14h –Brincar nas áreas            14h:45 – lanche            15h – saída</p>
Tarde					

**PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – 31 DE OUTUBRO**

<b>ÁREA DE INTERVENÇÃO</b>	<b>CONTEÚDOS/HABILIDADES</b>
- Jogos - Atividade fundamental integrada	- Formas de expressão; consciencialização do corpo;

<b>OBJETIVOS DE REFERÊNCIA</b>
<p><i>Os objetivos que se seguem têm por base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016).</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ter consciência e do domínio do seu corpo e prazer do movimento em relação a si, com o espaço, com os outros e com os objetos;</li> <li>- Explorar diferentes formas de movimento, tendo consciência dos vários segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações, e a tomada de consciência do corpo em relação ao espaço exterior — esquerda, direita, em frente, atrás</li> </ul>

<b>FUNÇÕES DE ORGANIZAÇÃO</b>		
<b>Tipo de atividade</b>	<b>Material</b>	<b>Aspetos críticos</b>
- Dispersa - Atividade massiva em grupo	- Maraca - Arcos	- Controlo do tempo na transição de tarefas e na instrução e demonstração dos exercícios; - Ter em atenção aspetos relacionamos com a segurança do espaço e dos materiais.

Tempo	Situações de aprendizagem/Exercícios	Indicações úteis
6'	<p><b><u>INÍCIO DA SESSÃO</u></b></p> <p>A sessão inicia-se de forma dinâmica, de maneira a despertar o interesse das crianças. A estagiária pede que as crianças se coloquem em roda e, de seguida, “acordem o corpo”, fazendo movimentos como: sacudir o corpo, a cabeça, os ombros, os braços, as mãos, os dedos, as pernas e os pés. Pede que rodem, lentamente a cabeça, os ombros, os pulsos e os tornozelos.</p>	<p>A estagiária refere que sempre que soar um toque da maraca significa que a atividade irá começar e sempre que a maraca soar em constante toque as crianças terão que “congelar”.</p> <p>- Questionar as crianças relativamente ao sinal utilizado</p>
8'	<p><b><u>AQUECIMENTO</u></b></p> <p>De seguida, proceder-se-á ao jogo «declaro guerra», com uma das crianças no centro e as restantes em roda, cada uma dentro de um arco. O jogo consiste em mudar de um lugar para o outro da roda, com rapidez, quando a criança que se encontra no centro «declara guerra» às restantes, dizendo algo que se relacione com estas. Caso o que foi dito não se aplique à pessoa, esta deve permanecer no mesmo lugar. A criança que está no centro tem de ocupar um dos lugares da roda, ficando uma criança sem lugar que terá de vir para o centro. De forma a “facilitar” a tarefa poderá introduzir-se a seguinte “regra”: contar até três após declarar guerra. Por exemplo, a criança que está no centro «declara guerra» a quem tem cachecol e as crianças que estão na roda com cachecol</p>	<p>As crianças deverão estar atentas às indicações dadas pela estagiária de forma a conseguirem realizar os movimentos pretendidos</p> <p>Chamar a atenção para aspetos relacionados com a posição corporal: posição das costas, ombros</p>

	<p>mudam de lugar. A criança do centro procura um lugar livre, ocupando-o. Deste modo, fica uma criança sem lugar na roda e vai para o centro.</p> <p>Este é um jogo dinâmico, que obriga à espontaneidade, permitindo um melhor conhecimento dos jogadores entre si.</p> <p><b>8’</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Jogo – Brincar com a lateralidade</b></li> </ul> <p>Partindo da roda realizada para a tarefa anterior, será efetuado um jogo em que se exploram conceitos de lateralidade, como “fora”, “dentro”, “direita”, “esquerda”. A estagiária vai pedido a todo o grupo que se coloque fora dos arcos, posteriormente que se dirigiam para o arco que se encontra à sua direita e assim sucessivamente.</p> <p><b>10’</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Jogo – O camaleão</b></li> </ul> <p>Neste jogo é escolhida uma criança que terá o título de “camaleão”. Esta criança deverá posicionar-se de forma a que o restante grupo a consiga ver. Após isto refere a seguinte frase “quero ver todas as crianças a tocar com [x parte do corpo] na [x cor]”, posteriormente vira-se de costas para as crianças e conta até três. As restantes crianças, enquanto se efetua a contagem, terão que encontrar um objeto com a cor correspondente e terão que tocar no respetivo sítio com a parte do corpo mencionada.</p>	<p>Dar feedback ao grupo e a cada criança individualmente, se necessário</p> <p>A estagiária demonstra a tarefa e, posteriormente, pede a uma criança que a exemplifique</p> <p>Relembrar o sinal de início e final de tarefa</p> <p>As crianças deverão estar espalhas pelo ginásio para a realização da atividade</p>
--	---	---

<p>6'</p>	<p><b><u>RETORNO À CALMA</u></b></p> <p>A atividade de retorno à calma, tem como objetivo “acalmar” as crianças após a atividade física anterior. No caso desta sessão, a atividade proposta está relacionada com a parte vocal, implicando o movimento corporal. A tarefa consiste em dizer a seguinte rima:</p> <p>“O senhor capitão vai a bordo de um navio  Dá-lhe o vento, dá-lhe o frio,  Que arrepio,  Que arrepio,  A...A...<i>ATCHIM</i>”</p> <p>Inicialmente, o grupo deverá estar em roda e a estagiária expõe a rima. Partindo daqui, exemplifica os gestos que a acompanham. Pede, posteriormente, às crianças sugestões de movimentos e formas de dizer a rima que possam ser utilizadas. Por exemplo: lento, rápido, agudo e grave.</p>	<p>As crianças são chamadas a dar sugestões para a realização da tarefa</p>
-----------	--	---

**Avaliação da proposta:** a sessão de educação física que fora planeada para o dia 31 de outubro, *sofreu algumas alterações* ao plano inicial, devido a necessidades e interesses do grupo.

A crianças começaram pelo aquecimento, que decorreu como planeado. No entanto, algumas crianças referiam “eu não consigo fazer” e, ao deparar-me com essa afirmação, percebi que era necessário um apoio “mais individualizado” da parte da adulta, de forma a encorajá-la, reforçando aquele momento com reforços positivos.

Seguiu-se, posteriormente, um jogo em roda, que, inicialmente, foi de “difícil compreensão” por parte do grupo, em parte devido à “dificuldade” de explicação de certas regras. Contudo, com o decorrer do jogo e com o auxílio das

adultas presentes, as crianças perceberam qual o objetivo do jogo e compreenderam que a atenção era um “fator fundamental” para a realização do mesmo. Para este jogo foram utilizados arcos e, no final do mesmo, a educadora sugeriu que as crianças explorassem o referido material, visto que a parte exploratória era, por vezes, posta de parte durante estas sessões.

Antes de se iniciar o jogo seguinte, a educadora sugeriu realizarem um jogo com os arcos, jogo esse diretamente relacionado com conceitos de lateralidade.

Durante o jogo do “camaleão”, as crianças *mostraram-se participativas*, voluntariando-se para serem “camaleões”. No entanto, percebi que existem certos aspetos, nomeadamente, relacionados com conceitos do corpo humano, que algumas crianças ainda não dominam. Por exemplo, quando o Duarte sugeriu ao grupo que colocasse o cotovelo na cor azul, muitas crianças não sabiam onde se situava essa parte do corpo. Penso que aqui deveria ter perguntado a todo o grupo onde se situava o cotovelo, assim, partiam para a realização desta variante com a certeza de onde se localizava o cotovelo.

Para o retorno à calma, embora tivesse planeado um jogo, o grupo pediu que se realizasse o “acorda dorminhoco” e assim foi feito.

**PLANIFICAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA – PINTURA COM ESPONJA**

<b>PROPOSTA: PINTURA COM ESPONJA</b>	
<b>2 DE NOVEMBRO DE 2017</b>	
Objetivos/ Intencionalidade educativa	<p>Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a atenção e a concentração.</li> <li>• Respeitar a opinião do outro.</li> <li>• Promover o trabalho em pequenos grupos</li> </ul> <p>Artes visuais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contactar com a técnica de pintura com esponja</li> </ul>
Momentos/propostas educativas	- Partindo da proposta de uma das crianças do grupo – construção de um “SOU” (mascote da junta de freguesia) em ponto grande – o objetivo desta proposta é colorir a mascote utilizando diversas esponjas.
Organização do espaço e materiais	- Para a proposta apresentada será necessário: esponjas e tintas de diversas cores
Recursos humanos (organização)	- Estagiária
Dinâmica grupo de crianças	- As crianças irão realizar a proposta sugerida em grupos de cinco, dado que assim existirá um maior acompanhamento da parte da adulta durante a pintura.
Estratégias de implementação das propostas	- Realização da proposta em pequenos grupos - Questionar as crianças relativamente àquilo que estão a elaborar. No fundo, pedir que expliquem o porquê da utilização de determinada cor ou material.
Avaliação/indicadores	- As crianças exploração/realização a proposta em conjunto, atendendo às diversas opiniões

- As crianças justificam as suas escolhas
---

**Avaliação da proposta:** para a realização desta proposta, o grupo de crianças dividiu-se, algumas ficaram nas áreas a brincar e outras deslocaram-se para o exterior, onde se encontrava o material, de forma a realizar a proposta. Duas a duas, as crianças escolhiam a cor e pintavam parte da mascote “SOU”, ali representada com grandes dimensões, em cartão. Assim que se dirigiam ao boião com as respetivas tintas, as crianças escolhiam uma cor e pintavam com a esponja, da forma que desejavam. Foi interessante observar que as crianças pintavam todas de forma diferente, não sendo dado qualquer tipo de sugestão, da parte da adulta, *sobre a forma como deveria* ser pintada a figura. Uma das crianças comentou que gostava de pintar e que gostava de sentir a sensação da tinta nas mãos “era fresca e suave”, disse. Destaco o facto de todas as crianças terem *participado voluntariamente* nesta proposta.

**PLANIFICAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA – LEITURA DA HISTÓRIA “MARIA CASTANHA”, DE MARIA ISABEL MENDONÇA**

<b>PROPOSTA: LEITURA DA HISTÓRIA “MARIA CASTANHA”, DE SHEL SILVERSTEIN 2 DE NOVEMBRO DE 2017</b>	
Objetivos/ Intencionalidade educativa	<p>Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a atenção e a concentração.</li> <li>• Respeitar a opinião do outro.</li> </ul> <p>Comunicação oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estar atento durante a leitura da história</li> <li>• Compreender o que ouve durante a história</li> <li>• Demonstrar interesse por aquilo que ouve</li> </ul> <p>Prazer e motivação para a leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ouvir ler uma história</li> </ul>
Momentos/propostas educativas	- Esta proposta consiste em ler ao grande grupo o conto “Maria Castanha”, de Maria Isabel Mendonça
Organização do espaço e materiais	- Com a crianças dispostas em meia lua sentadas nas respetivas cadeiras, a estagiária inicia o diálogo questionando-as relativamente àquilo que pensam ser o conteúdo da história olhando apenas para o exterior do livro.
Recursos humanos (organização)	- Estagiária
Dinâmica grupo de crianças	- As crianças deverão estar dispostas em meia lua sentadas nas respetivas cadeiras de modo a que todas visualizem o livro.
Estratégias de implementação das propostas	- Como a história não é dotada de imagens a estagiária conta a história de forma pausada, realizando diversas perguntas que despertem nas crianças dúvidas/afirmações/questões que poderão ser realizadas em grande grupo

	- A estagiária realiza diversas questões que apelem à imaginação das crianças, por exemplo “como imaginam ser a personagem principal?”
Avaliação/indicadores	- As crianças antecipam acontecimentos - Dão a sua opinião e escutam a dos colegas

**Avaliação da proposta:** o conto “Maria Castanha” foi lido, por mim, à sala 1 e à sala 2. Tal como planeado disse às crianças que a história não tinha ilustrações, então, deveriam estar atentas durante a leitura, de forma a *construírem a história na sua cabeça*. Posso afirmar que as crianças se mostraram *atentas* durante a leitura da história e, de forma a compreender se o grupo tinha *compreendido a mensagem transmitida*, recontamos a história com o auxílio de todos. No final, as educadoras perguntaram às crianças se queriam realizar a dramatização da história para apresentar às crianças do 1º ano no dia de S. Martinho.

**PLANIFICAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA – LEITURA DA HISTÓRIA “QUEM QUER UM RINOCERONTE BARATO”, DE SHEL SILVERSTEIN (2010)**

<b>PROPOSTA: LEITURA DA HISTÓRIA “QUEM QUER UM RINOCERONTE BARATO”, DE SHEL SILVERSTEIN 3 DE NOVEMBRO DE 2017</b>	
Objetivos/ Intencionalidade educativa	<p>Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a atenção e a concentração.</li> <li>• Respeitar a opinião do outro.</li> </ul> <p>Prazer e motivação para a leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ouvir ler uma história</li> </ul>
Momentos/propostas educativas	- Leitura da história “Quem quer um rinoceronte barato”, de Shel Silverstein (2010)
Organização do espaço e materiais	- Com as crianças dispostas em meia lua sentadas nas respetivas cadeiras, a estagiária inicia o diálogo questionando-as relativamente àquilo que pensam ser o conteúdo da história olhando apenas para o exterior do livro.
Recursos humanos (organização)	- Estagiária
Dinâmica grupo de crianças	- As crianças deverão estar dispostas em meia lua sentadas nas respetivas cadeiras de modo a que todas visualizem o livro.
Estratégias de implementação das propostas	- Contar a história mostrando as respetivas imagens às crianças
Avaliação/indicadores	- As crianças antecipam acontecimentos - Dão a sua opinião e escutam a dos colegas

**Avaliação da proposta:** esta proposta foi substituída pelos ensaios para a dramatização

<b>PLANIFICAÇÃO SEMANAL Nº 7</b>					
<b>de 6 a 10 de novembro</b>					
	<b>2ª FEIRA</b> 6 nov.	<b>3ª FEIRA</b> 7 nov.	<b>4ª FEIRA</b> 8 nov.	<b>5ª FEIRA</b> 9 nov.	<b>6ª FEIRA</b> 10 nov.
<b>Manhã</b>	9h – Acolhimento 9h:15 – Reunião da manhã (dia da semana, identificação do estado do tempo, contagem das crianças, distribuição das tarefas) 10:h – lanche da manhã (fruta) 10h:30 – yoga 11h:15 – recreio 11h:30 – higiene e ida para o refeitório	9h – Acolhimento 9h:15 – Reunião da manhã (dia da semana, identificação do estado do tempo, contagem das crianças,); 10h – lanche da manhã (fruta); 10h:15 – <b>Sessão de educação física</b> 11h:15 – recreio 11h:30 – higiene e ida para o refeitório	Visita de estudo ao Museu de São Roque	9h – Acolhimento 9h:15 – Reunião da manhã (dia da semana, identificação do estado do tempo, contagem das crianças,); 10h – Visita da ilustradora Andreia 10h:15 – lanche da manhã (fruta) 11h:15 – recreio 11h:30 – higiene e ida para o refeitório	9h – Acolhimento 9h:15 – Reunião da manhã (dia da semana, identificação do estado do tempo, contagem das crianças,); Conselho de grupo 10h – lanche da manhã (fruta); 10h:15 – Brincar nas áreas 11h:15 – recreio 11h:30 – higiene e ida para o refeitório
<b>Tarde</b>	13h:30 – Língua gestual portuguesa 14h – Brincar nas áreas 14h:45 – lanche 15h – saída	Aulas da estagiária		13h:30 – Preparação da dramatização “Maria Castanha” 14h – Brincar nas áreas 14h:45 – lanche 15h – saída	13h:30 – Magusto e dramatização do conto “Maria Castanha” (com os alunos do 1º Ciclo) 14h – Brincar nas áreas 14h:45 – lanche 15h – saída

## PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – 7 DE NOVEMBRO

ÁREA DE INTERVENÇÃO	CONTEÚDOS/HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividade básica fundamental;</li> <li>- Atividades gímnicas;</li> <li>- Integrada: Formação pessoal e social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agarrar objeto, passar objeto, andar, correr, gatinhar, rastejar, rolar, saltar, manter o equilíbrio.</li> </ul>

### OBJETIVOS DE REFERÊNCIA

*Os objetivos que se seguem têm por base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016).*

- Ter consciência e do domínio do seu corpo e prazer do movimento em relação a si, com o espaço, com os outros e com os objetos;
- Mobilizar o corpo com mais precisão e coordenação, através do controlo do equilíbrio;
- Explorar diferentes formas de movimento, tendo consciência dos vários segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações, e a tomada de consciência do corpo em relação ao espaço exterior — esquerda, direita, em cima e em baixo;
- Explorar a relação do corpo com os objetos em movimento no espaço, controlando os objetos, utilizando as mãos e os pés, bem como outras partes do corpo

### FUNÇÕES DE ORGANIZAÇÃO

Tipo de atividade	Material	Aspetos críticos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Massiva dispersa;</li> <li>- Estações.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maraca</li> <li>- Balões de quatro cores;</li> <li>- Rede;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Controlo do tempo na transição de tarefas e na instrução e demonstração dos exercícios;</li> <li>- Ter em atenção aspetos relacionamos com a</li> </ul>

		segurança do espaço e dos materiais.
--	--	--------------------------------------

Tempo	Situações de aprendizagem/Exercícios	Indicações úteis
15'	<p data-bbox="352 645 957 683"><b><u>INÍCIO DA SESSÃO/ AQUECIMENTO</u></b></p> <ul data-bbox="352 705 957 739" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="352 705 957 739">• <b>Jogo – <i>O amigo balão</i></b></li> </ul> <p data-bbox="352 761 957 952">A estagiária inicia a sessão dando os bons dias e, de seguida, dá indicações para as crianças “acordarem o corpo” (espreguiçar-se, agitar o corpo, mediante indicação);</p> <ul data-bbox="352 974 957 1848" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="352 974 957 1288">- Indica, posteriormente, às crianças que o seu “melhor amigo” vai participar na sessão e apresenta-o (balão). Pergunta-lhes se também gostavam que o seu “melhor amigo balão” participasse e indica-lhes que o podem ir buscar à “rede dos amigos”;</li> <li data-bbox="352 1310 957 1512">- A estagiária indica que o “amigo balão” adora ser atirado ao ar e que, ao brincar com ele, devem ter cuidado para não o magoar nem o deixar cair;</li> <li data-bbox="352 1534 957 1848">• As crianças devem manipular o balão, dando toques com várias partes do corpo indicadas pela estagiária (mão, antebraço, cotovelo, ombro, cabeça, rabo, barriga, perna, pé)</li> </ul> <p data-bbox="352 1870 957 1904"><u>Variante:</u></p>	<p data-bbox="957 645 1279 1120">A estagiária refere que sempre que soar um toque da maraca significa que a atividade irá começar e sempre que a maraca soar em constante toque as crianças terão que “congelar”.</p> <ul data-bbox="957 1142 1279 1288" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="957 1142 1279 1288">- Questionar as crianças relativamente ao sinal utilizado</li> </ul> <p data-bbox="957 1355 1279 1736">As crianças deverão estar atentas às indicações dadas pela estagiária de forma a conseguirem realizar os movimentos pretendidos</p>

	<p>-Realizar os toques corporais com o balão em andamento pelo espaço.</p>	
6'	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Jogo – <i>Em equilíbrio com o amigo</i></b></li> </ul> <p>- A estagiária indica ao grupo que devem segurar o amigo na posição indicada e que se devem manter na posição indicada o máximo de tempo possível;</p> <p>- As crianças devem segurar o balão (à frente, em cima da cabeça, do lado esquerdo, do lado direito) e, mantendo o equilíbrio, devem sustentar o peso do corpo em diferentes apoios (nos dois pés, no pé direito e no pé esquerdo).</p>	<p>As crianças deverão estar espalhadas pelo ginásio</p> <p>Chamar a atenção para aspetos relacionados com a posição corporal: posição das costas, ombros</p> <p>Dar feedback ao grupo e a cada criança individualmente, se necessário</p>
3'	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Formação de Grupos</b></li> </ul> <p>- A estagiária pede às crianças que se juntem pelas cores dos seus amigos, de forma a formarem quatro grupos.</p> <p>- De seguida, pede que cada grupo fique apenas com um amigo, sendo que os restantes devem de ficar a assistir à sessão (devem de ser colocados na rede dos amigos).</p>	<p>Considerar o facto de cada grupo ter o mesmo número, ou um número equilibrado de elementos</p>
10'	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Jogo – <i>Depressa lagartinha</i></b></li> </ul> <p>- A estagiária pede que os grupos se organizem em fila indiana (como se fossem uma lagarta) e que se coloquem na marca indicada;</p>	<p>Relembrar o sinal de início e final de tarefa</p> <p>Dar reforços positivos aos diferentes grupos</p>

<p>10'</p>	<p>- Cada grupo tem um balão. O primeiro elemento de cada grupo inicia a atividade: devem passar o balão, segundo as indicações dadas, para o colega que se encontra atrás. Quando o balão chegar ao último elemento da fila, este deve-se descolar para o início e deve repetir o processo até chegar à segunda marca;</p> <p><u>Variantes:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O grupo deve estar em pé e passar o balão por cima da cabeça;</li> <li>- O grupo deve estar sentado e passar o balão pelo lado direito;</li> <li>- O grupo deve estar sentado e passar o balão pelo lado esquerdo.</li> <li>- O grupo deve estar em pé e passar o balão por entre as pernas.</li> </ul> <p>• <b>Jogo – Cuidado com o amigo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A estagiária refere que os grupo se deverão manter e que neste jogo cada elemento do grupo deverá realizar um pequeno percurso. Assim, à vez, cada criança deverá deslocar-se com o balão apoiado em ambas as mãos.</li> <li>- Posteriormente e a pares, as crianças irão jogar a pares. Assim, a pares e com o auxílio do balão terão que executar as seguintes ações:</li> </ul>	
------------	--	--

<p>3'</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deslocar-se apoiando o balão entre a barriga</li> <li>- Deslocar-se de costas apoiando o balão entre as mesmas</li> </ul> <p><b><u>RETORNO À CALMA</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Neste momento, a estagiária pede a cada criança que vá buscar um “amigo balão”, de forma a que cada criança o adormeça.</li> <li>- As crianças, segundo as indicações, devem caminhar de forma calma pelo ginásio, embalando o amigo, dando passos largos, de seguida, passos curtos;</li> <li>- Quando o “amigo balão” estiver quase a dormir, as crianças devem sentar-se calmamente e continuar a embalá-lo. Assim que todas as crianças estiverem sentadas, devem deitar-se, aconchegar o amigo e fechar os olhos, deitados de barriga para cima.</li> </ul>	<p>Deverão ser dadas indicações para que as crianças tenham em conta a sua respiração. Esta deverá ser calma e profunda.</p>
-----------	---	--

**Avaliação da proposta:** A sessão de educação física que hoje se realizou sofreu algumas alterações ao plano inicial considerando a vontade e predisposição do grupo.

Inicialmente, começamos pelo aquecimento, momento em que a Nicole refere “não consigo”. Peço à referida criança que se dirija para perto de mim, para que a possa auxiliar. Exemplifico o exercício e, também com o auxílio da Cláudia, a Nicole realiza os movimentos em conjunto com o grande grupo.

Posteriormente e com as crianças em roda, dirijo-me à arrecadação de forma a apresentar às crianças o “elemento surpresa” que trouxe para a sessão de hoje: balões. Peço que cada criança escolha um balão (existem 20 balões de quatro cores diferentes).

Um dos aspetos a refletir relativamente à minha ação passa pela escolha dos balões. Percebo agora que não foi dada a mesma oportunidade de escolha a todas crianças, dado que apenas as primeiras puderam escolher a cor dos balões. Uma das estratégias a utilizar poderia ter sido perguntar a cada criança qual a cor que pretendia e, posteriormente, encher o balão também poderia dar-se o caso de serem as próprias a encher o balão).

Após a distribuição dos balões, as crianças tiveram a oportunidade de brincar com os balões livremente (ou seja, sem qualquer “imposição” da parte da adulta). Muitas crianças mostravam-me as “habilidades” que conseguiam fazer com aquele objeto. Depois de algum tempo de exploração, pedi que as crianças tentassem apoiar o balão em diversas partes do corpo. Com o decorrer do jogo foram surgindo diversas sugestões da parte de alguns elementos do grupo, as quais aceitei. As estratégias que as crianças encontraram para solucionar o “problema” passar por, exemplificando, colocar-se no chão de barriga para cima e apoiar o balão no referido lugar. Durante a realização deste exercício, um dos balões rebentou na mão de uma criança. “Não vendo mal nenhum nisso”, “desvalorizei” a situação e disse que tinha mais balões guardados e que já lhe dava outro. Uma das crianças disponibilizou-lhe o seu balão e na atividade seguinte houve uma partilha entre estas crianças.

Posteriormente, as crianças formaram equipas e procedeu-se ao seguinte jogo. O jogo era composto por quatro variantes e “só” foram realizadas três, visto que três das crianças se dirigiram a mim e referiram que estavam cansadas e que “não queriam jogar mais”. Ao olhar para o grande grupo percebi, também, que as crianças já não jogavam aquele jogo com “o entusiasmo inicial”. Foi, então, que finalizamos a sessão com um jogo de relaxamento. Neste jogo, sugeri às crianças que se deitassem, no entanto, uma delas disse “não me quero deitar, quero ficar em pé”, ao que eu respondi “tudo bem, podes ficar em pé”. Passado uns segundos e, ao ver as restantes crianças deitadas, também ela se deitou.

Existem certos aspetos em termos de planificação que “fazem a diferença” e para os quais (ainda) não estou desperta. (Nota de campo nº161, ginásio)



**PLANIFICAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA – “O QUE PRECISAMOS PARA VIVER?”: REALIZAÇÃO DA TEIA CONCRETUAL REALTIVA AO PROJETO**

<b>PROPOSTA: “O QUE PRECISAMOS PARA VIVER?”</b>	
<b>13 DE NOVEMBRO DE 2017</b>	
Objetivos/ Intencionalidade educativa	<p>Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a atenção e a concentração.</li> <li>• Respeitar a opinião do outro.</li> </ul> <p>- Propor e exprimir ideias para o grande grupo;</p> <p>- Participar na planificação do projeto coletivo e na proposta e delineamento das tarefas, explicitando o que pretende fazer, tendo em conta as escolhas dos outros e contribuindo para a elaboração de planos comuns.</p>
Momentos/propostas educativas	<p>- Nesta proposta, o grande grupo é convidado a partilhar a sua opinião/ideias relativamente àquilo que considera essencial para viver. A estagiária questiona as crianças “<i>o que acham que precisamos para viver?</i>” e aponta as ideias num cartaz.</p> <p>Partindo desta discussão, será introduzida a seguinte questão “<i>se precisamos de todos estes elementos para viver acham que «isto» está escrito nalgum local?</i>”</p> <p>Caso as crianças mencionem algumas ideias relativamente aos direitos a brincar, a comer, a ir ao hospital, a ir à escola e a ter uma casa (conceitos introduzidos pelo grande grupo em conversa), os mesmos serão retomados pela estagiária e será feita uma <i>ponte</i> entre as ideias mencionadas na questão inicial e os direitos que já foram abordados pelas crianças. Seria relevante chegar-se à conclusão de que os aspetos que as crianças mencionaram relativamente àquilo que necessitam para viver correspondem aos seus direitos.</p>

	<p>Mas, <i>o que são direitos?</i> Será a pergunta realizada posteriormente. E <i>o que queremos saber sobre eles?</i> As ideias serão registadas no cartaz. <i>Como podemos explorar os direitos das crianças?</i> Será a última questão colocada ao grupo.</p> <p>Durante a conversa, as crianças são, ainda, chamadas a refletir acerca daquilo que pensam ser “um direito”. É-lhes, também, questionado se pensam que todas as crianças têm igual acesso aos direitos que mencionaram. Partindo daqui, faz-se uma reflexão conjunta e poderá partir-se para o encontro de algumas “soluções” propostas pelas crianças. No fundo, importa que o grupo desperte para questões relacionadas com a temática.</p> <p>Após isto, negociam-se propostas pedagógicas a desenvolver ao longo do projeto, no que respeita a cada um dos direitos.</p> <p>As ideias retiradas desta conversa vão sendo registadas por escrito num cartaz e serão ilustradas com desenhos/colagens, de forma a permitir uma fácil leitura ao grupo, para que este funcione como um instrumento de orientação que pode e deve ser consultado e atualizado ao longo do projeto.</p> <p>Assim, neste momento, formulam-se as questões a investigar, conversa-se em grande grupo e esquematizam-se as ideias. Parte-se para a realização de uma “teia inicial” com as crianças, a qual deverá/poderá ser apoiada pela adulta, ampliando os saberes das crianças.</p>
	<p>- Para esta proposta será necessário: papel de cenário, cartão, canetas</p>

Organização do espaço e materiais	- Para que as crianças possam consultar e perceber/explicar o que surge representado na teia inicial, cada ideia (que poderá originar um direito) será ilustrada e destacada com cores distintas.
Recursos humanos (organização)	- Estagiária
Dinâmica grupo de crianças	- As crianças encontram-se dispostas em grande grupo de frente para o papel onde serão registadas as suas ideias/opiniões
Estratégias de implementação das propostas	- A estagiária auxilia o grupo a construir uma perspetiva comum sobre o tema e a formularem um conjunto de questões que serão o fio condutor da sua investigação; - Durante esta proposta, a estagiária incentiva as crianças a discorrer sobre o tema - A estagiária incentiva as crianças a partilharem os seus pontos de vista relativamente ao tema. Esta partilha irá criar oportunidade para as crianças se questionarem acerca sobre a relação causa e efeito na base dessas experiências
Avaliação/indicadores	- As crianças dão a sua opinião e escutam a dos colegas - Propõem e exprimem ideias para o grande grupo. - Participam na planificação do projeto coletivo e na proposta e delineamento das tarefas, explicitando o que pretende fazer, tendo em conta as escolhas dos outros e contribuindo para a elaboração de planos comuns.

### **Avaliação da proposta:**

Hoje, após o yoga, realizámos a teia concetual relativa ao projeto. As ideias expostas pelas crianças foram registadas num cartaz e a discussão, em grande grupo, iniciou-se com a questão “o que precisamos para viver? Surgiram, assim, diversos conceitos do quotidiano que as crianças consideraram imprescindíveis para viver, tais como alimentação, ter uma casa para viver, ter amigos, ter uma família, ir ao hospital quando estamos doentes, ir à

escola, brincar e paz. Após registar num cartaz as ideias das crianças e de forma a fazer *a ponte* entre os referidos conceitos e os direitos da criança, foi-lhes recordado os direitos que já tinha sido referidos em conversas anteriores (direito a brincar, direito a ir ao médico, direito a ir à escola, direito à alimentação e direito a ter uma casa). As crianças compreenderam, assim, que aquilo que haviam referido correspondia aos direitos que todas as crianças deveriam ter (pois, também constataram que nem todos as crianças do mundo, principalmente nos países onde há guerra, têm estes direitos). Assim, os direitos definidos pelas crianças foram (i) direito ao ter um nome; (ii) direito a brincar; (iii) direito a ter uma casa; (iv) direito a ter/dar opinião (aliado ao facto de todas as crianças estarem em grande a debater ideias, expondo os pontos de vista); (v) direito a ir à escola; (vi) direito a ir ao médico; (vii) direito à alimentação; (viii), direito a ter uma família. (Nota de campo nº 175. Sala de atividades).

A nota de campo supracitada espelha a dinâmica que ocorreu durante a realização da teia concetual. Posso, ainda, afirmar que a maioria do grupo se envolveu na realização da teia, uma vez que foi um assunto abordado anteriormente (durante a visita da mascote “SOU”) e no qual as crianças mostraram interesse. A realização da teia serviu como sistematização de ideias, de forma a que as crianças compreendessem o percurso que o projeto iria tomar. No final, questionei o grupo relativamente a propostas que tivessem para desenvolvermos ao longo dos meses. Surgiu *apenas* como ideia para explorar o “direito a ir ao médico” fazer um hospital em 3 dimensões, com material reciclado. No entanto, posso afirmar que, com o decorrer do projeto, outras ideias foram surgindo da parte das crianças. Enquanto mediadora fiz algumas propostas de atividades que foram aceites pelas crianças (como o caso da realização do cartão de cidadão).

No final da realização da proposta estava planeado cada criança, voluntariamente, desenhar os direitos de forma a serem de fácil identificação. No entanto, percebi que o grupo já estava *saturado* de estar há tanto tempo sentado e considerei finalizar a proposta por ali.

**PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – 14 DE NOVEMBRO**

<b>ÁREA DE INTERVENÇÃO</b>	<b>CONTEÚDOS/HABILIDADES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jogos</li> <li>- Deslocamentos e equilíbrios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Andar, correr, gatinhar, rastejar, rolar, saltar, mudanças de direção, fintas, mudanças de velocidade</li> </ul>

**OBJETIVOS DE REFERÊNCIA**

*Os objetivos que se seguem têm por base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016).*

- Ter consciência e dominar o seu corpo, tirando prazer do movimento em relação a si, a si e ao espaço e a si e aos outros;
- Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios, como rastejar, saltar num só pé e contornar obstáculos;
- Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras.

**FUNÇÕES DE ORGANIZAÇÃO**

<b>Tipo de atividade</b>	<b>Material</b>	<b>Aspetos críticos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dispersa</li> <li>- Atividade massiva em grupo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maracas</li> <li>- Livro “Vamos à caça do urso”, de Michael Rosen</li> <li>- Coletes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Controlo do tempo na transição de tarefas e na instrução e demonstração dos exercícios;</li> <li>- Ter em atenção aspetos relacionamos com a segurança do espaço e dos materiais.</li> </ul>

Tempo	Situações de aprendizagem/Exercícios	Indicações úteis
5'	<p><b><u>INÍCIO DA SESSÃO</u></b></p> <p>Iniciar a sessão de forma cativante, de forma a chamar a atenção das crianças.</p> <p>Em roda e de pé, as crianças são convidadas a “despertar todas as partes do corpo”, movimentando-as.</p>	<p>A estagiária refere que sempre que soar um toque da maraca significa que a atividade irá começar e sempre que a maraca soar em constante toque as crianças terão que “congelar”.</p>
10'	<p><b><u>AQUECIMENTO:</u></b></p> <p><b><i>VAMOS À CAÇA DO URSO</i></b></p> <p>Tendo como “fio condutor” a história “Vamos à caça do urso”, de Michael Rosen contada pela educadora, em sala, no aquecimento será proposto às crianças “irem à caça do urso”. Como o livro se baseia numa rima que se repete ao virar de cada página</p> <p style="text-align: center;"><i>Vamos à caça do urso</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Vamos caçar um dos grandes</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Que belo dia!</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Não temos medo.</i></p> <p>As crianças serão convidadas a colocarem-se em fila atrás da estagiária, reproduzindo as ações descritas no livro (rastejar, dar passos largos, andar nas pontas dos pés, passar por obstáculos imaginários, andar em <i>zig-zag</i>, andar devagar). Após isto as crianças deverão realizar as mesmas ações de forma inversa. No final, deverão esconder-se do urso.</p>	<p>- Questionar as crianças relativamente ao sinal utilizado</p> <p>Demonstrar a tarefa a realizar com o auxílio de uma criança</p> <p>As crianças deverão estar atentas às indicações dadas pela estagiária de forma a conseguirem realizar as ações pretendidas</p>

<p><b>20'</b></p>	<p><b><i>O URSO</i></b></p> <p>É escolhida, aleatoriamente, uma criança que se denominará “o urso”. Esta criança estará identificada com um colete. O “urso” deverá “congelar” as restantes crianças apanhando-as. Assim que forem apanhadas, as crianças deverão permanecer sentadas.</p> <p><u>Variantes:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• as crianças “congeladas” poderão ser salvas, se um colega passar por entre as suas pernas</li> <li>• passam a existir dois ursos</li> <li>• passam a existir três ursos</li> <li>• passavam a existir quatro ursos que deverão “congelar” (apanhar) as restantes crianças de mãos dadas. Estas, por seu turno, quando são apanhada, deverão juntar-se à corrente</li> </ul>	<p>Relembrar o sinal de início e final de tarefa</p> <p>As crianças são chamadas a dar sugestões para a realização da tarefa</p> <p>Dar feedback ao grupo e a cada criança individualmente, se necessário</p>
<p><b>5'</b></p>	<p><b><u>RETORNO À CALMA</u></b></p> <p><b><i>MASSAJA O COLEGA</i></b></p> <p>Sentadas em roda, as crianças são convidadas a realizar massagens aos colegas da frente. Assim, consoantes indicações da estagiária, o grupo deverá realizar os movimentos solicitados.</p>	

**Avaliação da proposta:** A sessão de hoje decorreu de acordo com o planeado. No início da sessão a criança que, *normalmente*, diz que não consegue realizar o

exercício introdutório, na sessão de hoje observei a criança (*com mais atenção*) e percebi que a mesma realizou os exercícios sem dizer que não conseguia.

Durante o aquecimento, todas as crianças *se envolveram* e houve, por vezes, momentos em que se mostraram “eufóricas” (o que acaba por demonstrar o “prazer” que estavam a sentir ao realizar a tarefa). Durante este exercício, as crianças auxiliaram no reconto da história, uma vez que já a conheciam e que era composta por versos que se repetiam.

O último jogo, como era “conhecido” das crianças foram as próprias que “ditaram as regras” dizendo, por exemplo, como se queriam deslocar (embora existisse um plano de sessão com a definição de estratégias e tudo o que *comporta* a sessão, penso que esta ficou mais rica com o envolvimento das crianças que, no fundo, foi quem a realizou). Todas as crianças, considerando a sua vontade, tiveram oportunidade de “apanhar” e “ser apanhado”. A realização desta atividade foi apoiada com *feedbacks*, da minha parte, seja positivos, seja sobre questões “a pensar” durante o jogo.

## PLANIFICAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA – O MEU CARTÃO DE CIDADÃO

A proposta seguidamente apresentada define-se como a construção dos seus cartões de cidadão. Segundo os Artigos 2º e 3º da Lei nº 7/2007 de 5 de fevereiro, “o cartão de cidadão é um documento autêntico que contém os dados de cada cidadão relevantes para a sua identificação . . .”, sendo que a obtenção do mesmo “. . . é obrigatória para todos os cidadãos nacionais, residentes em Portugal ou no estrangeiro, a partir dos 6 anos de idade ou logo que a sua apresentação seja exigida para o relacionamento com algum serviço público.”. Sendo este, então, um documento de cidadania e de identificação pessoal, que, segundo o Artigo 4º da Lei anteriormente referida, constitui “. . . título bastante para provar a identidade do titular perante quaisquer autoridades e entidades públicas ou privadas, sendo válido em todo o território nacional”, torna-se relevante que as crianças conheçam a importância deste documento que confere a cidadania portuguesa aos membros a quem o Estado atribui a sua nacionalidade.

<b>PROPOSTA: O MEU CARTÃO DE CIDADÃO</b>	
<b>16 DE NOVEMBRO DE 2017</b>	
Objetivos/ Intencionalidade educativa	<p>Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a atenção e a concentração.</li> <li>• Respeitar a opinião do outro.</li> <li>• Identificar o cartão de cidadão como um documento de identificação que contém os dados pessoais de cada cidadão;</li> <li>• Identificar dados e interesses pessoais, tomando consciência da sua identidade.</li> </ul>
Momentos/propostas educativas	<p>A estagiária deverá começar por reunir as crianças em grande grupo e retomar a afirmação que, num momento anterior, foi realizada por uma das crianças “<i>todas as pessoas têm um nome</i>”. Neste momento a estagiária promove a discussão sobre as várias noções que as crianças têm sobre o conceito de pretensa a um local,</p>

questionando-as relativamente ao seu país, ao local onde vivem e ao conceito que têm de cidadão. Depois de registar as diferentes perspetivas das crianças sobre o seu conceito de ‘cidadão’, a estagiária deverá questionar o grupo no sentido de perceber se alguma das crianças conhece algum documento ou objeto que sirva para identificar cada cidadão. Neste seguimento, explicará que existe um cartão que todos os cidadãos possuem e que serve para que cada um se possa identificar. Em alternativa ao termo identificar, poderá utilizar-se a palavra “apresentar”, referindo que esse mesmo cartão serve para que todos os cidadãos se apresentem em qualquer lugar ou situação. Para clarificar esta noção, poderão ser referidos alguns exemplos que sejam próximos à realidade das crianças e que, por isso, se tornem significativos para as mesmas. Assim, a estagiária poderá dizer às crianças que esse cartão serve, por exemplo, para as identificar quando os seus pais as vão inscrever na escola, uma vez que a escola tem que conhecer os seus dados pessoais. Neste seguimento, a estagiária apresenta às crianças um exemplo de um cartão de cidadão e de um bilhete de identidade, fazendo circular ambos por todo o grupo e referindo que o último é um documento que foi substituído pelo primeiro e que todos os cidadãos possuem, atualmente, um cartão igual ao cartão de cidadão que por elas está a circular. Quando todas as crianças tiverem observado ambos os documentos, a estagiária questiona o grupo sobre quais os elementos que viram no cartão de cidadão e no bilhete de identidade, sendo que, poderá chamar a atenção para a impressão digital que, aparecendo apenas no bilhete de identidade, será interessante referenciar por ser,

também, algo singular e particular de cada indivíduo. Na comparação dos dois documentos, a estagiária deve questionar as crianças sobre o que será que está escrito em ambos, explicando posteriormente o significado desses mesmos elementos escritos que neles aparecem (por exemplo, apontar para a assinatura e perguntar às crianças “O que será isto?”, explicando em seguida que se trata da assinatura, sendo que o mesmo deverá acontecer para outros elementos como o nome próprio e apelidos, a data de nascimento, o nome dos pais e a altura). Após este momento, e, visto que as crianças já contactaram com o cartão de cidadão e sabem os elementos de identificação que nele estão contidos, a estagiária deverá propor às crianças a construção do seu próprio cartão de cidadão. O cartão deverá conter os elementos identificativos de cada criança, como o autorretrato, o nome, a impressão digital, a data de nascimento, o nome do pai e da mãe e um elemento identificativo da sua personalidade (algo do interesse da criança).

A estagiária explica, então, que cada criança terá um círculo branco (representativo do cartão de cidadão) e que nele vai poder representar os seus dados pessoais, sendo que o poderá fazer através de pintura, recorte e colagens. Serão ainda fornecidas algumas informações para a elaboração do cartão: (i) primeiramente, as crianças deverão pintar o fundo do cartão recorrendo a uma técnica à escolha; (ii) posteriormente, na parte da frente do cartão terão que colocar o seu autorretrato, o nome, a impressão digital, a data de nascimento, o nome da mãe e o nome do pai; (iii) por último, na parte de trás do cartão deverão colocar um elemento que os

	<p>identifique, algo que defina cada criança, que poderá ser a cor ou o animal preferido, cada criança faz a sua escolha.</p> <p>No final, a estagiária propõe às crianças colocarem o cartão que construíram ao pescoço, de forma a terem (sempre) com eles a sua identificação.</p>
Organização do espaço e materiais	<p>Para a realização desta proposta será necessário o seguinte material: círculo branco, canetas, lápis, recortes, tesouras, cola.</p> <p>As crianças deverão formar pequenos grupos, de forma que seja concedido a cada uma um apoio mais individualizado, sendo posteriormente distribuídas pelas mesas de pequenos grupos.</p>
Recursos humanos (organização)	- Estagiária
Dinâmica grupo de crianças	As crianças deverão formar pequenos grupos, de forma que seja concedido a cada uma um apoio mais individualizado, sendo posteriormente distribuídas pelas mesas de pequenos grupos.
Estratégias de implementação das propostas	- A estagiária deverá questionar as crianças relativamente aos conceitos abordados quando a realização do cartão
Avaliação/indicadores	<p>- Identifica o cartão de cidadão como um documento de identificação que contém os dados pessoais de cada cidadão.</p> <p>- Identifica dados e interesses pessoais, tomando consciência da sua identidade.</p>

**Avaliação da proposta:** A presente proposta partiu da exploração do “direito a ter um nome”. Foi a partir da realização da teia concetual em que expus ao grande grupo uma afirmação que uma das crianças fez enquanto interagia com os seus pares “todas as pessoas têm nome”, que surgiu a ideia de cada criança realizar o seu próprio cartão de cidadão.

Assim, na terça feira, dia 14 de novembro, surgiu em conversa com a educadora, visto que eu não me encontrava na sala, a possibilidade de se *criar* uma loja do cidadão no local definido para o projeto, dado que se iria realizar um cartão de cidadão para cada criança. Já, no dia 16 de novembro, procedeu-se à realização do mesmo. Começámos por realizar uma discussão de ideias relativa à temática. A Cláudia referiu “eu tenho um cartão de cidadão em casa” e as restantes crianças concordaram com esta afirmação. Contudo, propus que se dirigissem à “loja do cidadão” (recordando a conversa de terça feira) e realizassem o seu cartão. Todas concordaram e, enquanto umas se dirigiram para as áreas, duas das crianças deslocaram-se para a “loja do cidadão” retirando uma senha de forma a puder realizar o seu cartão. À medida que iam acabando davam lugar a outras e a Madalena perguntou-me “posso ajudar-te?” e a partir desse momento a respetiva criança esteve a auxiliar-me na realização dos cartões de cidadão dos colegas. Antes de realizarem a proposta, mostrei a cada criança o meu cartão de cidadão, que as próprias identificaram (pois todas referiram a minha fotografia como elemento identificativo). A partir desta exploração, em que lhes disse que elementos continha o “verdadeiro” cartão e em que o cartão foi analisado por eles (o Henrique referiu “olha a letra «Z»” - apontando para as letras existentes na parte de trás do cartão), partiu-se para a realização do seu cartão personalizado. O cartão de cidadão ficou, então, com as seguintes informações: nome da criança, nome do pai da criança, nome da mãe, data de nascimento e local onde vive. Posso afirmar que a maioria das crianças soube dizer os nomes dos pais tendo, no entanto, dificuldades em referir o mês em que nasceu e o local onde vive.

**PLANIFICAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA – “A MENINA SEM NOME”, DE J.L. SANCHEZ GARCIA E M.A PACHECO (1995)**

<b>PROPOSTA: “A MENINA SEM NOME”</b>	
<b>17 DE NOVEMBRO DE 2017</b>	
Objetivos/ Intencionalidade educativa	<p>Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a atenção e a concentração.</li> <li>• Respeitar a opinião do outro.</li> </ul> <p>Comunicação oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrever/relatar o que observa em imagens</li> <li>• Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar de modo adequado à situação</li> </ul>
Momentos/propostas educativas	<p>Nesta proposta as crianças são convidadas a dividir-se em dois grupos, sendo que para isso cada uma irá retirar de dentro de uma caixa uma cor que irá corresponder à cor do seu grupo. Partindo daqui a proposta terá três momentos distintos que se complementam:</p> <p>(i) As crianças, em grupo, observam o conto “A menina sem nome” e contam a história partindo das imagens que observam. Aqui existirá uma partilha de ideias relativamente aquilo que está descrito por imagens e, posteriormente, o pequeno grupo deverá sistematizar o que foi debatido de forma a contar a história</p> <p>(ii) Em grande grupo, os dois pequenos grupos formados anteriormente são convidados a partilhar a história que construíram partindo das ilustrações.</p> <p>(iii) Por último, é realizado um debate em grande grupo, em que as duas histórias anteriormente contadas são colocadas em “confronto”, existindo, assim, uma partilha de ideias e um levantamento de questões. Durante este momento ideias como “<i>será que todos</i></p>

	<p><i>temos direito a um nome?” ou “afinal onde pertencemos?”</i> serão colocadas em destaque, de forma a sensibilizar as crianças para o Artigo nº7 d’ A Convenção sobre os Direitos da Criança “a criança é registada imediatamente após o nascimento e tem desde o nascimento o direito a um nome, o direito a adquirir uma nacionalidade e, sempre que possível, o direito de conhecer os seus pais e de ser educada por eles”</p>
<p>Organização do espaço e materiais</p>	<p>Para a realização desta proposta será necessário: o conto “A menina sem nome”, de J.L. Sanchez Garcia e M.A Pacheco (1995); folhas e canetas para que as adultas registem as ideias das crianças</p>
<p>Recursos humanos (organização)</p>	<p>- Estagiária</p>
<p>Dinâmica grupo de crianças</p>	<p>Como referido anteriormente, a proposta terá três momentos distintos que se complementam e, para tal, é torna-se necessário pensar na dinâmica do grupo de crianças consoante os respetivos momentos. Assim, num primeiro momento, as crianças estarão dispostas em dois pequenos grupos reunidas em dois locais distintos da sala, de forma a discutirem ideias. Num segundo momento, os dois grupos reúnem-se, em meia lua, de forma a contar a história baseada nas ideias que resultaram do debate. Por fim, também em grande grupo e mantendo a disposição anteriormente descrita, as crianças refletem relativamente às questões debatidas.</p>
<p>Estratégias de implementação das propostas</p>	<p>- O facto de o grande grupo estar dividido em pequenos grupos permite um apoio individualizado e um questionamento direcionado a algumas crianças;</p> <p>- Sendo um momento de exposição de ideias, que originará o debate e a partilha, a estagiária atua numa</p>

	perspetiva de questionamento, incentivando as crianças a partilhar as ideias com o pequeno grupo.
Avaliação/indicadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A criança descreve/relata o que observa em imagens;</li> <li>- A criança usa a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar de modo adequado à situação;</li> <li>- A criança ouve e respeita a opinião do outro colocando em confronto as suas ideias.</li> </ul>

**Avaliação da proposta:** Após a reunião da manhã, apresentei às crianças o livro “A menina sem nome”. Ao referir o título do livro deparei-me com o seguinte comentário “mas se não tem nome, não existe”, ao que o Gustavo responde “podemos dar-lhe um nome”. Ao *maravilhar-me* com aquela conversa perguntei ao grande grupo “mas será que a menina não tem mesmo nome?” Não houve respostas da parte de nenhuma das crianças e eu propus “E se lêssemos o livro para descobrir? Ou melhor, e se fossem vocês a contar a história a partir das imagens que vêm?” As crianças aderiram à proposta com *entusiasmo* e, assim, partiu-se para a exploração do livro em pequenos grupos. Constituídos grupos de cinco crianças, de modo a que o apoio fosse *mais individualizado* e que todos os envolvidos tivessem possibilidade de participar no conto da história, partiu-se para a proposta. Dirigi-me com as crianças para outra sala (por sugestão da educadora), enquanto as restantes brincavam nas áreas, realizavam “propostas da educadora” ou “propostas pendentes de dias anteriores”. Num dos grupos, as crianças organizaram-se “por ordem”, ou seja, à medida que viam cada ilustração iam contando a história, uma a uma, a partir das imagens. Considero que muitas das imagens não eram fiéis ao texto real, no entanto, e sabendo o título do livro, as crianças descreviam aquilo que viam associando-o sempre à “menina que não tinha nome”. À medida que as crianças descreviam aquilo que viam nas imagens, ia apontando e fazendo perguntas sobre o que diziam, de forma a conseguir compreender se todo o grupo estava a entender o “fio condutor” da história. No final de cada história fiz uma ponte entre aquilo que as crianças contaram e o “direito a ter um nome”. Segue, abaixo, as histórias descritas pelas crianças:

### **Grupo 1**

Era uma vez uma menina que estava no mar e que se estava a molhar.

A menina estava triste, porque a água se foi embora e estava a derreter.

A menina molhou-se dentro de água e viu muitos peixes, mas o senhor conseguiu salvá-la

O senhor levou a menina para sua casa e estava lá o rei.

Esta menina parece chinesa.

O rei estava triste porque não sabia o nome da menina

E o rei mandou os guardas andar de cavalo e procurar o nome da menina.

No final, a menina ficou feliz, porque encontrou a sua família e o rei ficou triste, porque a menina se ia embora.

### **Grupo 2:**

Era uma vez uma menina sem nome que estava a andar numa pedra de água com peixes.

A menina foi para cima de uma pedra e viu cinco senhores dentro do barco.

Depois a menina caiu em cima da rede e o senhor apanhou-a

Depois apareceu a rainha que estava sentada no trono. E no jardim grande a menina olhava para a água, estava triste porque não brincava.

A mãe da menina (rainha) estava a chorar, porque a sua filha não procurava amigos e porque a sua filha ficou doente.

A menina pediu para entrar no castelo e os guardas perguntaram o seu nome, mas ela disse que não tinha. Os guardas foram à procura da família da menina.

No final, descobriram a família da menina e ela ficou feliz

<b>PLANIFICAÇÃO SEMANAL Nº 9</b> <b>de 20 a 24 de novembro</b>					
	<b>2ª FEIRA</b> 20 nov.	<b>3ª FEIRA</b> 21 nov.	<b>4ª FEIRA</b> 22 nov.	<b>5ª FEIRA</b> 23 nov.	<b>6ª FEIRA</b> 24 nov.
Manhã	9h – Acolhimento 9h:15 – Reunião da manhã (dia da semana, identificação do estado do tempo, contagem das crianças, distribuição das tarefas) 10:h – Celebração do Dia Universal dos Direitos da Criança (“projeto joga com o SOU” – Junta de freguesia de Carnide) 10h:30 – yoga 11h:15 – recreio 11h:30 – higiene e ida para o refeitório	9h – Acolhimento 9h:15 – Reunião da manhã (dia da semana, identificação do estado do tempo, contagem das crianças,); 10h – lanche da manhã (fruta); 10h:15 – <b>Sessão de educação física</b> 11h:15 – recreio 11h:30 – higiene e ida para o refeitório	9h – Acolhimento 9h:15 – Reunião da manhã (dia da semana, identificação do estado do tempo, contagem das crianças,); 9:30h – <b>Proposta pedagógica → ida ao bairro</b> 11h:15 – recreio 11h:30 – higiene e ida para o refeitório	9h – Acolhimento 9h:15 – Reunião da manhã (dia da semana, identificação do estado do tempo, contagem das crianças,); 9h:30 – lanche da manhã (fruta) 10h – <b>Proposta pedagógica → “o que vimos no bairro e queremos mudar?”</b> 11h:15 – recreio 11h:30 – higiene e ida para o refeitório	9h – Acolhimento 9h:15 – Reunião da manhã (dia da semana, identificação do estado do tempo, contagem das crianças,); Conselho de grupo 10h – lanche da manhã (fruta); 10h:15 – <b>Conto “o menino que tinha dois olhos”</b> 11h:15 – recreio 11h:30 – higiene e ida para o refeitório
Tarde	13h:30 – Língua gestual portuguesa 14h – Brincar nas áreas 14h:45 – lanche 15h – saída	Aulas da estagiária	13h:30 – Hora do conto 14h –Brincar nas áreas 14h:45 – lanche 15h – saída	13h:30 – Hora do conto 14h –Brincar nas áreas 14h:45 – lanche 15h – saída	13h:30 – Hora do conto 14h –Brincar nas áreas 14h:45 – lanche 15h – saída

**PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – 21 DE NOVEMBRO**

<b>ÁREA DE INTERVENÇÃO</b>	<b>CONTEÚDOS/HABILIDADES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jogos</li> <li>- Perícias e Manipulações</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Andar, correr, gatinhar, rastejar, rolar, saltar, mudanças de direção, fintas, mudanças de velocidade</li> </ul>

**OBJETIVOS DE REFERÊNCIA**

*Os objetivos que se seguem têm por base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016).*

- Controlar movimentos de perícia e manipulação como: lançar, receber, transportar e agarrar.
- Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras.

**FUNÇÕES DE ORGANIZAÇÃO**

<b>Tipo de atividade</b>	<b>Material</b>	<b>Aspetos críticos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividade massiva em grupo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pandeireta</li> <li>- Pinos</li> <li>- Bola balão</li> <li>- Testemunhos</li> <li>- Peças de diferentes cores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esta sessão será realizada no espaço exterior;</li> <li>- Controlo do tempo na transição de tarefas e na instrução e demonstração dos exercícios;</li> <li>- Ter em atenção aspetos relacionamos com a segurança do espaço e dos materiais.</li> </ul>

Tempo	Situações de aprendizagem/Exercícios	Indicações úteis
5'	<p><b><u>INÍCIO DA SESSÃO</u></b></p> <p>Iniciar a sessão de forma cativante, de forma a chamar a atenção das crianças.</p> <p>Em roda e de pé, as crianças são convidadas a “despertar todas as partes do corpo”, movimentando-as.</p>	<p>A estagiária refere que sempre que soar um toque da pandeireta significa que a atividade irá começar e sempre que a pandeireta soar em constante toque as crianças terão que “congelar”.</p>
10'	<p><b><u>AQUECIMENTO:</u></b></p> <p>Neste jogo as crianças encontram-se em roda e será dada, aleatoriamente, uma bola balão a uma criança. Essa criança deverá passar a bola ao colega que se encontra ao seu lado direito. Esse, por sua vez, irá, também, passar a bola ao colega que se encontra ao seu lado.</p> <p>A criança que inicialmente tinha a bola, assim que passar a outra criança, deverá correr à volta da roda de crianças e chegar ao seu lugar antes que a bola lá chegue.</p>	<p>Questionar as crianças relativamente ao sinal utilizado</p>
20'	<p><b><i>CORRIDA DE ESTAFETAS</i></b></p> <p>Durante esta atividade, as crianças serão distribuídas por quatro equipas (sendo que cada equipa é constituída por cinco elementos). A formação de equipas será realizada consoante a cor das peças que as crianças encontrarem espalhadas pelo espaço exterior. Após esta formação, a estagiária pede a cada equipa que se coloque lado a lado, apresentará, posteriormente, o testemunho e explicará qual a sua</p>	<p>Demonstrar a tarefa a realizar com o auxílio de uma criança</p> <p>As crianças deverão estar atentas às indicações dadas pela estagiária de forma a conseguirem realizar as ações pretendidas</p>

<p>5'</p>	<p>funcionalidade, bem como o trajeto que deverá ser realizado. Após isto, as crianças serão colocadas nos respetivos lugares, para que se inicie a atividade. É, por fim explicitado ao grupo, a forma de deslocamento durante a corrida:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Correr</li> <li>• Saltar</li> <li>• <i>Pé coxinho</i></li> <li>• Pedir uma sugestão ao grupo</li> </ul> <p><b><u>RETORNO À CALMA</u></b></p> <p>Com as crianças dispostas em roda e sentadas é introduzida no centro a bola balão. A estagiária refere que aquela bola é muito frágil e está muito quente e, por essa razão as crianças terão que fazer com que ela circule pelo grupo, não podendo lança-la com muita força. À medida que o jogo se desenrola são introduzidas novas bolas, advertindo-se para o facto de as mesmas não se poderem tocar.</p>	<p>Relembrar o sinal de início e final de tarefa</p> <p>As crianças são chamadas a dar sugestões para a realização da tarefa</p> <p>Dar feedback ao grupo e a cada criança individualmente, se necessário</p>
-----------	--	---

**Avaliação da proposta:** A proposta descrita não se realizou, uma vez que existiram trabalhos pendentes a ser realizados.

## PLANIFICAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA – IDA AO BAIRRO

<p><b>PROPOSTA: IDA AO BAIRRO (proposta realizada em conjunto com a sala 3)</b></p> <p><b>22 DE NOVEMBRO DE 2017</b></p>	
<p>Objetivos/ Intencionalidade educativa</p>	<p>Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer a sua pertença a um local</li> <li>• Tomar contacto com os constrangimentos existentes no bairro para as pessoas com mobilidade reduzida</li> </ul>
<p>Momentos/propostas educativas</p>	<p>- Nesta proposta, o grande grupo dirige-se ao bairro que envolve a escola com dois objetivos:</p> <p>(i) compreender/visualizar/vivenciar que a escola está inserida num local que, para muitos deles, é familiar e que esse local apresenta aspetos positivos e negativos</p> <p>(ii) registar e tomar consciência dos constrangimentos existentes no bairro quando se fala em pessoas com mobilidade reduzida.</p> <p>Na semana anterior, iniciou-se o projeto “o que precisamos para viver?” e as crianças começaram por explorar o direito a ter um nome (a pertencer a um local). Desta forma, torna-se imprescindível que as crianças tomem contacto com o local que envolve a escola (local que frequentam todos os dias, mesmo que não seja o seu local de habitação). Assim, durante esta visita as crianças serão chamadas a explorar o bairro, identificando os elementos que o constituem. Durante a visita ao bairro, e sendo esta realizada a par com a sala 3 – que está <i>em mãos</i> com o projeto “as pessoas que não têm pernas conseguem ir à praia?” – as crianças serão chamadas a observar e registar diversos</p>

	<p>constrangimentos e/ou acessibilidades existentes no bairro quando se fala em pessoas com mobilidade reduzida. Isto ao vai encontro do direito “todas as crianças têm direito a cuidados de educação especial, no caso de serem portadoras de deficiência” que, embora não tenha sido mencionado durante a realização da teia concetual, foi referido por uma criança da sala 4 quando se dirigiu às crianças da sala 1 para lhe mostrar o desenho que tinha feito alusivo a esse direito.</p> <p>O que for observado durante a visita será registado através de fotografia, para que, posteriormente, se realize um levantamento dos aspetos positivos e negativos encontrados. Poderá dar-se o caso de as crianças encontrarem habitantes do bairro e, aí, poderão questioná-los relativamente àquilo que pensam em relação às condições do espaço.</p>
Organização do espaço e materiais	- Para esta proposta será utilizada uma cadeira de rodas, de forma a simular a existência deste constrangimento (mobilidade reduzida); máquina fotográfica
Recursos humanos (organização)	- Proposta realizada em conjunto com a sala 3 (crianças, educadoras e assistentes operacionais)
Dinâmica grupo de crianças	- Os grupos de crianças das salas 1 e 3 dirigem-se, em conjunto, ao bairro
Estratégias de implementação das propostas	- A estagiária questiona as crianças relativamente àquilo que as rodeia, levando-as a pensar em estratégias para solucionar determinados problemas encontrados. Por exemplo, se encontrarmos um passeio demasiado estreito para que nele caiba uma cadeira de rodas, perguntar às crianças qual seria a solução para aquele problema
	- As crianças dão a sua opinião e escutam a dos colegas

Avaliação/indicadores	- Propõem e exprimem ideias para o grande grupo.
-----------------------	--

**Avaliação da proposta:** Durante a reunião da manhã questionei as crianças relativamente ao sítio onde se localiza o JI. O Rafael disse que era no Bairro da HN, pois é o local onde a criança vive. Contudo, também o Henrique referiu Carnide e houve quem referisse Portugal. Partindo desta conversa, propus que fossemos visitar o bairro onde se situa o JI. Referi, ainda, que a sala 3 também iria connosco uma vez que nela decorre o projeto “as pessoas que não têm braços ou pernas conseguem fazer a mesma coisa que as pessoas que têm?” Partindo daqui, refletimos relativamente à questão “será que o bairro tem condições para as pessoas que andam numa cadeira de rodas?” Foi, então, o que resolvemos descobrir. Durante a conversa, várias crianças referiram que tinham familiares que andavam numa cadeira de rodas, porque não tinham uma perna. O Gui afirmou “os pais que andam em cadeira de rodas não conseguem brincar com os filhos” e a educadora questionou o grande grupo “acham que isto é verdade?”, ao que o Fábio afirmou “a minha avó está numa cadeira de rodas e brinca comigo”, “a quê?”, questionou a educadora “à apanhada”, disse a criança.

Durante a visita ao bairro e visto que a sala 3 levou uma cadeira de rodas, de forma a tornar “visível” a questão das acessibilidades, fomos realizando diversas paragens de forma a que as crianças percebessem as dificuldades e/ou locais adaptados para as pessoas que se deslocam numa cadeira de rodas.

Uma das dificuldades sentidas durante a visita foi o facto de serem “muitas crianças”, ficando estas, por vezes “prejudicadas” por não observarem o que estava a acontecer em determinado local. No entanto, esta dificuldade trouxe as suas vantagens, nomeadamente, (i) o envolvimento dos dois grupos em dois projetos; (ii) o facto de as crianças de ambas as salas tomarem conhecimento daquilo que ocorre nas restantes salas e (iii) o facto de as crianças puderem interagir durante esta visita ao bairro, partilhando ideias.

Visto que uma das intencionalidades era ver se o bairro estava adaptado a pessoas com mobilidade reduzida, foi importante e *interessante* que as próprias crianças se colocassem no lugar dessas pessoas e percebessem a dificuldade (ou

não) sentida por elas. Assim, houve a oportunidade de algumas crianças experimentarem a cadeira, enquanto outras auxiliavam na ultrapassagem do problema.

Após a visita e, quando regressámos à sala, realizamos uma reflexão conjunta, onde percebemos que embora o bairro estivesse “algo” adaptado para pessoas com mobilidade reduzida existem certos aspetos que poderiam ser melhorados. Assim, o grupo percebeu que poderia falar com alguém – *mas quem?* – Houve quem referisse o SOU, no entanto, a Cláudia referiu “não, podemos falar com o Presidente Fábio”. Partindo desta ideia, escrevemos uma carta ao presidente a explicar o que tinha acontecido e o porquê de querermos falar com ele.

**PLANIFICAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA – “O QUE VIMOS NO BAIRRO E QUEREMOS MUDAR?”**

<b>PROPOSTA: “O QUE VIMOS NO BAIRRO E QUEREMOS MUDAR?”</b>	
<b>23 DE NOVEMBRO DE 2017</b>	
Objetivos/ Intencionalidade educativa	<p>Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar a sua opinião</li> <li>• Respeitar opinião dos colegas</li> </ul> <p>Comunicação oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar a linguagem oral em contexto, comunicando de modo adequado à situação</li> </ul>
Momentos/propostas educativas	Partindo da visita ao bairro e considerando o que foi observado e fotografado, é proposto às crianças que realizem um levantamento dos aspetos positivos e negativos no que respeita à circulação de pessoas com mobilidade reduzida. Outros assuntos poderão ser referidos pelas crianças que não estejam diretamente relacionados com esta temática.
Organização do espaço e materiais	- Para esta proposta será necessário: fotografias tiradas durante a visita ao bairro; papel de cenário; canetas
Recursos humanos (organização)	- Estagiária
Dinâmica grupo de crianças	- As crianças estarão dispostas em roda, de forma a visualizarem as fotografias apresentadas, enquanto realizam a exposição dos aspetos positivos e negativos observados no bairro.
Estratégias de implementação das propostas	- A estagiária apresenta as fotografias tiradas pelas crianças durante a ida ao bairro e serão as próprias a decidir que fotografias serão utilizadas para a proposta.

	- A estagiária realiza diversas perguntas alusivas aos problemas identificados e pede sugestões de melhoria.
Avaliação/indicadores	- As crianças selecionam de entre as diversas fotografias tiradas as que necessitam. - As crianças dão a sua opinião e escutam a dos colegas. - As crianças propõem e exprimem ideias para o grande grupo.

**Avaliação da proposta:** Começo por referir que a presente proposta foi realizada no dia 24 de novembro devido a questões organizacionais (uma vez que era necessário a presença de crianças da sala 1 e da sala 3).

Durante a reunião da manhã falámos sobre questões relacionados com a visita que realizámos ao bairro e com a possibilidade de se realizar uma entrevista ao presidente da Junta de Freguesia de forma expor as potencialidades e fragilidades encontradas no bairro. Contudo, durante este debate de ideias, a educadora referiu que não poderiam ser todas as crianças a entrevistar o presidente e, assim sendo, algumas voluntariaram-se. Foram, então, escolhidas, pela educadora, apenas quatro meninos (os mais velhos).

Como apenas foram escolhidas oito crianças (quatro da sala 1 e quatro da sala 3) para realizarem esta proposta (e posteriormente entrevistarem o presidente), realizamo-la numa sala à parte. As crianças observaram as fotografias tiradas durante a ida ao bairro e agruparam-nas segundo o que estava adaptado a pessoas com mobilidade reduzida e o que não estava adaptado. A estratégia adotada passou por dividir a mesa em dois espaços, ou seja, um local para colocar as fotografias relativas aos aspetos positivos e outro aos aspetos negativos e, posteriormente mostrar fotografia a fotografia às crianças. Desta forma, foram realizados grupos conforme os problemas identificados, para que, posteriormente, esses problemas fossem apresentados ao presidente. Divididos em grupos de três, cada um ficou responsável por expor um aspeto durante a conversa com o presidente. É, ainda, de referir que os grupos foram constituídos consoante a vontade das crianças, existindo, naturalmente, grupos formados por crianças das duas salas.

Como produto final, as crianças realizaram um cartaz com os assuntos debatidos.

Considero que esta proposta foi *demasiado longa*, uma vez que, com o decorrer da mesma, era visível nas crianças comportamentos de aborrecimento e cansaço, tanta que existiram duas crianças da sala 1 que não quiseram estar presentes naquela atividade, então, disse-lhes que poderiam ir para a sala. As crianças assim o fizeram, no entanto, uma delas foi obrigada a voltar. Contudo, durante o tempo em que permaneceu naquela tarefa a criança mostrou-se sem vontade de estar ali.

**PLANIFICAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA – “O MENINO QUE TINHA DOIS OLHOS”, DE J.L. SANCHEZ GARCIA E M.A PACHECO (1995)**

<b>PROPOSTA: – “O MENINO QUE TINHA DOIS OLHOS” 24 DE NOVEMBRO DE 2017</b>	
Objetivos/ Intencionalidade educativa	<p>Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a atenção e a concentração.</li> <li>• Manifestar a sua opinião</li> </ul> <p>Expressão e comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prazer e motivação para ler</li> </ul>
Momentos/propostas educativas	<p>Esta proposta pressupõe a leitura do conto “o menino que tinha dois olhos”. Inicialmente, a estagiária começa por ler dizer às crianças o título da história e questioná-los relativamente ao mesmo. A história deverá ser contada de forma a que as crianças observem as ilustrações. No final, importa que a estagiária esclareça algumas questões levantadas pelas crianças e deverá promover uma discussão/reflexão relativamente ao tema da história – “a diferença”, ou neste caso o “direito à diferença”</p>
Organização do espaço e materiais	<p>- Para a realização desta proposta será necessário: o conto “O menino que tinha dois olhos”, de J.L. Sanchez Garcia e M.A Pacheco (1995);</p>
Recursos humanos (organização)	<p>- Estagiária</p>
Dinâmica grupo de crianças	<p>- As crianças deverão estar dispostas em meia lua sentadas nas respetivas cadeiras de modo a que todas visualizem o livro.</p>
	<p>- Contar a história mostrando as respetivas imagens às crianças;</p>

Estratégias de implementação das propostas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Questionar as crianças relativamente àquilo que consideram ser o tema retratado na história</li> <li>- Promover uma reflexão relativamente ao tema, que pressupõe a exploração do direito “todas as crianças têm direito a cuidados de educação especial, no caso de serem portadoras de deficiência”</li> </ul>
Avaliação/indicadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As crianças dão a sua opinião e escutam a dos colegas.</li> <li>- As crianças propõem e exprimem ideias para o grande grupo.</li> </ul>

**Avaliação da proposta:** De referir que a presente proposta foi realizada dia 23 de novembro e, ao invés de ser utilizado o livro como suporte para ler a história, esta foi projetada na parede para que as crianças conseguissem ver. Considero que proporcionei às crianças uma *nova experiência*, uma vez que não é usual recorrer-se a este tipo de material para contar histórias.

Antes da apresentação/leitura da história “O menino que tinha dois olhos”, a Becky e a Cláudia questionaram-me “o que estás a fazer?” “vamos ver um filme?”, ao que eu respondi “quando todos estiverem reunidos já vos mostro o que vamos fazer”. Enquanto ligava o projetor e o computador, a Cláudia permaneceu perto de mim, perguntando se me podia ajudar.

Antes da leitura da história perguntei “sabem o que é que vamos ver agora?” “um filme”, disse o Enzo “um livro”, disse o Henrique, “é um livro igual ao da «Menina que não tinha nome»”, continuou a referida criança. “Porque é que dizes isso?”, perguntei “Porque o que está na capa é igual”, afirmou “Pois, tens razão, as ilustração da capa são parecidas às ilustrações do livro «A menina que não tinha nome»” [...] “Então, este livro tem como título «O menino que tinha dois olhos»”. Após contar a história, a educadora pediu ao grande grupo que a recontasse, uma vez que não esteve presente. Ao realizar o reconto, o grande grupo “demonstrou” que existiram alguns aspetos que não ficaram “esclarecidos”, então, houve a necessidade de parar em certos pontos e retomar as ilustrações, bem com o texto que as acompanhava. No final o Henrique referiu que a personagem principal do livro se tinha tornado Presidente da República. Ao questioná-lo relativamente à

razão que o levou a fazer tal afirmar, a criança respondeu “porque ele tem um fato [referindo-se a uma imagem que aparece no final do livro, onde surge a personagem principal vestida com um fato e gravata]”. Após o reconto, a educadora sugere que se faça o registo da história com a técnica da aguarela, uma vez que corresponde à técnica utilizada nas ilustrações daquele livro. O grande grupo foi “chamado” a observar esse facto.

PLANIFICAÇÃO SEMANAL Nº 11 de 4 a 8 de dezembro					
	<b>2ª FEIRA</b> 4 dez.	<b>3ª FEIRA</b> 5 dez.	<b>4ª FEIRA</b> 6 dez.	<b>5ª FEIRA</b> 7 nov.	<b>6ª FEIRA</b> 8 dez.
Manhã	9h – Acolhimento 9h:15 – Reunião da manhã (dia da semana, identificação do estado do tempo, contagem das crianças, distribuição das tarefas) 10h:30 – yoga 11h:15 – recreio 11h:30 – higiene e ida para o refeitório	9h – Acolhimento 9h:15 – Reunião da manhã (dia da semana, identificação do estado do tempo, contagem das crianças,); 10h – lanche da manhã (fruta); 10h:15 – Ensaio para a peça de Natal 11h:15 – recreio 11h:30 – higiene e ida para o refeitório	9h – Acolhimento 9h:15 – Reunião da manhã (dia da semana, identificação do estado do tempo, contagem das crianças,); 9:30h – <b>Proposta pedagógica → entrevista ao presidente da Junta</b> 11h:15 – recreio 11h:30 – higiene e ida para o refeitório	9h – Acolhimento 9h:15 – Reunião da manhã (dia da semana, identificação do estado do tempo, contagem das crianças,); 9h:30 – lanche da manhã (fruta) 10h – <b>Proposta pedagógica → Construção de um hospital</b> → Ensaio para a peça de Natal 11h:15 – recreio 11h:30 – higiene e ida para o refeitório	F E R I A D O
Tarde	13h:30 – Língua gestual portuguesa 14h – Brincar nas áreas 14h:45 – lanche 15h – saída	Aulas da estagiária	13h:30 – Hora do conto <b>“O lápis mágico de Malala”, de Malala Yousafzai (2017)</b> 14h – Brincar nas áreas 14h:45 – lanche 15h – saída	13h:30 – Hora do conto 14h – Brincar nas áreas 14h:45 – lanche 15h – saída	

**PLANIFICAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA – “ENTREVISTA AO PRESIDENTE DA JUNTA”**

<b>PROPOSTA: “ENTREVISTA AO PRESIDENTE DA JUNTA”</b>	
<b>6 DE DEZEMBRO DE 2017</b>	
Objetivos/ Intencionalidade educativa	<p>Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar a sua opinião</li> <li>• Respeitar opinião dos colegas</li> <li>• Tomar consciência da existência do direito “Toda a criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração.” (Artigo nº12)</li> </ul> <p>Comunicação oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar a linguagem oral em contexto, comunicando de modo adequado à situação</li> </ul>
Momentos/propostas educativas	<p>Partindo da visita ao bairro e considerando o que foi observado e fotografado, as crianças realizam uma entrevista ao presidente da Junta de forma a realçar os aspetos positivos e negativos observados durante a visita ao bairro. Como suporte para esta “discussão”, as crianças irão utilizar o cartaz por elas construído. Destaca-se, ainda, o facto de as crianças estarem divididas por grupos, estando “responsáveis” por determinado aspeto. Contudo, tal não invalida que todas as crianças participem e acrescentem informações no decorrer da entrevista.</p> <p>Importa, ainda, destacar que esta proposta está relacionada com o direito a ser ouvido, dar uma opinião, ter uma voz. No fundo, partindo dos aspetos identificados, as crianças irão expor os aspetos que as</p>

	próprias encontraram a alguém que poderá contribuir para a sua alteração.
Organização do espaço e materiais	- Para esta proposta será necessário: cartaz construído com as fotografias que retratam os aspetos positivos e negativos encontrados no bairro para pessoas com mobilidade reduzida
Recursos humanos (organização)	- Estagiárias; presidente da junta de freguesia; grupo de quatro crianças da sala 1 e quatro crianças da sala 3, escolhidas pelas educadoras
Dinâmica grupo de crianças	- A entrevista será realizada na sala de reuniões, por sugestão das educadoras.
Estratégias de implementação das propostas	- As estagiárias colocam diversas perguntas e auxiliam as crianças na entrevista ao presidente da junta.
Avaliação/indicadores	- As crianças dão a sua opinião e escutam a dos colegas. - As crianças explicam ao presidente os aspetos que encontraram no bairro partindo do cartaz que elaboraram

**Avaliação da proposta:** Ao contrário do referido na planificação, que previa que a entrevista se realizasse na sala de reuniões, esta acabou por decorrer no ginásio, tendo presente as oito crianças que realizaram o cartaz e a educadora da sala 3. No início, as crianças começaram por referir como surgiu a ida ao bairro e introduziram aquilo que iam explicar ao presidente. É possível afirmar que houve crianças que se mostraram mais recatadas no que toca a *falar em público*, não por falta de conhecimento, mas por falta de “à-vontade”. A estratégia adotada da nossa parte (estagiárias) passou por questionar as crianças e auxiliar na formulação do raciocínio, tendo sempre como “fio condutor” o pensamento da criança.

Antes do presidente da junta chegar à sala perguntei às crianças se se lembravam quem vinha visitá-los e todas as crianças referiram que era o “presidente F”. Questionei-os, ainda, sobre o que viria fazer ao JI e a Cláudia respondeu “nós vamos dizer-lhe o que está bem e o que está mal no bairro”, “então dá-me lá exemplos. O que é que está mal?” “os cocós que vimos no chão e os vidros... e as pessoas que andam em cadeiras de rodas às vezes não conseguem passar” “Boa, Cláudia, então é isso que vão dizer ao presidente para ver se ele nos consegue ajudar a resolver alguns problemas”.

Quando o presidente entrou na sala, as crianças ficaram a olhar para ele e a educadora perguntou “quem é este senhor?”. O Fábio referiu o nome do senhor e disseram que era o presidente da junta “qual junta?” “da junta de freguesia de Carnide”, respondeu o Henrique. Posteriormente, a educadora pediu às crianças que iriam realizar a entrevista ao presidente que se dirigissem, com a respetiva cadeira, ao ginásio. Assim que lá chegaram cada criança colocou a sua cadeira virada de frente para os cartazes realizados por elas e o Henrique, como não tinha trazido nenhuma cadeira, ocupou a *cadeira do presidente* (uma vez que para o presidente tinha sido colocada uma cadeira um pouco mais alta).

Durante a entrevista, cada criança falou sobre um aspeto positivo ou negativo que tinha visto no bairro. Destaco o facto cada criança estar responsável pela apresentação de um aspeto, no entanto, com o decorrer da entrevista, várias crianças falaram quando *não era a sua vez*. Tal acaba por ser um aspeto positivo, uma vez que todas elas sabiam/conseguiam falar sobre todos os aspetos em exploração. No final, o presidente disse que era muito importante ouvir as crianças e perceber os aspetos que poderiam ser melhorados. No entanto, contava com a ajuda de cada criança para melhorar certos pormenores, como o caso dos cocós de cão no chão.

**PLANIFICAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA – LEITURA DA HISTÓRIA “O LÁPIS MÁGICO DE MALALA”, DE MALALA YOUSAFZAI (2017)**

<b>PROPOSTA: LEITURA DA HISTÓRIA “O LÁPIS MÁGICO DE MALALA” 6 DE DEZEMBRO DE 2017</b>	
Objetivos/ Intencionalidade educativa	<p>Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a atenção e a concentração.</li> <li>• Respeitar a opinião do outro.</li> </ul> <p>Linguagem oral e abordagem à escrita:</p> <p>Comunicação oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estar atento durante a leitura da história</li> <li>• Compreender o que ouve durante a história</li> <li>• Demonstrar interesse por aquilo que ouve</li> </ul> <p>Prazer e motivação para a leitura</p>
Momentos/propostas educativas	<p>- Com a crianças dispostas em meia lua sentadas nas respetivas cadeiras, a estagiária inicia o diálogo questionando-as relativamente àquilo que pensam ser o conteúdo da história olhando apenas para o exterior do livro. A estagiária dá início à leitura da história e no final questiona as crianças relativamente ao tópico abordado – “o facto de existirem crianças privadas de ir à escola”. Surge, assim, uma discussão/reflexão relativamente ao “direito à educação” identificado pelo grupo. “Porque é que vamos à escola?”, “o que é que fazemos na escola?”, “porque é que é importante irmos à escola?” “porque é que algumas crianças não podem ir à escola?” ... são algumas perguntas que podem orientar a discussão.</p> <p>No final, a estagiária dá a conhecer ao grupo a história de Malala, ativista paquistanesa, nobel da Paz, conhecida por defender os direitos humanos e das mulheres no acesso à educação.</p>

Organização do espaço e materiais	- Livro “O lápis mágico de Malala”, de Malala Yousafzai (2017) - Globo terrestre
Recursos humanos (organização)	- Estagiária
Dinâmica grupo de crianças	- As crianças deverão estar dispostas em meia lua sentadas nas respetivas cadeiras de modo a que todas visualizem o livro.
Estratégias de implementação das propostas	- Contar a história mostrando as respetivas imagens às crianças - Orientar a discussão final em grupo questionado as crianças: “Porque é que vamos à escola?”, “o que é que fazemos na escola?”, “porque é que é importante irmos à escola?” “porque é que algumas crianças não podem ir à escola?”
Avaliação/indicadores	- As crianças dão a sua opinião e escutam a dos colegas - As crianças partilham informações e participam na discussão/reflexão

**Avaliação da proposta:** Durante a tarde, li ao grupo a história “O lápis mágico de Malala”. Uma história sobre o facto de as meninas que moram no Paquistão serem impedidas de frequentar a escola e a importância da Malala para esta realidade. Comecei por mostrar às crianças onde se situa o Paquistão, utilizando um globo, e mostrando, embora de forma “pouco real” a distância entre Portugal e o referido país.

Após contar a história, explorei, ainda, um pouco da história da Malala e questionei as crianças “e se vocês tivessem um lápis mágico? O que desenhavam?” Algumas crianças quiseram partilhar com o grande grupo o que fariam “eu desenhava escolas para todos” (Fábio); “Desenhava livros para as pessoas verem” (Becky); “Desenhava a paz em todo o mundo” (Cláudia); “Desenhava um cão e um gato” (Dinis); “Desenhava uma casa para as crianças que não têm” (Guilherme).

Posteriormente, sugeri que as crianças desenhassem com o “lápiz mágico que lhe ia dar” aquilo que elas desejassem. A Cláudia questionou “como é que eu desenho a paz?”, ao que a educadora respondeu “desenhas como sabes, eu sei que consegues”. No final, reparei que a Cláudia tinha desenhado o seu cavalo, o seu cão e desenhou-se a si própria. Quando lhe perguntei o que queria que eu escrevesse na folha sobre o que tinha desenhado com o seu lápis mágico a criança respondeu-me “estar livre; paz”

**PLANIFICAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA – “CONSTRUÇÃO DE UM HOSPITAL”**

<b>PROPOSTA: “CONSTRUÇÃO DE UM HOSPITAL”</b>	
<b>7 DE DEZEMBRO DE 2017</b>	
Objetivos/ Intencionalidade educativa	<p>Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar a sua opinião</li> <li>• Respeitar opinião dos colegas</li> <li>• Demonstrar comportamentos de apoio e entreajuda e contribuir para o funcionamento e aprendizagem do grupo, fazendo propostas, colaborando na procura de soluções, partilhando ideias, perspetivas e saberes e reconhecendo o contributo dos outros.</li> <li>• Colaborar em atividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar da atividade e na elaboração do produto final</li> </ul> <p>Artes visuais</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Experimentar diferentes materiais e criar objetos que representem espaços e situações reais, em formato tridimensional, utilizando materiais de diferentes texturas, formas e volumes.</li> </ul>
Momentos/propostas educativas	<p>- Inicialmente, o grupo é chamado a discutir como quer realizar a construção do hospital, ou seja, que materiais deseja utilizar, quais as dimensões que terá a construção e que elementos dela fazem parte.</p> <p>Posteriormente e em pequenos grupos, cerca de 4/5 elementos, as crianças são convidadas a construir um hospital com material reciclado (considerando o que ficou definido anteriormente).</p>
	<p>- Materiais reutilizáveis (caixas de cartão de diferentes tamanhos, rolos de papel higiénico, palitos, caixas de</p>

Organização do espaço e materiais	ovos, tampas de plástico, etc); Suporte para colocar o hospital; Tintas; Tesoura; Cola; Eva de diversas cores
Recursos humanos (organização)	- Estagiária
Dinâmica grupo de crianças	- Em pequenos grupos, as crianças constroem um hospital com material reciclado no espaço destinado ao projeto
Estratégias de implementação das propostas	- As crianças são incentivadas a relembrar o que ficou estipulado em grande grupo - A estagiária apoia as crianças nas suas escolas
Avaliação/indicadores	- As crianças dão a sua opinião e escutam a dos colegas. - As crianças experimentam diferentes materiais e cria objetos que representem espaços e situações reais e imaginadas, em formato tridimensional, utilizando materiais de diferentes texturas, formas e volumes. - As crianças demonstram comportamentos de apoio e ajuda e contribui para o funcionamento e aprendizagem do grupo, fazendo propostas, colaborando na procura de soluções, partilhando ideias, perspectivas e saberes e reconhecendo o contributo dos outros.

**Avaliação da proposta:** É de referir que esta proposta se prolongou por vários dias, dado que apenas participavam quatro crianças de cada vez. Inicialmente, todas as crianças desenharam um projeto do hospital e numa folha branca colocaram o que queria que o hospital em 3D tivesse. Destacaram-se: elevadores, camas para doentes, pessoas doentes, médicos, cadeiras, instrumentos médicos, ambulâncias e um helicóptero. Desta forma e definidos os materiais a usar, essencialmente, material reciclado, no primeiro dia, o Enzo e o Henrique desenharam as janelas –

da forma que quiseram, pois não foi concedida nenhuma orientação específica da adulta e a Becky esteve a desenhar pacientes deitados nas camas de hospital. O Gui construiu um elevador isto porque “as pessoas que não conseguem andar também têm que ir ao hospital”. O Dinis, que estava construir uma ambulância, quando terminou de a construir referiu “Catarina, depois podes tirar uma foto para mostrar à minha mãe? Ela não me vem buscar e eu queria que ela visse o que eu fiz”.

Existindo, apenas, cinco crianças na sala, a Becky dirigiu-se ao “espaço do projeto” e realizou alguns elementos que constituem o hospital. Disse-me “agora vou fazer uma cadeira de rodas para um senhor que não tem pés... mas ele tem sapatos, estão agarrados às pernas” (executou esta produção com cartão, cola e canetas). Posteriormente perguntei-lhe “então onde é que as pessoas que vão ao hospital se sentam antes de irem ter com os médicos?” “Em cadeiras”, respondeu-me *prontamente* a criança. “Então o que achas de fazermos algumas cadeiras para as crianças se sentarem?” “Sim, pode ser”, disse. Agarrei num pouco de cartão e dei à criança, dizendo que poderia utilizar aquele pedaço (não fazendo, no entanto, ideia de como poderia fazer uma cadeira). A verdade é que a Becky agarrou no cartão dobrou-o e disse “pronto, já está”. Confesso que fiquei *boquiaberta* com aquela construção. Pensava que a criança fosse utilizar uma caneta para desenhar a respetiva cadeira, no entanto, realizou uma construção a 3 dimensões. Disse-lhe “muito bem, Becky, nunca teria pensado numa construção assim, mas está fantástica. Vamos colar?” Já a Cláudia, quando chegou à sala desenhou uma “cama do hospital com rodas para se desviar das coisas e puder andar”. Como a cola estava a acabar e ao ver um tubo de fita cola, a criança em questão agarrou na fita cola e fixou bocados de cartão à base da cama de forma a fazer as “pernas da cama.”

Quando finalizamos este “pequeno projeto”, levei a construção para o centro, de forma a que todos pudessem observar aquilo que estiveram a realizar. Assim, cada criança falou um pouco sobre aquilo que esteve a construir e para que servia. Relembro que esta foi uma atividade que fez parte do projeto sobre os direitos, no qual todas as crianças do grupo estavam envolvidas, no entanto, houve crianças que não participaram na elaboração desta proposta em específico.

<b>PLANIFICAÇÃO SEMANAL Nº 12</b> <b>de 11 a 15 de dezembro</b>					
	<b>2ª FEIRA</b> 11 dez.	<b>3ª FEIRA</b> 12 dez.	<b>4ª FEIRA</b> 13 dez.	<b>5ª FEIRA</b> 14 nov.	<b>6ª FEIRA</b> 15 dez.
Manhã	9h – Acolhimento 9h:15 – Reunião da manhã (dia da semana, identificação do estado do tempo, contagem das crianças, distribuição das tarefas) 10h – <b>Proposta pedagógica → Construção de um livro sobre os direitos da criança</b> (distribuição de tarefas) 10h:30 – yoga 11h:15 – recreio 11h:30 – higiene e ida para o refeitório	9h – Acolhimento 9h:15 – Reunião da manhã (dia da semana, identificação do estado do tempo, contagem das crianças); 10h – lanche da manhã (fruta); 10h:15 – Ensaio para a peça de Natal 11h:15 – recreio 11h:30 – higiene e ida para o refeitório	9h – Acolhimento 9h:15 – Reunião da manhã (dia da semana, identificação do estado do tempo, contagem das crianças,); 9:30h – Peça de teatro 11h:15 – recreio 11h:30 – higiene e ida para o refeitório	9h – Acolhimento 9h:15 – Reunião da manhã (dia da semana, identificação do estado do tempo, contagem das crianças,); 9h:30 – lanche da manhã (fruta) 10h – Ensaio para a peça de Natal <b>Proposta pedagógica → Continuação da construção do livro</b> 11h:15 – recreio 11h:30 – higiene e ida para o refeitório	9h – Acolhimento 9h:15 – Reunião da manhã (dia da semana, identificação do estado do tempo, contagem das crianças,); Conselho de grupo 10h – lanche da manhã (fruta); <b>10h:15 – Proposta pedagógica → Continuação da construção do livro</b> 11h:15 – recreio 11h:30 – higiene e ida para o refeitório
Tarde	13h:30 – Língua gestual portuguesa 14h – Brincar nas áreas 14h:45 – lanche 15h – saída	Aulas da estagiária	13h:30 – Hora do conto 14h – Brincar nas áreas 14h:45 – lanche 15h – saída	13h:30 – Hora do conto 14h – Brincar nas áreas 14h:45 – lanche 15h – saída	Festa de Natal

**PLANIFICAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA – CONSTRUÇÃO DE  
UM LIVRO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA**

<b>PROPOSTA: CONSTRUÇÃO DE UM LIVRO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA 11 DE DEZEMBRO DE 2017</b>	
Objetivos/ Intencionalidade educativa	<p>Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar a sua opinião</li> <li>• Respeitar opinião dos colegas</li> </ul> <p>Comunicação oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar a linguagem oral em contexto, comunicando de modo adequado à situação</li> </ul> <p>Prazer e motivação para ler e escrever:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação.</li> <li>• Sentir-se competente e capaz de usar a leitura e a escrita, mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais.</li> </ul> <p>Artes visuais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Produzir composições plásticas a partir da técnica da carimbagem</li> <li>• Explorar e utilizar diferentes materiais disponibilizados para desenhar e pintar (papel de diversas dimensões, papel eva, tintas de diversas cores)</li> <li>• Utilizar, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão (desenho, pintura)</li> </ul>
Momentos/propostas educativas	<p>A proposta descrita de seguida tem por base a seguinte nota de campo,</p> <p>No final foi explicado (e mostrado) às crianças a técnica que a ilustradora Andreia utilizou para ilustrar os seus livros – a carimbagem. A educadora exemplificou esta técnica às</p>

	<p>crianças e a Cláudia deu a ideia de construirmos um livro com ilustrações feitas a partir da técnica apresentada. E o Luís referiu que o livro poderia ser sobre os “direitos da criança” (Nota de campo nº163, sala de atividades)</p> <p>Desta forma e atendendo a <i>esta</i> necessidade, tornou-se imprescindível realizar um livro sobre o tema em exploração. A execução do livro irá passar por quatro fases:</p> <p>(i) Numa primeira fase, é necessário distribuir tarefas, ou seja, em grupo, deverá definir-se quais as crianças que ficarão responsáveis pela realização da história e aquelas que irão executar as ilustrações, baseadas nas história.</p> <p>(ii) Numa segunda fase, as crianças responsáveis pela realização da história deverão reunir-se e decidir quais as personagens e o rumo que a história deverá tomar. Afigura-se, assim, imprescindível o apoio da estagiária de forma a mediar a discussão/reflexão entre os diferentes intervenientes, dando, se necessário, alguma orientação.</p> <p>(iii) Numa terceira fase, as crianças que definiram a história expõem-na aos restantes colegas, de forma a que os mesmos compreenderem que ilustrações fazer.</p> <p>(iv) Por fim, são executadas as ilustrações, recorrendo à técnica da carimbagem.</p> <p>Destaca-se o facto de esta proposta decorrer durante toda a semana, uma vez que esta terá quatro fases de execução.</p>
<p>Organização do espaço e materiais</p>	<p>- Para esta proposta será necessário: folhas de papel A4 e A3, lápis de carvão, tintas de diversas cores, pincéis, rolos de tinta e papel eva.</p>

Recursos humanos (organização)	- Estagiária de forma a orientar/moderar discussões/reflexões
Dinâmica grupo de crianças	- Num primeiro momento as crianças deverão reunir-se em grande grupo de forma a distribuírem papéis e, posteriormente, deverão formar pequenos grupos de forma a definirem a história e as ilustrações.
Estratégias de implementação das propostas	- A estagiária questiona as crianças relativamente ao tipo de história que desejam construir, levando-as a relativamente à quantidade de personagens, situações e enredo da história. - Quanto às ilustrações, é necessário que se realize, numa primeira fase, a exploração dos materiais e desta “nova” técnica, para que, posteriormente, se executem as personagens.
Avaliação/indicadores	- As crianças dão a sua opinião e escutam a dos colegas. - As crianças usam a linguagem oral em contexto, comunicando de modo adequado à situação - As crianças produzem composições plásticas a partir da técnica da carimbagem - As crianças exploram e utilizam diferentes materiais disponibilizados para desenhar e pintar (papel de diversas dimensões, papel eva, tintas de diversas cores) - As crianças utilizam, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão (desenho, pintura)

**Avaliação da proposta:** Tal como planeado, a proposta acima descrita desenrolou-se ao longo da semana, uma vez que implicava pequenos grupos, no entanto, houve alterações à proposta inicial pela parte da educadora. Por exemplo, estava planeado dividir-se o grupo em dois, de forma a que cada um ficasse responsável pela história e outro pelas ilustrações. Contudo, a educadora considerou que todos as crianças

(25 no total) deveriam participar na elaboração da história. Para isso, durante a reunião da manhã e com a participação de “todas” (refiro todas entre aspas, pois reparei que algumas não estavam envolvidas na proposta) procedeu-se à elaboração da história. Reparei, então, que os mais envolvidos eram os “mais velhos”, pois eram os “mais chamados a participar”. Contudo e com pouca intervenção das adultas, a história *rapidamente fluiu*. Eis o produto final:

«Era uma vez um planeta, o planeta Terra. Nesse planeta viviam duas meninas, a Benedita e a Carolina. Elas viviam numa casa e tinham 4 anos. Elas brincavam muito. E viviam com os pais e com os avós, tinham uma família.

Um dia, a casa das meninas voou, porque houve um grande furacão.

As meninas ficaram sem casa, sem comida, sem água, sem livros, sem brinquedos e sem roupa. Ficaram muito tristes e choraram muito.

Quando chegou a noite, dormiram no chão sentindo a relvada molhada, pois não tinham nada para se proteger.

Enquanto dormiam, passou por ali um grupo de pessoas que perguntou preocupado: “o que é que se passa aqui?”

A Carolina e a Benedita disseram-lhes que tinha ficado sem casa e que estavam muito tristes.

As pessoas, ao perceber isso, juntaram-se e procuraram materiais para construir uma casa para esta família.

No final, a Benedita e a Carolina ficaram muito felizes, pois já podiam ir à escola e agradeceram às pessoas que as ajudaram a construir uma nova casa.

As pessoas têm que se juntar para ajudar quem precisa.»

É de enfatizar que cada frase foi referida por uma criança e apontada por uma adulta numa folha. Posteriormente, houve crianças que se voluntariaram para realizar as ilustrações, no entanto, essa proposta apenas se iniciou à tarde, uma vez que a elaboração da história demorou *algum tempo*.

Nessa tarde, a Maria iniciou as ilustrações da história com a técnica da carimbagem, tal como tinha ficado combinado com o grupo. Utilizaram-se materiais como papel goma eva, pincéis e tinta e a partir deles, a criança em questão pode *dar asas à sua imaginação*. Após lembrar como a ilustradora Andreia realizou a referida técnica, a Maria utilizou o material para desenhar uma parte da

história. A criança desenhou duas meninas e, após isto, utilizou um rolo e tinta para o colorir. Posteriormente, calcou o desenho numa folha e ao ver o resultado final ficou satisfeita. O meu feedback passou por elogiar desenho da criança. A partir daqui, mesmo crianças que não se tinham voluntariado para realizar as ilustrações viram o desenho da Maria e ficaram curiosos para experimentar a técnica.

O processo decorreu conforme o descrito, sendo que o meu papel de mediadora passou por ler as frases existentes para que a crianças escolhessem aquela que queriam ilustrar e auxiliar no manuseamento dos instrumentos. Tal como em algumas propostas, as ilustração também não foram realizadas por todas as crianças.

<b>PLANIFICAÇÃO SEMANAL Nº 13</b> <b>de 3 a 5 de janeiro de 2018</b>					
	<b>2ª FEIRA</b> 1 jan.	<b>3ª FEIRA</b> 2 jan.	<b>4ª FEIRA</b> 3 jan.	<b>5ª FEIRA</b> 4 nov.	<b>6ª FEIRA</b> 5 jan.
Manhã	<b>FÉRIAS DE NATAL</b>	<b>FÉRIAS DE NATAL</b>	9h – Acolhimento 9h:15 – Reunião da manhã (dia da semana, identificação do estado do tempo, contagem das crianças, distribuição das tarefas da semana); 10:00h – lanche da manhã (fruta) 10h:15 – <b>Proposta pedagógica → Continuação da realização das ilustrações para o livro relativo aos Direitos da criança</b> 11h:15 – recreio 11h:30 – higiene e ida para o refeitório	9h – Acolhimento 9h:15 – Reunião da manhã (dia da semana, identificação do estado do tempo, contagem das crianças,); 10h – lanche da manhã (fruta) 10h:15 – <b>Proposta pedagógica → dramatização do conto “Uma poça-quase lago-quase-mar”, de Raquel Palermo (2010)</b> 11h:30 – higiene e ida para o refeitório	9h – Acolhimento 9h:15 – Reunião da manhã (dia da semana, identificação do estado do tempo, contagem das crianças,); Conselho de grupo 10h – lanche da manhã (fruta); 10h:15 – <b>Proposta pedagógica → Leitura do livro “Os direitos da criança”, de Matilde Rosa Araújo (2008)</b> 11h:15 – recreio 11h:30 – higiene e ida para o refeitório
Tarde			13h:30 – Hora do conto 14h – Brincar nas áreas 14h:45 – lanche 15h – saída	13h:30 – Hora do conto 14h – Brincar nas áreas 14h:45 – lanche 15h – saída	13h:30 – Hora do conto 14h – Brincar nas áreas 14h:45 – lanche 15h – saída

Nota: A continuação da realização das ilustrações para o livro relativo aos Direitos da Criança está diretamente relacionada com a planificação de 11 de dezembro de 2017

**PLANIFICAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA – DRAMATIZAÇÃO  
DO CONTO “UMA POÇA-QUASE LAGO-QUASE-MAR”, DE RAQUEL  
PALERMO (2010)**

<b>PROPOSTA: DRAMATIZAÇÃO DO CONTO “UMA POÇA-QUASE LAGO- QUASE-MAR”, DE RAQUEL PALERMO (2010) 4 DE JANEIRO DE 2018</b>	
Objetivos/ Intencionalidade educativa	<p>Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a atenção e a concentração.</li> <li>• Respeitar a opinião do outro.</li> </ul> <p>Comunicação oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar o tema da dramatização (Direito a ir à escola e a brincar) com o tema que está ser explorado (“Os direitos da criança”)</li> <li>• Estar atento durante a dramatização da história</li> <li>• Compreender o que ouve durante a história</li> <li>• Demonstrar interesse por aquilo que ouve</li> </ul> <p>Jogo dramático/teatro:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apreciar espetáculos teatrais e outras práticas performativas de diferentes estilos e características, verbalizando a sua opinião e leitura crítica.</li> </ul>
Momentos/propostas educativas	<p>- Com as crianças dispostas em meia lua, sentadas nas respetivas cadeiras, a estagiária dá início à dramatização adaptada da história “Uma poça-quase lago-quase-mar”, de Raquel Palermo. Durante este momento, existirá uma interação entre as personagens da história e as crianças, de forma a fomentar a sua atenção e participação na história.</p> <p>No final, o grupo será questionado relativamente ao que ouviu e iniciar-se-á um debate tendo por base as opiniões das crianças.</p>

	É importante referir que os materiais utilizados, nomeadamente, o cenário e personagens, serão postas ao dispor das crianças para que, posteriormente, os manipulem.
Organização do espaço e materiais	- Adaptação da história “Uma poça-quase lago-quase-mar”, de Raquel Palermo (2010) - Materiais: mesa; pano preto; dois fantoches (que correspondem às personagens principais); cenário
Recursos humanos (organização)	- Estagiária
Dinâmica grupo de crianças	- As crianças deverão estar dispostas em meia lua sentadas nas respetivas cadeiras de modo a que todas visualizem a dramatização da história.
Estratégias de implementação das propostas	- “Chamar a atenção” das crianças colocando as personagens a interagir com o grupo; - Orientar a discussão final relativamente à dramatização a que assistiram.
Avaliação/indicadores	- As crianças dão a sua opinião e escutam a dos colegas - As crianças partilham informações e participam na discussão/reflexão

**Avaliação da proposta:** A proposta descrita ocorreu conforme o planeado. No decorrer da mesma, as crianças mostraram-se *atentas e interessadas*, uma vez que com o finalizar da mesma responderam e refletiram sobre as questões que lhes coloquei. A Cláudia interveio dizendo “o teatro que fizeste foi sobre o direito a ir à escola... e sobre brincar”, ao que a Becky responde “pois... e são meninas, por isso é que brincam, os adultos não gostam de brincar só as crianças é que brinca”. A partir desta afirmação perguntei se não existiam adultos/as a brincar com elas (fossem familiares ou alguém do JI) e responderam-me “sim, eu às vezes brinco com o meu pai, o meu irmão e o meu avô”, disse o Fábio. Após isto, o Afonso

referiu que a menina da história não ia à escola, porque não tinha nome e como isso não acontecia ninguém a conhecia e não tinha país. Aqui, compreendi que a criança relacionou o “direito a ter um nome” com o “direito a ir à escola”. É através de afirmações como esta que compreendo que a partir da reflexão e discussão em grande grupo que as crianças relacionam conceitos com os quais se deparam em “simples dinâmicas”

**PLANIFICAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA – LEITURA DA HISTÓRIA “OS DIREITOS DA CRIANÇA”, DE MATILDE ROSA ARAÚJO (2008)**

<b>PROPOSTA: LEITURA DA HISTÓRIA “OS DIREITOS DA CRIANÇA” 5 DE JANEIRO DE 2018</b>	
Objetivos/ Intencionalidade educativa	<p>Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a atenção e a concentração.</li> <li>• Respeitar a opinião do outro.</li> </ul> <p>Linguagem oral e abordagem à escrita:</p> <p>Comunicação oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estar atento durante a leitura da história</li> <li>• Compreender o que ouve durante a história</li> <li>• Demonstrar interesse por aquilo que ouve</li> </ul> <p>Prazer e motivação para a leitura</p>
Momentos/propostas educativas	<p>- Com a crianças dispostas em meia lua sentadas nas respetivas cadeiras, a estagiária inicia o diálogo questionando-as relativamente àquilo que pensam ser o conteúdo da história olhando apenas para o exterior do livro. A estagiária dá início à leitura da história e no final questiona as crianças relativamente aos tópicos/direitos abordados. Seguir-se-á uma discussão e reflexão relativamente aos mesmos, de forma a compreender e debater se os direitos expostos no livro corresponderam àqueles que foram abordados em sala.</p>
Organização do espaço e materiais	<p>- Livro “Os direitos da Criança”, de Matilde Rosa Araújo (2008)</p>
Recursos humanos (organização)	<p>- Estagiária</p>

Dinâmica grupo de crianças	- As crianças deverão estar dispostas em meia lua sentadas nas respectivas cadeiras de modo a que todas visualizem o livro.
Estratégias de implementação das propostas	- Contar a história mostrando as respetivas imagens às crianças - Orientar a discussão final em grupo questionado as crianças
Avaliação/indicadores	- As crianças dão a sua opinião e escutam a dos colegas - As crianças partilham informações e participam na discussão/reflexão

**Avaliação da proposta:** Esta proposta não foi realizada.

PLANIFICAÇÃO SEMANAL Nº 14 de 8 a 12 de janeiro de 2018					
	2ª FEIRA 8 jan.	3ª FEIRA 9 jan.	4ª FEIRA 10 jan.	5ª FEIRA 11 nov.	6ª FEIRA 12 jan.
Manhã	9h – Acolhimento 9h:15 – Yoga 10h – Reunião da manhã (dia da semana, identificação do estado do tempo, contagem das crianças, distribuição das tarefas) 10h:30 –Lanche da manhã (fruta) 11h – <b>Proposta            pedagógica → “Vamos            fotografar os nossos            direitos”</b> 11h:15 – recreio 11h:30 – higiene e ida para o refeitório	9h – Acolhimento 9h:15 – Reunião da manhã (dia da semana, identificação do estado do tempo, contagem das crianças); 10:00h – lanche da manhã (fruta) 10h:15 – <b>Proposta            pedagógica → Preparação            da divulgação do projeto</b> 11h:15 – recreio 11h:30 – higiene e ida para o refeitório	9h – Acolhimento 9h:15 – Reunião da manhã (dia da semana, identificação do estado do tempo, contagem das crianças); 10:00h – lanche da manhã (fruta) 10h:15 – <b>Proposta            pedagógica →            Continuação da            preparação da divulgação            do projeto</b> 11h:15 – recreio 11h:30 – higiene e ida para o refeitório	VISITA AO PAVILHÃO DO CONHECIMENTO	9h – Acolhimento 9h:15 – Reunião da manhã (dia da semana, identificação do estado do tempo, contagem das crianças,); Conselho de grupo 10h – lanche da manhã (fruta); 10h:15 – <b>Proposta            pedagógica →            Divulgação e avaliação            do projeto</b> 11h:15 – recreio 11h:30 – higiene e ida para o refeitório
Tarde	13h:30 – Língua gestual portuguesa 14h – Brincar nas áreas 14h:45 – lanche 15h – saída	13h:30 – Hora do conto 14h – Brincar nas áreas 14h:45 – lanche 15h – saída	13h:30 – Hora do conto 14h – Brincar nas áreas 14h:45 – lanche 15h – saída	13h:30 – Brincar nas áreas 14h:45 – lanche 15h – saída	13h:30 – Hora do conto 14h –Brincar nas áreas 14h:45 – lanche 15h – saída

**PLANIFICAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA – VAMOS FOTOGRAFAR OS NOSSOS DIREITOS**

<b>PROPOSTA: VAMOS FOTOGRAFAR OS NOSSOS DIREITOS 8 DE JANEIRO DE 2018</b>	
Objetivos/ Intencionalidade educativa	<p>Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar a sua opinião</li> <li>• Respeitar opinião dos colegas</li> </ul> <p>Comunicação oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar a linguagem oral em contexto, comunicando de modo adequado à situação</li> </ul> <p>Artes visuais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Produzir composições a partir da técnica da fotografia</li> </ul>
Momentos/propostas educativas	<p>Durante esta proposta, as crianças serão divididas em grupo, de forma aleatória, formando quatro grupos com cinco elementos cada. Cada grupo, à vez e apoiado por uma adulta, será convidado a percorrer a escola, escolhendo um lugar, para fotografar um (ou vários) direito(s).</p> <p>Destaca-se o facto de decorrer, previamente, e em grande grupo uma discussão sobre a forma como se pode fotografar os direitos da criança.</p> <p>Partindo das produções recolhidas, será, posteriormente, realizada uma exposição que irá ser utilizada na divulgação do projeto.</p>
Organização do espaço e materiais	- Para esta proposta será necessário: uma máquina fotográfica; pequenos grupos de crianças
Recursos humanos (organização)	- Estagiária de forma a orientar/moderar discussões/reflexões

<p>Dinâmica grupo de crianças</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Num primeiro momento as crianças deverão reunir-se em grande grupo de forma a discutirem sobre a forma como se pode fotografar os direitos da criança.</li> <li>- Num segundo momento, os grupos de cinco elementos discutem entre si que direitos desejam fotografar e com a máquina fotográfica realizam a tarefa.</li> <li>- Por último, as fotografias serão expostas e utilizadas para a divulgação do projeto.</li> </ul>
<p>Estratégias de implementação das propostas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A estagiária apoia a discussão/reflexão das crianças relativamente às produções que serão realizadas.</li> </ul>
<p>Avaliação/indicadores</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As crianças dão a sua opinião e escutam a dos colegas.</li> <li>- As crianças usam a linguagem oral em contexto, comunicando de modo adequado à situação</li> <li>- As crianças produzem composições partindo da técnica da fotografia.</li> </ul>

**Avaliação da proposta:** a proposta planeada previamente não seguiu inteiramente a planificação acima descrita, pois, em conversa com a educadora, considerámos “mais proveitoso” que as crianças interagissem e debatessem em grande grupo a proposta “vamos fotografar os nossos direitos.” Assim, em grande grupo, questioneei as crianças sobre como poderíamos fotografar os direitos. Surgiram várias ideias, nomeadamente utilizar diversos espaços da sala de atividades, como a “área da casa”, para o efeito. Durante a conversa, a educadora referiu que “tinha ali uma bata e ia buscar um catre que podiam utilizar para representar o direito a ir ao hospital.” As crianças optaram por, em grupos de três, “representar” um direito e selecionaram outra criança para tirar a fotografia. O primeiro direito representado foi o “direito a ter uma família”, em que a Cláudia, o Dinis e a Madalena representavam a mãe, o pai e a filha, respetivamente, e o Luís fotografou a situação. Posteriormente, o

“direito a ir hospital” foi representado pela Becky (paciente) e pela Madalena (médica). Na imagem, a Becky está deitada num catre e a Madalena ausculta-a como material utilizado pelos médicos. Para que fosse possível fotografar o “direito a ir à escola”, todas as crianças vaguearam pela sala e escolheram o que mais gostavam de fazer para eu pudesse tirar uma fotografia. No “direito a ter uma casa”, o Dinis, o Fábio, o Luís e a Lara dirigiram-se à “área da casa” para que o Gustavo os fotografasse. Relativamente ao “direito a ter uma opinião”, as crianças consideraram tirar uma fotografia com o dedo no ar (que representava a “permissão” que tinham que pedir para falar) e o “direito à alimentação” foi fotografado enquanto o grupo comia a fruta. Finalmente, “chegou a hora” da educação física, então todas as crianças se dirigiram ao ginásio. Lá, a educadora deu bolas a cada criança para que as mesmas pudessem brincar com elas como quisesse. Depois de alguma brincadeira, a Cláudia referiu “Catarina, tira uma fotografia. Isto é o «direito a brincar»”.

Esta proposta foi a última que se realizou considerando o projeto que estava a decorrer. Posso, então, afirmar que todas as crianças se envolveram na sua realização. No entanto, estou ciente de que esta temática não “acaba” com uma simples proposta, deve, sim, ser um contínuo sendo explorada no quotidiano do JI.

**PLANIFICAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA – PREPARAÇÃO DA  
DIVULGAÇÃO DO PROJETO “O QUE PRECISAMOS PARA VIVER?”**

<b>PROPOSTA: PEPARAÇÃO DA DIVULGAÇÃO DO PROJETO 9 E 10 DE JANEIRO DE 2018</b>	
Objetivos/ Intencionalidade educativa	<p>Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a atenção e a concentração. Respeito pelo outro.</li> </ul> <p>Comunicação oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar a linguagem oral em contexto (produção e funcionalidade)</li> <li>• Expor, oralmente, conteúdos relativos ao tema em exploração</li> <li>• Planificar o discurso de acordo com os objetivos, os destinatários e os meios a utilizar;</li> <li>• Expor à comunidade aquilo que descobriu, confrontando o que sabia inicialmente e o que ficou a saber.</li> </ul>
Momentos/propostas educativas	- Partindo das ideias discutidas, em grande grupo, dia 5 de janeiro, durante o conselho de grupo, preparam-se as informações que serão divulgadas dia 12 de janeiro aos restantes elementos do JI sobre o projeto “o que precisamos para viver?”
Organização do espaço e materiais	- Para a realização desta proposta, o grande grupo debate as diferentes descobertas relativas ao tema.
Recursos humanos (organização)	- Estagiária
Dinâmica grupo de crianças	- As crianças estarão dispostas em meia lua de forma a que todas possam ouvir a opinião dos colegas e partilhar (ou não) a sua.

Estratégias de implementação das propostas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedir a cada criança que coloque o “dedo no ar” para participar;</li> <li>- Registrar as ideias de cada criança;</li> <li>- Perguntar ao grupo como desejam realizar a divulgação do projeto. Se existirem diferentes opiniões far-se-á uma votação.</li> </ul>
Avaliação/indicadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As crianças dão a sua opinião e escutam a dos colegas.</li> <li>- As crianças planificam o discurso de acordo com os objetivos, os destinatários e os meios a utilizar.</li> <li>- As crianças relacionam conteúdos que descobriram ao longo do projeto</li> <li>- As crianças transmitem, oralmente o que descobriram em relação ao tema.</li> </ul>

**Avaliação da proposta:** Para esta proposta, as crianças fizeram grupos consoante os direitos que exploraram, de forma a exporem aos restantes colegas o projeto em que estiveram envolvidos. Inicialmente, as crianças iriam falar para o público, contudo a proposta inicial foi alterada e optou-se por uma gravação em que as crianças falavam sobre os referidos direitos. A gravação foi feita em grupo ou individualmente consoante a vontade das crianças e cada criança teve o direito a falar sobre o que queria. Todo o grupo se envolveu na gravação do vídeo e houve crianças que preferiram falar da forma como surgiu o projeto, outras optaram por falar sobre um direito em particular e outras, ainda, sobre dois ou mais direitos.

**PLANIFICAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA – DIVULGAÇÃO E  
AVALIAÇÃO DO PROJETO “O QUE PRECISAMOS PARA VIVER?”**

<b>PROPOSTA: DIVULGAÇÃO DO PROJETO 12 DE JANEIRO DE 2018</b>	
Objetivos/ Intencionalidade educativa	<p>Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a atenção e a concentração. Respeito pelo outro.</li> </ul> <p>Comunicação oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicar à comunidade educativa as descobertas realizadas com o projeto</li> <li>• Usar a linguagem oral em contexto (produção e funcionalidade)</li> </ul>
Momentos/propostas educativas	<p>- Considerando o que foi definido durante a preparação da divulgação do projeto, as crianças apresentá-lo-ão à comunidade educativas (crianças, educadoras e assistentes operacionais de todas as salas). Cada criança escolheu divulgar um direito e, dessa forma, a apresentação será realizada em pequenos grupos. No entanto, relembro que todas as crianças poderão falar sobre todos os direitos. Em grupo, considerou-se a realização de uma história que acompanhasse a apresentação do projeto, história essa que descrevesse o “percurso” que do mesmo. No final, as crianças sugeriram que se cantasse uma canção alusiva aos direitos da criança.</p> <p>Após a divulgação do projeto à comunidade, as crianças serão questionadas relativamente percursos do mesmo, realizando-se, desta forma, um balanço final: quais as atividades que “mais gostaram”? quais as atividades que “menos gostaram”? e o que poderia ser “melhorado”?</p>
Organização do espaço e materiais	<p>- A divulgação será realizada no ginásio, para as crianças, educadoras e assistentes operacionais de todas as salas.</p>

	- A divulgação será realizada em pequenos grupos consoante o que ficou definido.
Recursos humanos (organização)	- Estagiária - Comunidade educativa
Dinâmica grupo de crianças	- Cada grupo de crianças irá expor à comunidade as descobertas relativas a determinado direito.
Estratégias de implementação das propostas	- Embora as informações sejam expostas em pequenos grupos, todas as crianças poderão auxiliar e completar aquilo que será referido. - Sempre que necessário, a adulta poderá auxiliar, realizando perguntas, às crianças relativamente ao tema.
Avaliação/indicadores	- As crianças escutam a opinião dos colegas - As crianças partilham informação oralmente através de frases coerentes. - As crianças transmitem, oralmente o que descobriram em relação ao tema.

**Avaliação da proposta:** A gravação de pequenos vídeos resultou num vídeo que englobou a opinião das crianças, de forma a que os restantes colegas compreendessem como ocorreu o projeto. Durante a apresentação, que aconteceu no ginásio (por iniciativa das crianças e, julgo eu, porque é sempre naquele local que ocorrem exposições e festas), as crianças apresentaram, ainda, uma música (“ensaiada” por sugestão da educadora) sobre os “direitos da criança” e apresentaram-se na divulgação do projeto vestidos com roupas que a educadora lhes facultou. Estas roupas remetiam para o “direito a brincar” e à “livre escolha”, já que cada criança pôde vestir-se com as roupas que quis e houve ainda uma, a Nicole, que não quis vestir qualquer tipo de roupa.

No final da divulgação houve espaço para perguntas ou esclarecimento de dúvidas e houve algumas crianças das restantes salas que referiram alguns direitos, como ir à escola, ao hospital ou ter uma casa, como aqueles que “destacavam”.

## PORTFÓLIO INDIVIDUAL DA BECKY



## **Introdução**

“O *portfólio* é uma compilação organizada e intencional de evidências que documentam o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança realizada ao longo do ano” (McAfee e Leong, citados por Parente, 2004)

Partindo do supracitado e dado que estive (apenas) quatro meses – de setembro de 2017 a janeiro de 2018 – presente na organização socioeducativa, não pude acompanhar aquilo que seria *desejável* para realizar um [verdadeiro] portfólio. Contudo e estando atenta a todos os pormenores relativos à Becky, construí um documento que os demonstra.

A realização do portfólio da Becky permitiu refletir sobre a evolução das competências e aquisições que esta experienciou. Ao longo do tempo em que decorreu a PPSII verificou-se um constante desenvolvimento a nível motor, socio emocional e cognitivo.

A escolha da criança para o portfólio foi baseada na relação que já tinha estabelecido com a mesma, na sua capacidade de comunicação verbal e nas suas fragilidades e competências.

## **O início – “O meu nome é Becky”<sup>2</sup>**

A Alberkiza é uma criança que frequenta a sala 1 desde o ano letivo 2015-2016, sendo acompanhada pela educadora e auxiliar de ação educativa desde essa altura. No início do presente ano letivo, 2017-2018, tinha quatro anos, completando os cinco anos a vinte sete de fevereiro de 2018. A menina vive com a mãe, uma vez que o pai trabalha no estrangeiro. Vive um pouco longe do JI e por isso o percurso que realiza é feito de autocarro, local que lhe possibilita observar e absorver conteúdos relativos ao mundo em seu redor. A partir destas descobertas partilha, à chegada ao JI, com os colegas e educadora aquilo que viu durante as viagens e as inquietações que são próprias da sua idade. Inquietações essas que permitem a exploração de conteúdos envolvendo todo o grupo.

---

<sup>2</sup> Quando questionada sobre o seu nome a criança refere “Becky”, alcunha pela qual é conhecida por todo o JI, daí ser o nome pelo qual irei tratar a criança ao longo do portfólio.

Durante a reunião da manhã, a Becky colocou o dedo no ar. A educadora chamou-a a partilha com o grupo o que queria dizer, ao que esta afirmou “o papel vem das árvores”. Partindo daqui a educadora perguntou “Mas como? Consegues explicar como é que isso acontece? Tens alguma ideia?” [...] (Nota de campo de 19 de outubro de 2017, sala de atividades)

a Becky trazia na mão um panfleto sobre a exposição do Miró, que está em exibição no Palácio Nacional da Ajuda. “Catarina, olha o que eu trouxe” disse-me. “Onde encontraste isto, Becky? É sobre uma exposição de um pintor espanhol... o Miró”, respondi. “Estava no autocarro. Podes pôr no quadro, lá em cima?”, pediu-me. “Claro, vem comigo”. Juntas, colocámos o panfleto no quadro e durante a «reunião da manhã» tivemos oportunidade, de em grupo, falar sobre a descoberta da Becky. Ficou, inclusive, registado um dia pesquisarmos mais sobre aquele artista. (Nota de campo de 12 de dezembro de 2018, sala de atividades)

A Alberkiza apenas frequenta as AAAF da parte da tarde, até às 16h, embora, pontualmente, permaneça algumas manhãs com o monitor. É a mãe que a vai levar e buscar ao JI, momento em que troca algumas palavras sobre a vida da filha na instituição. A mãe da Becky colabora nas propostas que lhe são dirigidas, como foi o caso dos projetos desenvolvidos na sala 1, enquanto lá permaneci.

Posso caracterizar a Becky como uma criança *ativa e curiosa*, com *vontade* de descobrir o mundo. Ao longo dos quatro meses que passaram pude experienciar e, aqui documentar, os seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Em traços gerais, a Becky, é uma criança amigável, que gosta de ajudar e experimentar novos desafios. É uma criança que se envolve nas propostas da educadora e, nos momentos de reunião do grande grupo, participa expondo as suas experiências e pontos de vista. Fala, frequentemente, da sua família, dos seus brinquedos e brincadeiras favoritas. Gosta de brincar em todas as áreas, demonstrando *especial interesse* pela «área da casa». Revela uma grande estabilidade emocional, sendo que as poucas “birras” que faz estão relacionadas com questões que a magoaram efetivamente (seja física seja psicologicamente). Essas alterações são facilmente resolvidas com uma conversa baseada em compreensão e respeito pelo que a criança está a sentir.

No dia a dia, a criança envolve-se nas dinâmicas de grupo, questionando e afirmando pensamentos próprios sobre os assuntos debatidos. Nas assembleias de grupo faz propostas relativas a atividade que anseia fazer, como pinturas, desenhos ou ginástica; comenta quando questionada, respondendo com *assertividade*, e coloca o “dedo no ar” quando necessita de falar para o grande grupo.

No que respeita a autonomia, e igualmente atendendo à sua idade, a Becky faz praticamente tudo sozinha: comer (embora goste que, de quando em vez, a auxiliem nessa tarefa), lavar as mãos, selecionar áreas e brinquedos para brincar. Recorre a estratégias para resolver problemas, por exemplo, para ir buscar o cartão com o seu nome sobe para cima de uma cadeira de forma a alcançá-lo e para colocar o seu casaco e mochila no cabide sobe, autonomamente, para cima de um banco. Consegue, ainda, calçar-se sozinha, no entanto, necessita de ajuda para atar os atacadores do ténis. Contudo, quando os colegas precisam de auxílio, a Becky é a *primeira* a disponibilizar-se para tal.

### **Em constante (des)envolvimento – “Boa, Becky”**

Como praticamente todas as crianças da sala, a Becky apresenta um desenvolvimento expetável para a idade, revelando bastante equilíbrio nas diferentes áreas: cognitiva, físico-motora e socio-emocional.

Relativamente ao **domínio cognitivo**, a Becky é muito curiosa em relação aquilo que a rodeia, o que faz com que se interesse pelo mundo em seu redor. A partir daqui, questiona e faz aprendizagens a partir das inquietações que tem. Com o apoio dos/as adultos/as chega a conclusões acerca das hipóteses que formula, originando aprendizagens significativas.

A Becky, que se encontrava perto de nós refere “Eles [caracóis] têm cola”. “Cola?”, pergunto “Onde?” “Aqui”, refere a Becky apontando para o rasto que o caracol deixa na pele da Cláudia. “Será que é cola? Temos que descobrir isso”, refiro por fim” (Nota de campo de 25 de setembro de 2017, sala de atividades).

Partindo da nota de campo descrita e finalizado o projeto relativo aos caracóis questioneei, novamente, a Becky acerca daquilo que “fazia os caracóis

rastejar”. A criança respondeu-me que era “a baba que os caracóis faziam enquanto rastejavam. Era bom para eles deslizarem melhor.”

No que respeita ao **domínio físico-motor**, a Becky apresenta a motricidade bastante desenvolvida, realizando uma grande diversidade de movimentos corporais como, saltar, girar e manter-se sobre um só pé e saltando à corda. Mostrou também conseguir atirar e apanhar objetos de média dimensão. Desenha, ainda, objetos e pessoas com algum pormenor e escreve várias letras e números com diferentes materiais, como lápis de cor, canetas ou pincéis.

Durante a sessão de educação física, a Becky colaborou com os colegas no jogo de equipa, em que foi necessária coordenação para que pudessem ser *bem sucedidos*. Era *notória* a precisão da criança relativamente aos passes para os colegas, mesmo sendo por baixo das pernas [...] Durante os lançamentos em precisão, reparei que a Becky, inicialmente, não conseguiu acertar com a bola dentro do arco colocado na parede, no entanto, após algumas tentativas e persistindo na ideia de que conseguia, colocou a bola no arco. Após isto, elogiei a criança, dizendo “Boa, Becky, vês como consegues. Muito bem” (Nota de campo de 12 de dezembro de 2017, ginásio)

Em relação ao **domínio socio-emocional**, a Becky envolve-se em brincadeiras com várias crianças diferentes, tendo algumas preferências nas suas relações sociais. Nas brincadeiras, coopera com as outras crianças, realizando tarefas e ajudando-as nas suas dificuldades. Em situações de conflito, demonstra empatia e preocupação com os outros. Sabe como resolver um conflito e tenta fazê-lo de forma autónoma, precisando por vezes de mediação de um adulto. Com os/as adultos/as, estabelece uma boa relação, envolvendo-os nas suas atividades e ajudando, sempre que possível, nas tarefas do dia a dia.

Quando chego ao recreio vejo a Becky a brincar com o Henrique. Estão a brincar aos bailes. O Henrique explica como se faz e a Becky ouve-o atentamente, dando algumas *sugestões de melhoria*” (Nota de campo de 4 de janeiro de 2018, recreio)

### **A evolução das aprendizagens – “Fiz uma bengala para *velhinhos*”**

➤ **Área da formação pessoa e social**

O facto de esta ser uma área transversal a todos os domínios explorados no JI, permite que os conteúdos sejam abordados de forma inter-relacional. Contudo, a área em si apresenta uma intencionalidade e conteúdos próprios relativos à “forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária” (Silva et al., 2016, p. 33)

Considerando o referido, posso afirmar que a Becky, ao longo destes quatro meses e desde que cheguei à sala 1, foi uma criança *bastante* crítica e interventiva quer em grande, quer em pequeno grupo. Sempre que queria falar colocava o “dedo no ar” de forma a pedir *permissão* para tal e escutava a opinião dos colegas mesmo tendo pontos de vista diferentes. Mostrou sempre empenho na realização de propostas e, vendo o seu esforço, a educadora elogiava-a

A educadora mostra ao grupo os desenhos realizados por algumas crianças. Chama a particular atenção para o animal que está representado e faz diversos elogios, como por exemplo “a Becky está mais concentrada e não desiste até ter o desenho pronto, muito bem. Acho que merece uma salva de palmas.” (Nota de campo de 26 de setembro, sala de atividades)

Relativamente a questões relacionadas com a autonomia e a resolução de problemas, a Becky é uma criança que, *conhecendo* a sala de atividades tem autonomia para ir buscar materiais e arrumá-los no *local correto*, auxiliar crianças mais novas ou mais baixas a alcançar certos materiais e experimentar novas propostas com confiança. Raramente se envolve em conflitos com os seus pares e quando estes sucedem são rapidamente resolvidos com uma conversa. Quando se depara com um problema e sempre que consegui chegar até ela quando o problema estava a ocorrer encorajei-a, dando-lhe um reforço positivo, para que a criança fosse capaz de o ultrapassar sozinha

“Não consigo tirar este prego”, diz a Becky. “Eu sei que consegues. Já experimentaste?”, perguntei-lhe. Ela diz que sim e continua, *aparentemente sem*

*sucesso*. Sugiro à criança que tente rodar o prego, pois percebo que não está a conseguir. Aceitando a minha sugestão, começa a rodar o prego. “Já está”, diz sorrindo. “Boa, eu disse que conseguias” (Nota de campo de 4 de outubro de 2017, sala de atividades)

Diretamente relacionado com esta área, embora transversal a todas as áreas de conteúdo, encontra-se o desenvolvimento do projeto **“o que precisamos para viver? – os direitos da criança”** cuja duração se prolongou entre novembro de 2017 a janeiro de 2018 e contou, claro está, com a participação da Becky. Envolvendo-se nas reflexões em grande grupo e fazendo reflexões individuais, posteriormente partilhadas, percebi que a Becky descobriu um direito, o direito a ver livros

Em grande grupo “discutíamos” acerca dos direitos que tínhamos descoberto. Quando dei a palavra a algumas crianças que tinham o dedo no ar para falar a Becky referiu “sabes, Catarina, descobri um direito. O direito a ver livros. Todos os meninos têm esse direito, em casa e na escola” (Nota de campo de 21 de novembro de 2017, sala de atividades)

Para a realização do projeto foram realizadas diversas produções, uma delas foi um hospital em três dimensões construído por todo o grupo. Na situação abaixo observa-se a contribuição da Becky para a construção do referido hospital

A Becky dirigiu-se ao “espaço do projeto” e realizou alguns elementos que constituem o hospital. Disse-me “agora vou fazer uma cadeira de rodas para um senhor que não tem pés... mas ele tem sapatos, estão agarrados às pernas” (executou esta produção com cartão, cola e canetas). Posteriormente perguntei-lhe “então onde é que as pessoas que vão ao hospital se sentam antes de irem ter com os médicos?” “Em cadeiras”, respondeu-me *prontamente* a criança. “Então o que achas de fazermos algumas cadeiras para as crianças se sentarem?” “Sim, pode ser”, disse. Agarrei num pouco de cartão e dei à criança, dizendo que poderia utilizar aquele pedaço (não fazendo, no entanto, ideia de como poderia fazer uma cadeira). A verdade é que a Becky agarrou no cartão dobrou-o e disse “pronto, já está”. Confesso que fiquei *boquiaberta* com aquela construção. Pensava que a criança fosse utilizar uma caneta para desenhar a respetiva cadeira, no entanto, realizou uma construção a 3 dimensões. Disse-lhe “muito bem, Becky, nunca teria pensado numa construção assim, mas está

fantástica. Vamos colar?” (Nota de campo de 5 de dezembro de 2017, sala de atividades)

Quando chamada a intervir relativamente àquilo que desenharia se, tal como a Malala tivesse um lápis mágico a Becky referiu que “desenhava livros para as pessoas verem” e realizou um desenho com a referida proposta.

Por fim, quando questionei a Becky sobre que direito queria expor aos colegas, de imediato disse que as crianças tinham direito a ver livros e foi buscar um começando a ler-mo partindo das imagens.

É possível afirmar, partindo do refreido, que a Becky está a construir o seu percurso, através do auxílio de quem a rodeia, que conduz ao fortalecimento da sua identidade e autoestima.

#### ➤ **Área da expressão e comunicação**

##### ○ Domínio da educação física

No que se refere a este domínio, posso afirmar que a Becky realizou todas as propostas de atividade de uma forma bem-sucedida. Durante as sessões de educação física verifiquei que a criança se envolveu em todos os desafios por mim, pelos colegas e pela educadora lançados. Mesmo quando um novo jogo se *avizinhava*, como foi o caso do “vamos à caça do urso”, a Becky colaborou nesta busca, sempre com um sorriso no rosto e pronta para descobrir novos caminhos e pistas que levaram à descoberta do animal.

No que se refere a situações de jogos entre pares, a Becky sempre colaborou com os colegas, numa dinâmica de *entreaajuda* e *encorajamento*. Quando os jogos necessitavam de *companheirismo* para a sua realização, a Becky estava sempre atenta para conseguir auxiliar a sua equipa a sair vitoriosa.

Em termos gerais, posso afirmar que a Becky demonstra gosto pelas atividades físicas, cooperando em situações de jogo.

No recreio, a criança gosta de subir e descer o escorrega, andar nos balancés com a companhia de várias colegas, de andar de triciclo e de brincar à apanhada.



A Becky durante uma sessão de educação física onde manipulava uma bola

○ **Domínio da educação artística**

▪ **Subdomínio das artes visuais**

Quando questionam a Becky sobre a área onde quer brincar, esta afirma “quero ir para a massa” ou “quero ir fazer um desenho”. Na «área da massa», a criança realiza diversas construções com massa de diversas cores. Utiliza diversos materiais como rolos, grafos ou facas “de brincar” para conseguir fazer bolos, pizzas e batatas fritas que, por vezes, vai dar a provar aos colegas e adultas da sala. Manipula facilmente vários materiais e experimenta utilizá-los de diversas formas. É também capaz de utilizar várias técnicas como a pintura, a colagem, o recorte e a estampagem. Desenha facilmente a figura humana, acrescentando cada vez mais pormenores.

Os desenhos são outras das atividades que lhe dá mais prazer, uma vez que, diariamente, revela vontade de os fazer. Assim que dá por terminada uma produção assina-a com o seu nome “Alberkiza” que copia de um cartão e se lhe perguntarem o que desenhou, a criança é capaz de descrever o seu desenho ao pormenor, avaliando-o numa perspetiva de conseguir melhorar (ou não). Posso ainda afirmar que a Becky gosta de pintar com aguarelas, molhando o pincel na água e posteriormente na tinta desenhando livremente pela folha branca. Mistura cores e descobre novos pigmentos. No fundo, explora aquilo que tem à sua disposição na sala de atividades.



Durante dois momentos criativos

- Subdomínio do teatro

Na “área da casa”, o Henrique, a Becky, o Salvador e o Fábio brincam. O Henrique dirige-se ao cabide onde estão pendurados vários fatos, pega numa saia cor de rosa e veste-a; a Becky descalça as suas sandálias e calça uns sapatos de salto alto. Levanta-se e surpreendentemente não cai; o Salvador dirige-se à caixa registadora e passa por ela diversos alimentos (banana, melancia, maçã) e o Fábio pergunta “posso ser o cão?”. A Becky diz que sim e a criança coloca-se no chão. Com o desenrolar da brincadeira, o Henrique vai buscar o telefone e faz uma chamada para a mãe. A Becky vai buscar uma pequena mala e passeia por toda a casa, abrindo e espreitando para dentro de um armário. Todos parecem envolvidos na sua brincadeira (Nota de campo de 2 de outubro de 2017, sala de atividades)

Partindo nota de campo acima descrita, posso afirmar que a Becky demonstra interesse em brincar com os seus pares na «área da casa». Aí, utiliza os diversos adereços disponíveis – sapatos, malas, chapéus, saias, cachecóis, óculos de sol – enquanto é “mãe”, “imã” ou “bebé” no decorrer da brincadeira. Envolve outras crianças na sua brincadeira e também as adultas, explicando os papéis que devem assumir.



A Becky brinca com a amiga Madalena aos médicos



A Becky brinca na «área da casa»



A Becky a brincar com massa de moldar



Brinca com os amigos e diz-me que põe música na festa

As propostas relacionadas com este subdomínio foram acolhidas com agrado pela criança, como o caso do jogo “acorda dorminhoco”, que foi *bastantes vezes* solicitado pelo grupo.

Após a dramatização de um conto, da minha parte, com dois fantoches, a Becky quis brincar com os mesmos. Agarrou em ambos e pediu a minha colaboração. Eu fiquei a assistir, enquanto a menina desenhava oralmente uma história acerca de duas meninas que se tinham perdido da família, mas no final “ficou tudo bem, porque fizeram amigos.”

O recreio é também um espaço em que a Becky brinca a pares ou sozinha, atribuindo diversos significados a diversos materiais, utilizou, por exemplo peças *Lego* para construir, em conjunto com o Henrique, uma “bengala para velhinhos” e utilizou, ainda a estrutura do caixote do lixo para *inventar* uma brincadeira.

Olho para a Becky que está dentro da estrutura do caixote do lixo. “O que fazes aí?”, pergunto a sorrir. “Estou a tomar banho”, responde-me prontamente. “Não te esqueces de levar a cabeça, o corpo e os pés”, respondo. (Nota de campo de 6 de outubro de 2017, recreio)

- Subdomínio da música

No que respeita a este subdomínio, envolve-se nas atividades propostas, realizando as tarefas com alguma facilidade. Gosta de aprender novas músicas e esforça-se por acompanhar o ritmo com os instrumentos disponibilizados. Canta canções entoadas pela educadora e, se necessário, faz proposta de novas músicas para serem cantadas.

- Subdomínio da dança

A Becky consegue exprimir corporalmente aquilo que sente ao ouvir uma canção e realiza movimentos ao som da mesma de forma coordenada. Quando a educadora pede que façam uma roda e imitem os seus movimentos a Becky mostra-se atenta e envolvida na tarefa, sorrindo sempre que executa um passo.

○ **Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**

A Becky interessa-se por histórias, algo *visível* nas suas brincadeiras com os fantoches e na atenção que demonstra aquando a «hora do conto». Encontrei-a muitas vezes na «área da biblioteca» a ver e ler livros, seja sozinha seja acompanhada, a recontar história que já tinham sido contadas pelas adultas. Foi com frequência que ouvi a Becky narrar acontecimentos reais – de situações que ocorriam em casa ou durante o fim de semana – ou imaginários.



Durante uma conversa com a Madalena

A Becky reconhece as letras do seu nome e sabe desenhá-las, copiando-as de um cartão. Foi com alguma regularidade que ouvi a criança referir que as letras “z”, “a”, “b” constituem o seu nome.



A Becky identifica o seu nome no cartão

Atendendo aos diferentes “instrumentos de pilotagem” que se encontram expostos na sala, posso afirmar que a Becky os reconhece, sabendo o significado de cada um. Consegue, assim, olhar para os mesmos e fazer a sua “leitura”, marca a sua presença quando chega e olhando para o número identificando o dia em que se encontra; identifica as tarefas representadas no “quadro das tarefas” e sabe dizer quem é a criança responsável pelas mesmas e identifica os nomes dos colegas quando os vê representados.

○ **Domínio da matemática**

A Becky reconhece os números de 1 a 9. Consegue contar mais de dez objetos, realizando correspondência termo a termo e compreende que o último número que disse corresponde à quantidade total. É também capaz de reconhecer padrões pouco complexos, continuar a sequência de cores ou objetos e criar padrões semelhantes.)



A Becky e os colegas a realizarem uma proposta relacionada com o domínio da matemática

### ➤ Área do conhecimento do mundo

No que respeita a esta área, a Becky sabe o seu nome completo, a sua idade e onde vive. É capaz de se descrever, indicando algumas das suas características individuais. É capaz de identificar os membros da sua família, falando sobre os graus de parentesco. Para além disto conhece diferentes animais e algumas das suas características.

Posso ainda referir que a Becky demonstra sempre uma *enorme vontade* de explorar o mundo à sua volta, seja no que respeita à sala de atividades, seja no espaço exterior. É uma criança atenta a diversos aspetos e particularidades do quotidiano, que *absorve* e posteriormente partilha com quem a rodeia.



Feliz no recreio

### **Em conclusão**

No decorrer dos quatro meses que permaneci no JI pude acompanhar, de perto, a Becky. Uma menina sorridente, sempre disposta a ajudar e com uma vontade enorme de brincar é assim que descrevo a Becky agora que finalizo o estágio. A partir das brincadeiras que observei e descri nestas páginas, considero que a criança revela um enorme empenho e bem-estar, esforçando-se para alcançar o seu objetivo e cumprindo com sucesso o que lhe é pedido.

## Anexo B. Planta da sala 1

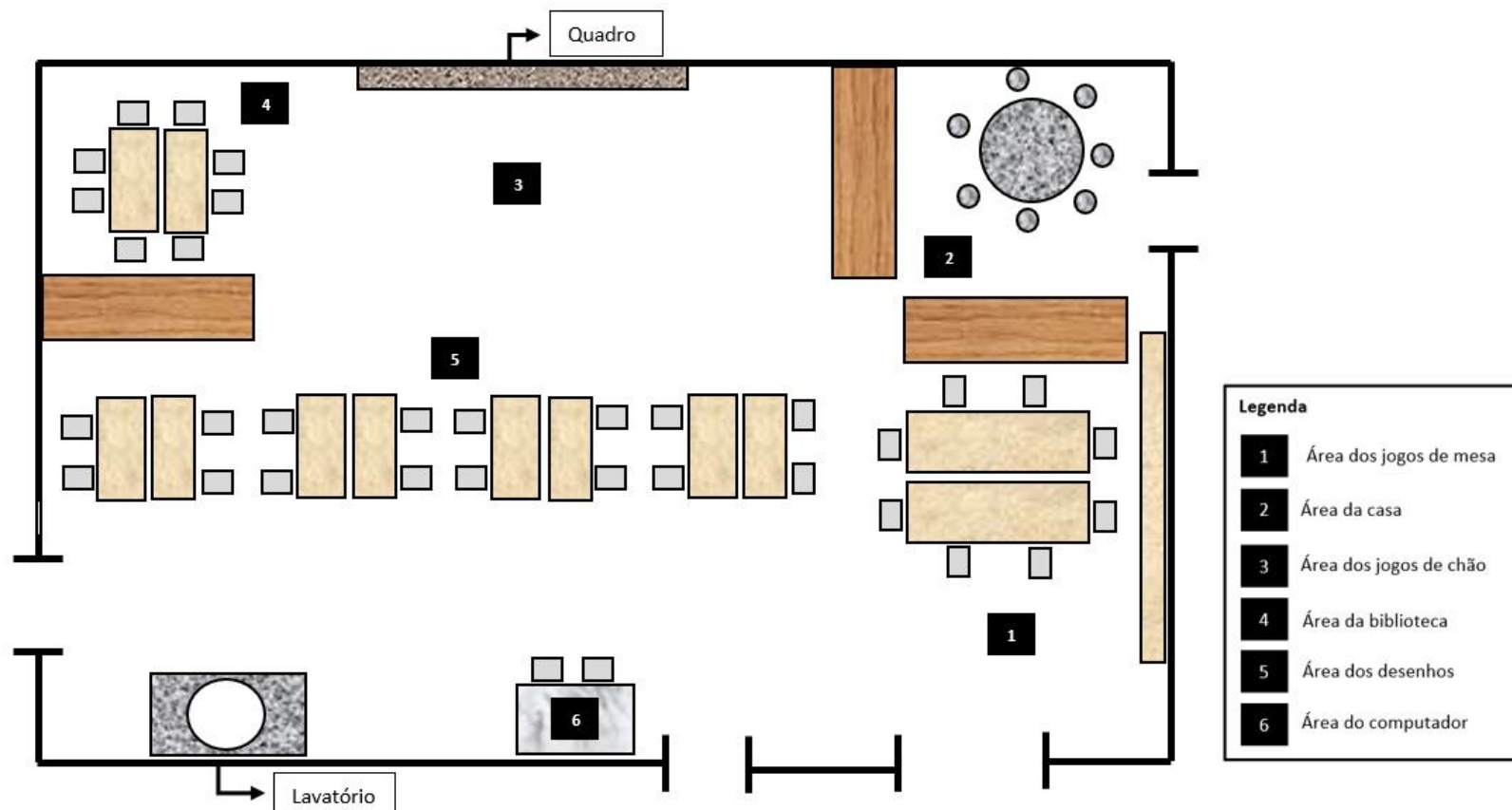


Figura 1. Planta da sala de atividades. Fonte própria

## Anexo C. «Áreas de interesse»



Figura 2. «Área dos jogos de mesa». Fonte própria



Figura 3. «Área da casa». Fonte própria



Figura 4. Brincadeira na «área da casa». Fonte própria



Figura 5. Crianças a brincar na «área dos jogos de chão». Fonte própria.



Figura 6. Construções realizadas na «área dos jogos de chão». Fonte própria.



Figura 7. «Área da biblioteca». Fonte própria.



Figura 8. Apropriação da «área dos desenhos» por uma criança. Fonte própria.



Figura 9. «Área do computador». Fonte própria.



Figura 10. Criança a brincar com a massa de moldar. Fonte própria.



Figura 11. Momento do brincar "vamos ao baile". Momento de brincadeira coletiva entre quatro crianças. Fonte própria



Figura 12. Momento do brincar. Criança circula pela sala num momento de brincadeira livre.  
Fonte própria.

## Anexo D. O que se encontra nas paredes da sala 1?



Figura 13. Exemplo de produções das crianças expostas na sala. Fonte própria.

NOME / DIAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	
Lúcia																																
Cláudia																																
Trigo																																
Guilherme																																
Neuzo																																
Rafael																																
Dani																																
Fábio																																
Lara																																
Guilherme																																
Alfonso																																
Rafael																																
Mª Filipa																																
Diante																																
Alfonso																																
Enzo																																
Henrique																																
Sébastian																																
Isaac																																
Wenderson																																

Figura 14. «Instrumento de pilotagem», mapa de presenças. Fonte própria.



Figura 15. Calendário semanal utilizado pelas crianças. Fonte própria.



Figura 16. Calendário do tempo realizado pelas crianças. Fonte própria.



Figura 17. Placard com diversas informações. Fonte própria.

## Anexo E. O espaço exterior



Figura 18. Utilização do varandim e dos respetivos "materiais de exterior" pelas crianças. Fonte própria.



Figura 19. Utilização do varandim para a pintura do SOU. Fonte própria.

## Anexo F. Organização da rotina diária

Tabela 1. Organização da rotina diária da sala 1. Tabela realizada com base nas informações descritas no PG (2017), na observação direta e em Ferreira (2004, p. 93)

<b>Tempos</b>	<b>Espaços</b>	<b>Rotinas institucionais</b>
<b>9h – Acolhimento</b>	Dentro da sala	Momento de transição família/JI
<b>9h:15 – Reunião de grande grupo/Planeamento</b>	Dentro da sala	Momento de reunião coletiva
<b>9h:45 – fruta</b>	Dentro da sala	Momento de alimentação
<b>10h – desenvolvimento de atividades e projetos</b>	Dentro da sala	Momento de atividades em pequeno ou grande grupo (atividades orientadas)
<b>11h:15 – recreio</b>	Da sala para o espaço exterior	Momento do brincar
<b>11h:30 – higiene</b>	Do espaço exterior para a casa de banho	Momento de higiene
<b>12h – almoço</b>	Da sala para o refeitório	Momento de transição JI/escola
	Da sala para casa	Momento de transição JI/família
	Do refeitório para o recreio	Momento de alimentação
<b>13h:15 – entrada/higiene</b>	Do espaço exterior para a sala	Momento de higiene
<b>13h:30 – hora do conto</b>	Dentro da sala	Desenvolvimento de atividade orientada
	Dentro da sala	Momento do brincar (as crianças desenvolvem atividades livres individualmente, em pequenos grupos ou em grande grupo)
<b>14h:30</b>	Dentro da sala	Momento de arrumação coletiva
<b>14h:45 – lanche</b>	Dentro da sala	Momento de alimentação
<b>15h – saída</b>	Da sala para casa	Momento de transição JI/família

## Anexo G. *Dia tipo*

Ao entrar pela primeira vez na instituição socioeducativa que me acolheu, deparei-me com diversos aspetos *dignos* de transformar em notas de campo (ou – apenas – notas mentais). Ao adotar um olhar minucioso face a *tudo* e *todos* compreendi a necessidade de olhar – reparar, ver – [para] cada pormenor com particular atenção, atender às suas particularidades e colocar em papel para, posterior, reflexão.

Partindo dos dados que recolhi (essencialmente notas de campo) e com o objetivo de dar continuidade à caracterização do contexto socioeducativo em questão, aprez-me descrever, de seguida, o *dia tipo* referente às diversas rotinas de ação de crianças e educadora no espaço-tempo. Estas surgem, então, com base no que é a minha vivência com o grupo.

**08:45 da manhã** – “o início”. O [meu] dia começa à porta do JI com a minha colega de estágio da sala 3. Ao tocar à campainha, uma das auxiliares de ação educativa dirige-se ao portão para nos abrir a porta. São trocadas algumas palavras de saudação e, rapidamente, cada uma dirige-se para a respetiva sala. Quando transponho a porta da *minha sala* apenas se encontra lá dentro a auxiliar de ação educativa a descascar fruta – que naquele dia é maçã – e a educadora. Cumprimento-as e começo a organizar os materiais referentes à planificação que delineamos para aquele dia: cola, tesoura, canetas de filtro, lápis de cor e de cera e materiais de desperdício (caricas, lã, cartolina, palhinhas etc.). Vamos fazer um caracol em três dimensões devido ao projeto que teve início no começo da semana sobre a temática. Ao reunir os materiais, coloquei-os em cima da mesa e ao longe começo a ouvir um burburinho...

**09:00 da manhã** – “Bom dia a todos”. O burburinho que ouço ao fundo do corredor espelha a agitação e energia que as crianças têm logo pela manhã. A Madalena, a Maria e o Enzo chegam à sala acompanhados pelo monitor André e quando entram, a primeira ação que executam é pendurar as mochilas e os casacos nos respetivos cabides. Após isso, a educadora refere com um ar *brincalhão* “bom dia! Já não se fala?” Tímidas, devido ao comentário, as crianças esboçam um sorriso e

cumprimentam os presentes. Dirigem-se, rapidamente, ao *quadro das presenças* e, em fila, aguardam a sua vez para marcar a presença utilizando a caneta de filtro verde. A auxiliar Ana ajuda as crianças nesta tarefa, indicando-lhe o dia da semana em que estamos para que as crianças se situem e possam colocar corretamente a bolinha, ou simplesmente, pintar o quadrado respetivo de verde. Aos mais velhos, a educadora refere que deverão copiar o número referente ao dia em que se encontram. Enquanto executam a referida tarefa (que ocorre diariamente), junto-me a quem já marcou a presença, neste caso à Maria que já foi buscar o seu caderno e se sentou numa cadeira com os lápis de cor, para poder interagir com ela. Enquanto a educadora fala com o monitor, trocando impressões relativamente a assuntos relacionados com o grupo que ocorreram no dia anterior à tarde, outras crianças vão chegando e o processo que realizam é o mesmo: colocar o casaco e mochila no cabide e marcar a presença. As crianças que chegam vêm acompanhadas pelos familiares, nomeadamente, avós, pais, mães ou irmãos e pedem-lhes auxílio para ir marcar a presença.

**09:15 da manhã** – “projeto: os caracóis”. O Afonso chega à sala acompanhado pela mãe. Dirige-se à educadora e diz-lhe “olha o que eu fiz com a ajuda da mãe”, ao proferir estas palavras mostra à educadora um cartaz com algumas informações sobre caracóis, bem como imagens que as ilustram. A educadora esboça um sorriso e refere “muito bem, Afonso, que giro. Daqui a pouco tens que mostrar o que fizeste aos amigos. Vamos partilhar informação sobre o projeto que começámos”. Após dizer estas palavras, a criança entrega o cartaz à educadora e dirige-se aos «jogos de chão». “Afonso, ainda não marcaste a presença”, diz a mãe. A criança ao aperceber-se disso para o que está a fazer e dirige-se ao local onde está pousada a caneta verde de forma a marcar a sua presença. Após isto, dirige-se à brincadeira que deixou em *standby* e inicia a construção de uma fortaleza de madeira com o amigo Fábio.

**09:30 da manhã** – “a reunião da manhã”. À medida que marcam a presença, cada criança dirige-se a uma área escolhida por ela (exceto à «área da casa» que, segundo o grupo, “está fechada de manhã”). Observo que todas as áreas são ocupadas por

várias crianças, chegam, inclusive, a ocupar duas mesas para fazerem desenhos. Ao chegar, a Becky vem ter comigo mostrando-me um panfleto sobre uma exposição que decorre no Palácio Nacional da Ajuda sobre o Miró. “O que é isto?”, pergunto “É uma folha que estava no autocarro. Podes ler o que diz?” Acedo ao pedido da criança e leio o que está escrito no panfleto. Quando acabo, a Becky pede-me que o coloque no quadro para que todos possam ver. Enquanto isso, a educadora refere “vá, meninos, está na altura de arrumar. Levem uma cadeira para começarmos a reunião.” As crianças acedem ao pedido da educadora e começam a arrumar. A Maria arruma os lápis, no entanto, coloca o caderno debaixo do braço avisando-me que quer mostrar o desenho que fez aos restantes colegas. A Cláudia, o Enzo e a Nicole ao repararem na ação da Maria executam o mesmo que ela e, com o caderno deixo do braço, vão buscar uma cadeira para se sentar. Já em semicírculo e com o “amigo do dia” [criança responsável pela “gestão do dia”] em frente ao restante grupo começamos a cantar a “canção do bom dia”. Reparo que há crianças que não a cantam, mas não insisto, pois estão no seu direito. Após a música, peço à Maria que mostre o desenho que esteve a realizar antes da reunião. A criança posiciona-se de frente para os colegas e com o caderno aberto mostra a sua criação. Começa por explicar, em voz baixa, que se desenhou a ela própria num jardim, ao seu lado está outra menina “que é a Catarina”, também lá está a educadora e a auxiliar. Após isto, a Maria senta-se e a Cláudia, o Enzo e a Nicole, por sugestão da educadora, colocam os seus cadernos abertos no chão, de forma a que todas as crianças os vejam e, um a um falam sobre a obra que criaram. Com o finalizar desta exposição, é o próprio amigo do dia que, sabendo da rotina, dirige-se ao mapa do dia e pergunta “que dia é hoje?” A Becky responde “é dia 4”. “Boa, Becky”, respondo. O “amigo do dia” Dinis, identifica o número quatro e coloca-o de outra cor para se destacar dos demais. De seguida pergunta “e em que dia da semana estamos?” Há crianças que dizem “segunda” e o Dinis refere “não, hoje é quarta”, diz olhando para o grupo. Posteriormente, pergunto “então, hoje é dia quatro, quarta feira, mas de que mês?” As crianças ficam a olhar para mim e o Fábio diz “setembro” (referindo-se ao mês que findou), ao que eu respondo “não, esse foi o mês que passou. Qual é que foi o mês que começou?” e aponto para as folhas que estão expostas na parede com os meses do ano. A educadora, ao aperceber-se da situação, questiona o grupo sobre

os vários temas relacionados com a aquele mês, nomeadamente a estação do ano, entre outros... Após *desvendarem* o mês em que estão – outubro – o Dinis faz a contagem dos meninos e das meninas que estão presentes e, de seguida, conta o total de crianças. Após isto, coloca o número no quadro e vai buscar a fruta para, em conjunto com a Madalena, distribuir aos colegas.

**10:00 da manhã** – “vamos fazer um caracol”. Assim que acabam de comer a fruta, a educadora sugere “assim que vão acabando vão à casa de banho e façam fila ao pé da porta. Vamos dar uma corrida à volta da escola”. Algumas crianças levantam-se, de fruta na mão, e gritam “boa”. A educadora adverte-os para o facto de terem que acabar a maçã e só depois se podem levantar. Finalizada a fruta vão lá fora dar três voltas à escola, a correr, e entram novamente na sala. Enquanto correm, algumas de mãos dadas, outras em “competição” vou dirigindo algumas palavras “Madalena, cuidado com os atacadores” ou “boa, Nicole, é isso mesmo”. Algumas crianças passam por mim e dizem “olha, Catarina, consigo correr muito rápido.” Ao entrarem na sala e após ocuparem o respeito lugar, posiciono-me em frente ao semicírculo e relembro alguns dos conceitos que foram abordados acerca da anatomia dos caracóis, como antenas, “pé” musculado, concha e forma da concha. Partindo daqui proponho às crianças a criação de um caracol em três dimensões com materiais de desperdício. Pergunto quem quer participar nesta proposta e algumas crianças mostraram *interesse imediato*, colocando o “dedo no ar” e referindo “eu”. Houve, da minha parte, a demonstração da proposta, em que levei, para que todas as crianças conseguissem ver, alguns materiais e uma folha branca. Partindo desta demonstração, a proposta passou de algo *abstrato* (palavras) para algo *concreto* (desenho). Tenho em consideração o facto de pedir o auxílio das crianças para esta demonstração uma vez que não era minha intenção limitar a criatividade das mesmas. Após isto, pedi à Cláudia, ao Fábio, ao Afonso e à Becky que se dirigissem a uma mesa para começarem a criar o respetivo caracol, enquanto as restantes crianças foram chamadas pela educadora para darem continuidade a outras propostas.

**10:20 às 11:15** – Ao iniciar a proposta, as crianças começam por “espalhar” todos os materiais que encontram dentro da caixa de forma a perceber que tipo de materiais têm à disposição (embora tivessem sido apresentados anteriormente, considero que as crianças executaram tal tarefa, pois necessitaram de mexer nos materiais). Após isto, entre tesouras, colas, tecido e a concha de um caracol, cada criança realizou a sua criação. Alguns necessitaram de “mais” auxílio, no entanto, agi sempre consoante a ideia de cada criança, uma vez que apenas era chamada para ajudar a cortar ou a colar. A “meio” da execução, o Fábio disse que já não lhe apetecia fazer mais e que no dia seguinte acabava “quero ir brincar”, referiu. Disse-lhe que fosse guardar o caracol e que podia ir brincar. Já a Cláudia quando acabou referiu “posso fazer outro?” “Claro”, respondi-lhe.

**11:15 da manhã** – “está na hora de começar a arrumar”. Refere a educadora. As crianças finalizam ou começam a arrumar o que estavam a fazer e dirigem-se para o semicírculo de cadeiras que está disposto na sala. As crianças responsáveis por limpar as mesas e varrer o chão rapidamente executam a sua tarefa. Finalizado o referido, a educadora menciona que podem fazer uma fila à porta da sala e que podem ir brincar para o recreio, só podendo, no entanto, brincar “no parque”. *Visivelmente felizes*, quando a porta é aberta as crianças correm lá para fora.

**11:30 da manhã** – “queres brincar às corridas, Catarina?” Lá fora, as crianças ocupam o escorrega, os balancés e procuram caracóis. Algumas “infringem as regras”, sem ninguém ver, e dão cambalhotas num dos escorregas, outras brincam à apanhada e pedem-me que brinque com elas. “Ficas tu a apanhar”, refere o Fábio “e não vais conseguir apanhar-me, porque eu sou muito rápido... se me conseguires apanhar eu fico na tua equipa”. “combinado”, digo. O Fábio grita referindo a quem está a jogar que sou eu que estou a apanhar. As crianças fogem de mim, no entanto a Nicole agarra na minha mão. “Queres apanhar comigo”, pergunto. A criança diz que sim com a cabeça e começamos a correr as duas, de mãos dadas, tentando apanhar. Passado alguns minutos ainda não conseguimos apanhar ninguém, mas mesmo assim não desistimos e continuamos a correr, desta vez com a ajuda da Lara, que se junta a nós.

**11:45 da manhã** – “Sala 1, vamos almoçar”. A educadora chama as crianças de volta à sala. Dispostas, novamente, em semicírculo, o “amigo do dia” começa a cantar a canção “[...] se eu fosse um peixinho e soubesse nadar tirava a Becky do fundo do mar”, a Becky levanta-se e vai à casa de banho lavar as mãos. A cantilena continua dando “permissão” às restantes crianças para irem à casa de banho. Assim que todas crianças se despacham fazem uma fila com os respetivos pares e seguem para o refeitório.

**12h** – “o que é o almoço, Clara?” É a pergunta ouvida no corredor quando passam pelo papel onde está escrita a ementa da semana. “Ora, hoje é quarta feira, portanto... deixa cá ver...hoje é sopa e carne com massa”. “Boa”, diz o Rafael, no final da fila. “Gostas?”, pergunto “Sim, gosto muito de esparguete”. Seguimos em fila para o refeitório com uns “olha a fila”; “Segue os teus colegas”; “Não saltes o degrau que podes cair” pelo meio. Quando chegamos cada criança ocupa um lugar e começa a comer a sopa. “Às vezes digo-lhes que podem beber a sopa. É mais rápido e até eu gosto”, refere a educadora entre risos.

**13:00 da tarde** – “vamos ao baile?” Assim que chego ao recreio vejo o Henrique dirigir-se a mim com essa questão. Rapidamente digo que sim. Olha ao meu redor e vejo todas as crianças do JI a brincar no exterior. Uns divertem-se nos triciclos, outros jogam à bola, outros procuram bichos nos arbustos e, ainda há quem ande de escorrega e de balancé. O Henrique posiciona-me perto de outras crianças e diz “pronto, agora tens que dançar, porque o baile vai começar” “E danço com quem?”, pergunto “Bem, comigo”. “Está bem. Tens que me ensinar, porque eu não sei dançar muito bem”, respondo “Ok”, diz a criança. Damos as mãos e, ao som de uma canção imaginária, começamos a dançar. As crianças que olhavam para o Henrique enquanto ele explicava o que era para fazer fazem pares e começam, também, a dançar. Após alguns minutos, sou chamada por duas crianças da sala 2. Pedem-me que vá com elas para debaixo do escorrega. Digo que sim e deixo o baile, com a devida permissão de quem lá está. Coloco-me debaixo do escorrega, sem pensar como faço para sair dali, visto que aquele local é um pouco “desadequado” ao meu

tamanho. Lá, brinco às lojas e peço maçãs e gelados para comer. “de que sabor Catarina?”, pergunta a Matilde “de morango”, respondo “aqui tens”, diz a sorrir ao mesmo tempo que olha para mim e me oferece um gelado imaginário. A Nicole, ao ver-me debaixo do escorrega, dirige-se para lá e dá-me uns folhas que apanhou no chão “é pão para comeres”, diz “obrigada”, digo. “Catarina, estão a dizer para irmos para a sala”, diz a Madalena. “Olha, Nicole, temos que ir... acho que estamos atrasadas”. A verdade é que estar debaixo do escorrega nos fez perder a “noção do tempo” e, nesse dia, não ouvimos a educadora chamar-nos para entrarmos na sala.

**13:30 da tarde** – “qual é o nome da história?”. Após o recreio, as crianças vão à casa de banho e bebem água. Entram na sala cansadas e sentam-se no semicírculo de forma a ouvirem a história. “A que sabe a lua?” foi a história selecionada. Depois de a contar e mostrar as imagens, perguntei a cada criança a que sabia, para elas, a lua. Surgiram várias respostas nomeadamente “a gomas”, “a chocolate”, a “morango”, “a bolo”... Após a história cada criança foi brincar para uma área à sua escolha.

**13:45 da tarde** – “agora eu sou a Catarina”. Em cada área, as crianças brincam ao que quiserem. Desde construções, a puzzles, passando pelos recortes, faz de conta e leitura de histórias. A Cláudia vem ter comigo e diz “Catarina, queres brincar connosco?” Eu afirmo e ela refere “então, tens que te sentar nestas almofadas e ouvir a história que eu vou contar, porque agora sou tu.” “hum, está bem. E que história vais contar?”, pergunto “A mesma que contaste há bocado.” De história na mão e com a cadeira colocada de frente para mim e para os restantes colegas, a Cláudia começa a contar a história. Olha para as imagens e “lê” o que está escrito em cada página guiando-se por elas. “Então, o elefante, o leão, o macaco, a raposa, a tartaruga e o rato comeram a lua e soube àquilo que eles mais gostam. Fim... Então, gostaram da história?” “Cláudia [diz olhando para mim], a que é que sabe a lua?”, ao que eu respondo “a gelado de morango.” A criança sorri e vai buscar outra história para contar.

**14:30 da tarde** – “está na hora de arrumar”, diz a educadora. Ao proferir estas palavras, as crianças começam a arrumar e/ou finalizar o que estavam a fazer. As crianças responsáveis por varrer o chão e limpar as mesas executam as suas tarefas, enquanto as restantes colocam as respetivas cadeiras, no seu lugar, no semicírculo. Após todo o grupo estar reunido, a educadora pede ao Dinis que vá buscar o leite e, em conjunto com o Henrique, o distribua aos colegas. Posteriormente, refere que hoje a “barquinha” será sobre animais aquáticos, “ou seja, animais que andam na água”. A caixa das bolas Maria (barquinha) começa a circular numa das pontas do semicírculo e as crianças vão dizendo animais aquáticos, como peixe, peixe palhaço, baleia, golfinho ou foca e, posteriormente, tiram uma bolacha da caixa. A educadora refere que os animais não podem ser repetidos e auxilia algumas crianças ou pede auxílio a colegas.

**15h da tarde** – “Até amanhã”. Após o “jogo da barquinha” estar concluído, o André (monitor das AAAF) chega à sala. A educadora pede ao Fábio, ao Afonso e à Cláudia que vão com a auxiliar Ana esperar pelas famílias que os vêm buscar ao JI. Após isto, despeço-me das crianças que ficam com o André e, por sugestão da educadora, penduro as produções das crianças executadas no dia de hoje na parede (no local referente ao projeto).

## Anexo H. Situação profissional do pai e da mãe vs habilitações literárias

Tabela 2. Situação profissional do pai e da mãe vs habilitações literárias. Tabela realizada com base na consulta das fichas individuais de cada criança e em Ferreira (2004, p.69).

CRIANÇA	PAI		MÃE	
	Profissão	Escolaridade	Profissão	Escolaridade
<b>Luís</b>	Mecânico reparador de automóveis	3º ciclo (9º ano)	Empregada de bar	6º ano
<b>Cláudia</b>	Sem informações		Assistente de venda de alimentos ao balcão	9º ano
<b>Guilherme</b>	Sem informações		Caixa bancário	12º ano
<b>Neuza</b>	Sem informações		Doméstica	4º ano
<b>Rafael</b>	Desempregado	9º ano	Desempregado	11º ano
<b>Dinis</b>	Eletromecânico	Licenciado	Sem informações	
<b>Fábio</b>	Sem informações		Cozinheira	9º ano
<b>Lara</b>	Gestor de empresa	Licenciado	Esteticista	12º ano
<b>Gustavo</b>	Mecânico reparador de automóveis	9º ano	Ajudante de cozinha	9º ano
<b>Afonso</b>	Operador de caixa	3º ciclo	Encarregada de loja	Secundário
<b>Madalena</b>	Sem informações		Venda ao balcão	9º ano
<b>Benedita</b>	Desempregado		Desempregado	
<b>Wanderson</b>	Sem informações		Sem informações	
<b>Maria</b>	Sem informações		Venda ao balcão	3º ciclo
<b>Duarte</b>	Sem informações		Vendedora de loja	12º ano
<b>Becky</b>	Trabalhador não qualificado da construção de edifícios	6º ano	Limpeza em escritórios	12º ano
<b>Henrique</b>	Sem informações		Sem informações	
<b>Enzo</b>	Sem informações		Sem informações	
<b>Salvador</b>	Sem informações		Sem informações	
<b>Nicole</b>	Sem informações		Serviços de limpeza	9º ano

## Anexo I. Idades vs percursos institucionais

Tabela 3. Idades das crianças vs percursos institucionais. Tabela realizada com base na consulta do PG (2017) e em Ferreira (2004, p.75).

<b>Nomes</b>	<b>Data de Nascimento</b>	<b>Idades*</b>	<b>Freq. JI</b>
<b>Luís</b>	18.10.2011	5 anos	3º ano
<b>Cláudia</b>	16.12.2011	5 anos	3º ano
<b>Guilherme</b>	26.01.2012	5 anos	3º ano
<b>Neuza</b>	15.02.2012	5 anos	3º ano
<b>Rafael</b>	08.05.2012	5 anos	3º ano
<b>Dinis</b>	17.05.2012	5 anos	3º ano
<b>Fábio</b>	22.05.2012	5 anos	3º ano
<b>Lara</b>	28.05.2012	5 anos	3º ano
<b>Gustavo</b>	26.06.2012	5 anos	3º ano
<b>Afonso</b>	20.09.2012	5 anos	3º ano
<b>Madalena</b>	02.10.2012	4 anos	3º ano
<b>Benedita</b>	18.10.2012	4 anos	2º ano
<b>Wanderson</b>	21.10.2012	4 anos	1ª vez
<b>Maria</b>	02.12.2012	4 anos	3º ano
<b>Duarte</b>	02.01.2013	4 anos	2º ano
<b>Becky</b>	27.02.2013	4 anos	2º ano
<b>Henrique</b>	08.09.2013	4 anos	1ª vez
<b>Enzo</b>	26.09.2013	3 anos	1ª vez
<b>Salvador</b>	15.10.2013	3 anos	1ª vez
<b>Nicole</b>	07.06.2014	3 anos	1ª vez

\*Idades a 25 de setembro de 2017

<p><b>PRINCÍPIOS ÉTICOS E DEONTOLÓGICOS (SOARES, CITADO POR TOMÁS, 2011)</b></p>	<p><b>SITUAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA</b></p>
<p>1. Objetivos do trabalho</p>	<p>Com o início da investigação e intervenção na organização socioeducativa em que me encontrava, mais especificamente na sala 1 de um jardim de infância pertencente à freguesia de Carnide, tornou-se imperativo dar a conhecer a todos os agentes envolvidos (equipa educativa, famílias e comunidade) qual o meu objetivo <i>naquela sala, com aquelas</i> crianças, nunca esquecendo a <i>multiplicidade</i> de agentes que da sua vida fazem parte.</p> <p>Neste sentido, afigurou-se necessário para mim, enquanto educadora estagiária (e enquanto investigadora), apresentar-me <i>formalmente</i> a todos aqueles que, diariamente, me acolheram e poderiam <i>questionar</i> a minha presença no local. Para tal, coloquei à porta da sala onde me encontrava a realizar a PPSII, um aviso em que dava a conhecer a todos o período de tempo em que iria permanecer na respetiva instituição, bem como o meu objetivo no decorrer do estágio. Assim, de seguida, exponho o texto que afixei à entrada da sala:</p>

Caras famílias,

O meu nome é Catarina Correia e estou a terminar o mestrado em Educação Pré-escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa. Estarei a estagiar com as crianças da sala 1 entre 25 de setembro de 2017 e 19 de janeiro de 2018.

Durante este período estarei inteiramente disponível para cada criança. O meu objetivo é que através do brincar possamos, em conjunto, explorar o mundo que nos rodeia.



Relativamente às crianças, apresentei-me a elas, no primeiro dia, durante a reunião da manhã, em que mencionei estar ali para *brincar com elas*.

Com o decorrer das semanas, apresentei à educadora e respetivas crianças um leque de propostas pedagógicas, que foram discutidas, reajustadas e redefinidas em conjunto. Diariamente e com o decorrer das atividades/ propostas que eram realizadas, afigurou-se, para mim, fundamental efetuar reflexões que (me) permitissem em conjunto com a educadora (e, por vezes, com a equipa de sala), reajustar aspetos

ou redefinir estratégias. A reflexão surge, então, como um processo fundamental na prática e, tal como defendem Tomás e Fernandes (2011) é exigido da parte do investigador “uma significativa imaginação metodológica e um processo reflexivo, permanente e cauteloso.” (p.3). Torna-se, portanto, imperativo que a investigadora assuma uma postura aberta, ou seja, reflexiva, considerando a possibilidade de alterar ou adaptar a sua ação/método(s) em função da realidade e dinâmica com que se depara (Francischini & Fernandes, 2016).

No que concerne à investigação, o tema surgiu no decorrer do projeto “o que precisamos para viver? – os direitos da criança”. Dado que esta temática partiu do interesse das crianças do grupo, considerei pertinente aliar a concretização do projeto com o tema da investigação – “*Todos temos o direito a saber que temos direitos* – a PPS assente no reconhecimento dos direitos da criança” – uma vez que ambos se complementavam. Ou seja, partindo das dinâmicas propostas para a concretização do projeto, pude obter informações que *conduziram* a uma investigação relacionada com o tema (abrangente) “Os Direitos da Criança”.

Importa, ainda, referir que os procedimentos utilizados no decorrer da investigação não foram fixos, ou seja, com o decorrer do tempo houve necessidade de os renegociar e reajustar, considerando as características das crianças e dos adultos/as que com elas contactavam, bem como dos quotidianos onde se desenvolveu a investigação. Neste sentido e tal como referem Boyden e Ennew (citados por Tomás & Fernandes, 2011), numa investigação que encare a participação das crianças (sendo este estudo exemplificativo disso mesmo), os princípios éticos estabelecidos inicialmente deverão ser considerados

num processo contínuo de construção, atendendo às características dos agentes que nela estão implicados.

Tal como já referi, a investigação que me propus realizar teve em consideração a *voz* das crianças, assentando numa participação ativa da sua parte. No fundo, o meu objetivo foi perceber que conceções tinham/têm as crianças *daquele* grupo relativamente aos seus direitos. Partindo desta premissa, foi importante para mim, enquanto investigadora, e visto que estava a realizar um trabalho de investigação com crianças, considerar alguns princípios que me auxiliaram no decorrer do processo, nomeadamente, (i) ver a criança enquanto agente social competente; (ii) como produtora de cultura com diferentes formas de agir e interpretar o mundo; (iii) capaz de produzir conhecimento, refletindo e discursando sobre a sua ação e (iv) considerando aquilo que ela é (no presente), o que sabe e não aquilo que *ainda não* sabe (Tomás & Fernandes, 2011).

Compreendi, ainda, que tal como afirmam Tomás e Fernandes (2011), sendo as crianças «*experts*» *dos seus mundos sociais e culturais* têm mais possibilidade de auxiliar os/as adultos/as a compreenderem os significados que atribuem às suas ações. “O reconhecimento da sua voz, estende-se, ainda, à possibilidade de participação, como cidadãos, em tomadas de decisão de aspectos que lhe dizem respeito.” (Francischini & Fernandes, 2016, p. 68).

Atendendo ao referido, importa considerar que as relações que se desenvolvem ao longo dos processos de pesquisa dependem de fatores como questões etárias e de género, das experiências anteriores e presentes das crianças e do meio onde se inserem, remetendo para o contexto da investigação.

## 2. Custos e benefícios

Tornou-se necessário dar a conhecer os benefícios que a minha ação comportou, sem esquecer, os “custos”. No entanto, considero que respeitei o *espaço* de cada criança, quer em momentos de brincadeira, quer em momentos de rotina, intervindo (apenas) quando era *chamada*.


Tal como refere Soares (citado por Tomás, 2011), existem “custos” que deverão ser tidos em consideração no que se refere a investigação com crianças, nomeadamente, “o tempo, a inconveniência, o embaraço, a intrusão de privacidade, ou mesmo o sentimento de coerção, de medo ou de ansiedade” (p.160). Todavia e debruçando-me sobre os referidos “inconiventes”, considero que, no decorrer do processo, fui respeitadora. Concretizando, através da observação do grupo e de afirmações proferidas pelas crianças percebia se, *aquele momento*, era ou não passível de realizar determinada atividade ou aspeto que concorresse para a investigação. A seguinte nota de campo espelha isso mesmo:

Enquanto realizava diversos vídeos [individuais ou em conjunto] relativos a direitos identificados pelas crianças, questioneei o Fábio que brincava na *área dos jogos de chão* “queres ser o próximo gravar um vídeo sobre os direitos da criança para depois mostrarmos na divulgação do projeto?” A criança parou o que *estava a fazer*, olhou para mim e disse “agora não me apetece. Eu fico para último”, ao que eu respondi “está bem. Depois chamo-te”. A criança prosseguiu com a brincadeira. (Nota de campo de 4 de janeiro de 2018, sala de atividades)

Tendo a referida nota de campo em linha de conta, a atitude de silenciar ou de possibilitar a expressão da criança deve ser *vista* como uma questão ética fundamental. “As interações que se estabelecem no

	<p>percurso da investigação podem tanto favorecer quanto impedir o exercício da responsabilidade, da autonomia e mesmo de expansão dos recursos que a criança mobiliza em sua compreensão da realidade” (Francischini &amp; Fernandes, 2016, p. 68)</p> <p>A vontade das crianças e a sua (pre)disposição assumem-se, por isso, como aspetos fundamentais durante a minha prática. O respeito perante aqueles que comigo “colaboram” afigura-se como uma mais valia durante este processo.</p> <p>No que respeita à investigação, e sendo que especifiquei às crianças qual o objetivo do meu trabalho no decorrer das semanas de intervenção, considero que a questão em estudo – temática relacionada com os Direitos da Criança – levou a equipa de sala a refletir sobre o tema, uma vez que este está presente no quotidiano de todas as crianças e necessita, cada vez mais, de ser alvo de reflexão por parte dos agentes educativos. O projeto de intervenção que, tal como já referi resultou numa investigação, apelou à reflexão constante das crianças e da equipa.</p>
<p>3. Privacidade e confidencialidade dos dados</p> <p>4. Consentimento informado</p>	<p>O respeito pela privacidade e confidencialidade de todos os agentes envolvidos na investigação (equipa, famílias e – sobretudo – crianças) foi um aspeto que tive em consideração no decorrer do processo. Assim, tive (sempre) presente a ideia de que, para a investigação definida, os dados recolhidos deveriam manter-se em sigilo, considerando duas dimensões: (i) utilização do material recolhido durante o processo de investigação (notas de campo, gravações, fotografias), protegendo o anonimato e confidencialidade dos informantes e (ii) solicitação de um consentimento (e assentimento) informado. Relativamente a este último aspeto, tive o cuidado de redigir o consentimento informando entregando-o</p>

às famílias das crianças para que as mesmas tomassem conhecimento da investigação em curso, bem como autorizassem (ou não) a participação das mesmas no estudo.

 <p><b>TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO</b></p> <p>Eu, Catarina Caldeira Brigas Correia, estudante na Escola Superior de Educação de Lisboa, informo que estarei a estagiar na sala 1 do jardim de infância do/a seu/sua educando/a, entre o período de 25 de setembro de 2017 e 19 de janeiro de 2018.</p> <p>Venho, por este meio, pedir a sua autorização de forma a que possa fotografar e filmar o/a seu/sua educando/a durante a realização de atividades ou momentos de brincadeira que ocorram no jardim de infância. As informações recolhidas serão integradas, posteriormente, no relatório que irei apresentar no final do estágio.</p> <p>Esclareço que durante a recolha de imagens será garantida a confidencialidade da criança, não sendo exibida qualquer característica que a possa identificar. Acrescento, ainda, que a aceitação desta proposta não é de cariz obrigatório e que a qualquer momento há a possibilidade de desistir de participar (sem que tal acarrete nenhum prejuízo).</p> <p>Sendo a criança o centro da minha ação é para mim determinante compreender a sua vontade e no caso de a mesma não demonstrar interesse em ser fotografada/filmada a sua decisão prevalecerá.</p> <p>Desta forma, peço que assinie o presente protocolo de participação.</p> <p>Assinatura da criança:</p> <p>_____</p> <p>Assinatura do/a Encarregado/a de Educação:</p> <p>_____</p>
--

Paralelamente, e uma vez que a investigação em curso derivava da participação/envolvimento das crianças, houve a necessidade de pedir o seu *assentimento*. Concretizando, tal como defende Ferreira (2010) o termo consentimento informado deverá ser “substituído” pelo termo assentimento informado, “para significar que [as crianças], enquanto actores sociais, mesmo podendo ter um entendimento lacunar, impreciso e superficial acerca da pesquisa, elas são, apesar disso, capazes de decidir acerca da permissão ou não da sua observabilidade e participação, evidenciando assim a sua agência” (p. 164-165). Desta forma e uma vez que a opinião e vontade dos participantes deverá ser respeitada e mesmo tendo sido autorizado por todas as famílias e respetivas crianças a sua participação na investigação, tornou-se necessário, para mim, perceber se em certos momentos estaria a ser intrusiva. Através da observação *cuidada e atenta* questionei as crianças relativamente à sua vontade em participar, pedindo-lhe autorização sempre que se tornava essencial para mim fotografar uma produção ou momento de brincadeira. A nota de campo seguinte espelha esse momento:

Ao ver a Becky e o Henrique construir uma bengala com blocos lógicos, colocando-os um por cima dos outros, questiono-os “posso tirar-vos uma foto? A vocês e às vossas construções?” Ambos dizem que sim e colocam-se em “posição” (Nota de campo de 12 de dezembro de 2017, sala de atividades)

Por fim, tive, ainda, a preocupação de não revelar quaisquer informações relativas ao contexto (quando refiro “contexto” remeto, não só para aspetos organizacionais e formais relativos à organização

	<p>socioeducativa, mas também todos os envolvidos – crianças, equipa e famílias) em que estive inserida com pessoas inerentes à prática.</p>
<p>5. Seleção dos participantes na pesquisa (decisão de quais as crianças a envolver e a excluir)</p>	<p>Uma vez que se aprimorava necessário discutir a seleção ou exclusão de crianças na investigação, considerei, desde início, incluir todas as crianças no processo, nunca esquecendo que cada criança é um ser individual com vontades próprias. Assim, no decorrer da minha ação inclui sempre todas as crianças nas propostas pedagógicas (embora, por vezes, existissem <i>barreiras</i> à participação de todo o grupo), contudo respeitando o seu espaço e vontade aquando a realização das atividades. Assim, partindo do pressuposto mencionado e o qual tive presente durante a minha ação, respeitei a vontade de cada criança quando esta se colocava como <i>simples</i> observadora, não <i>participando</i> [no sentido literal da palavra] num dado momento.</p> <p>Partindo dos interesses, necessidades e fragilidades do grupo, planeei propostas pedagógicas e formas de atuação conjuntas (com crianças, educadora e equipa), nunca esquecendo as diretrizes e valores estipulados nos documentos orientadores da instituição e da educadora cooperante. No entanto, importa não esquecer a individualidade de cada criança, sendo cada uma um ser único com características que a distinguem das demais.</p>

<p>6. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p>Segundo Tomás (2011) “as crianças e os adultos envolvidos na investigação devem ser informados acerca dos objectivos e da natureza da investigação, dos métodos, do <i>timing</i> e dos resultados processos que foram realizados durante todo o estudo.” Partindo desta premissa e, tal como referi anteriormente, a investigação que decorreu ao longo da PPS II esteve diretamente relacionada com o projeto de intervenção implementado <i>naquela</i> sala e, desta forma, foi fundamental informar os agentes envolvidos. Como o projeto partiu do interesse das crianças a sua planificação foi realizada em conjunto (com as crianças e equipa) e com o decorrer do mesmo fui dando a conhecer às crianças os meus objetivos, sendo explícito para as mesmas as etapas do projeto.</p>
<p>7. Uso e relato das conclusões</p>	<p>No final da intervenção e, partindo dos dados que recolhi, importa expor aos agentes envolvidos (mencionados ao longo do roteiro) as conclusões que retirei. Como já referi, parti, em grande medida, dos registos fotográficos, que me permitiram captar diversos momentos ao longo do dia das crianças. O objetivo será, então, apresentar uma seleção dos registos mencionados e falar com as crianças sobre os mesmos. Ao expor esta seleção – acompanhada de registos escritos –, permito que as famílias e a equipa observem o <i>produto final</i>.</p> <p>As produções (não só em termos materiais, mas fotográficos e reflexivos – conversas em grande grupo) realizadas pelas crianças no decorrer do processo foram, também, uma forma de “relatar as conclusões” a que cheguei/chagámos. Através da exposição das mesmas dei a conhecer a toda a comunidade o que acontecia no <i>dia a dia</i> no JI, relativamente ao projeto que estava a decorrer: fotografias acompanhadas</p>

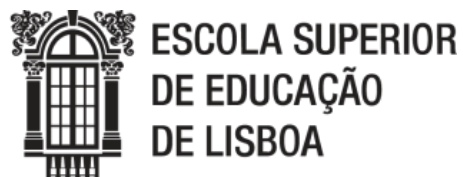
de descrições, ideias que surgiam de propostas que podiam ser realizadas ou direitos *descobertos* pelas crianças foram algumas das produções expostas.

Ressalvo, ainda, o facto de, no período final de estágio, durante a “reunião de pais”, ter mencionado algumas das explorações e propostas pedagógicas que foram acontecendo durante o projeto. Deste modo, assegurei que *todos* [os presentes na reunião] tiveram acesso ao processo, ainda que resumido, do projeto.

Passo agora a expor uma nota de campo referente a esse assunto:

Durante a reunião *de pais*, pude relatar às famílias as constantes reflexões pelas quais passou o projeto, fossem conversas em grande grupo ou uma *amostra* de produções realizadas pelas crianças [visto que *algumas* delas se encontravam expostas ou em *placards* fora da sala ou no *espaço para o projeto*]. Quando mencionei que *algumas* crianças tinham *descoberto* “novos direitos”, como o “direito a ver livros” ou o “direito a comer romã” ouvi uma pequena gargalhada vinda da “plateia”. Após isso, mencionei que era importante as crianças pensarem sobre estas questões e, de imediato, ouvi a seguinte resposta, em tom de *brincadeira*, “por isso é que depois eles nos dizem que têm direitos”. Ao ouvir isto respondi “mas isso é *bom*, significa que estão realmente despertos e que sabem, efetivamente, que as crianças têm direitos” (Nota de campo de 3 de janeiro de 2018, sala de atividades)

**Anexo K. Projeto de intervenção desenvolvido com as crianças da sala 1**



***O QUE PRECISAMOS PARA VIVER?- Os Direitos da Criança***

**Um projeto desenvolvido com as crianças da sala 1**

**Catarina Correia (2016120)**

Projeto de intervenção apresentado no âmbito da Unidade Curricular  
Conhecimento e Docência em Educação de Infância,

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Docentes: Carla Rocha, Catarina Tomás, Manuela Rosa e Nuno Melo

**2017-2018**

### **Lista de abreviaturas**

Metodologia de trabalho por projeto	MTP
Convenção dos Direitos da Criança	CDC
Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar	OCEPE

## INTRODUÇÃO

A mascote da junta de freguesia dirige-se à escola. “SOU” é o seu nome e o tema que irá explorar este ano está relacionado com os “direitos da criança”. As crianças de todas as salas reuniram-se no ginásio a fim de ver e ouvir a mascote falar. Quando esta entra pela porta algumas crianças *mostram-se eufóricas* gritando e chamando pelo seu nome (...) (Nota de campo de 18 de outubro de 2017. Ginásio)

Partindo da nota de campo supracitada e visto que a visita da mascote “SOU” *despoletou* a curiosidade e o interesse das crianças, houve a necessidade da minha parte, em colaboração com a educadora cooperante de refletir sobre o assunto e *tentar* compreender junto do grupo se este seria o *caminho a percorrer*. Assim, ao longo do mês de outubro, durante os diversos momentos do dia, estivemos atentas às afirmações das crianças, no sentido de perceber se o tema abordado no passado dia 18 de outubro era alvo de reflexão e, no dia 23 de outubro ocorreu o seguinte

Durante a reunião da manhã, o Henrique referiu “o SOU diz que temos que ser bons cidadãos” Partindo desta afirmação foi despoletada uma conversa relativa a alguns direitos que as crianças têm como o direito a comer, a ir à escola, a ir ao médico, a ter uma casa e a brincar. Houve crianças que referiram que “todas as crianças têm o direito a falar umas com as outras e a ajudar os outros”. Após isto, surgiu a ideia de descobrir mais sobre estes direitos e descobrir se existe mais do que estes direitos. (Nota de campo de 23 de outubro de 2017. Sala de atividades)

Considerando a seguinte nota de campo e, uma vez que partiu de uma afirmação de uma das crianças, houve a necessidade de *expandir* aquilo que tinha sido referido, despoletando-se, assim, uma conversa relativa aos “direitos da criança”, em que o grupo referiu aqueles que *já conhecia*. Desta forma, após o que sucedeu e depois de várias conversas com a equipa de sala (educadora e auxiliares de ação educativa) e respetiva supervisora institucional, bem como a visita na minha parte ao *Universo D*<sup>3</sup>, considerou-se que este seria um tema a ser aprofundado e tendo

---

<sup>3</sup> “Trata-se de um programa pedagógico, socioeducativo e participativo, concebido em diálogo com a comunidade escolar e com as entidades da sociedade civil que intervêm na área da proteção e defesa dos direitos humanos. Este programa municipal visa sensibilizar para os direitos de todas as pessoas, capacitando os/as mais vulneráveis para a defesa dos seus direitos e formar agentes difusores de valores e defensores de direitos”, retirado de <https://criancasatortoadireitos.wordpress.com/2017/11/05/universo-d-os-direitos-na-crianca-e-no-jovem/>

em conta as características do grupo, desenvolver-se-iam dinâmicas baseadas nos princípios da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP).

Pode, assim, afirma-se que, em traços gerais e segundo Rangel & Gonçalves (2010), a MTP se apresenta como uma metodologia para a resolução de problemas, em que se parte de questões/situações reais apresentadas pelo grupo de crianças (ou por uma criança). Estas *questões* para as quais não há, à partida, uma resposta ou esclarecimento deverão ser exploradas durante o tempo que se considerar pertinente (já que a teoria que acompanha a prática não explicita delimitações temporais) e deverão ser pertinentes para aqueles que se vão envolver no trabalho. A partir daí, a procura de respostas exige uma distribuição de tarefas que deverá ser realizada em grande grupo, sendo que os dados recolhidos individualmente deverão ser expostos ao coletivo (ou a todos os que estiverem envolvidos no projeto). Por fim, numa fase final, as explorações realizadas devem resultar num “«produto final» socializável”, que *demonstre* o enriquecimento do grupo em termos de conhecimento/solução(ões) para a(s) questão(ões) colocadas. Prioriza-se, então, a discussão e reflexão conjuntas, uma vez que o conhecimento é um processo que se realiza em grupo e que se constrói a partir de “hipóteses, teorias e conflitos com o outro” (APEI, 2013, p. 8). O processo descrito deverá ser apoiado/mediado por um/a educador/a “apto a concentrar-se mais na organização da oportunidade do que na ansiedade de conseguir resultados” (APEI, 2013, p.8). O/a adulto/a deverá estar disposto/a a discutir, mudar e refletir com as crianças no decorrer do processo, *guiando-as, ouvindo-as*, para atender às suas necessidades.

Posto isto e retomando o tema que surgiu com a visita da mascote “SOU”, partiu-se para uma reflexão em redor da questão “o que precisamos para viver?”, que originou a identificação de diversos direitos por parte das crianças do grupo. Afigura-se, assim, de extrema importância *conduzir* projetos, principalmente na idade pré-escolar, que priorizem a Área da Formação Pessoal e Social, pois, segundo a literatura, os temas mais explorados nestas idades estão relacionados com a Área do conhecimento do mundo. Não *desvalorizando* nenhuma das áreas de conteúdo, pois a aprendizagem deverá realizar-se de forma holística, existindo uma interligação entre as diversas áreas, o/a educador/a deverá observar ações, comportamentos e interesses para *chegar à criança* considerando a sua voz.

Sarmiento (2012) coloca em evidência a expressão “cidadania da infância”, que tem vindo a ser cada vez mais utilizada quando se refere a todos aqueles que intervêm nos mundos sociais das crianças, como organizações não governamentais, serviços públicos e técnicos associados à proteção e promoção dos direitos da criança. Contudo, importa referir que a referência a tal expressão despoletou aquando a proclamação, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, a 20 de novembro de 1989, da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC). Este é então um *marco* que leva Tomás (2012) a afirmar o século XX como o século dos direitos da criança, devido, ainda, às “revoluções” que nele ocorreram, nomeadamente, no que respeita ao surgimento de um quadro jurídico-legal de proteção às crianças, bem como o aparecimento de instituições e organizações de apoio aos seus direitos. Ainda que se caracterize por um conjunto de avanços, a situação portuguesa, no que respeita à afirmação dos direitos da criança, permanece “fragilizada”, uma vez que “a agenda da infância não é ainda considerada como uma prioridade política, cultural, económica e social” (Tomás, 2012, p. 1). É, por isso, necessário “reunir esforços” de forma a colocar *este assunto*, de tamanha complexidade, em debate. Tomás (2012) reforça ainda que alguns compromissos permanecem incumpridos, não porque os direitos das crianças sejam “demasiado ambiciosos, inatingíveis ou tecnicamente impossíveis de promover” (Tomás, 2012, p. 1), mas porque ainda não é concedida importância à infância seja no plano político, cultural, económico ou social. Sarmiento (2012), acrescenta, ainda, que “a infância é especialmente prejudicada, entre todos os grupos e categorias sociais excluídas, quer pela relativa invisibilidade face às políticas públicas e aos seus efeitos, quer por que é geralmente excluída do processo de decisão na vida colectiva” (p.183).

A Convenção dos Direitos da Criança (CDC) (1989) consagra direitos de proteção, provisão e participação, aos quais Sarmiento, Fernandes, Tomás e Trevisan (2015) acrescentam um quarto P”, crítico e decisivo: poder. Sendo este último, por vezes, colocado *de parte* na aplicação prática da lei teórica. Ou seja, como as crianças continuam a ser consideradas como “seres incompetentes e como sujeitos passivos nos seus mundos de vida” (Sarmientos, 2004; Tomás, 2007; Fernandes, 2009), o poder que lhes deveria ser conferido na assunção dos seus direitos é relegado e colocado pelos/as adultos/as que as rodeiam neles próprios.

Atendendo ao panorama atual, Sarmiento (2012) refere que o conceito de infância foi construído em torno do princípio da *negatividade constituinte* (Sarmiento, 2004), ou seja, a criança é vista numa perspectiva de “*ainda não*” ou de “*em vias de o ser*”, por exemplo, a crianças é a que não trabalha, não vota, não conduz, não pode ser julga em tribunal... Todavia, o referido autor assume que estas interdições estão diretamente relacionadas com a defesa e proteção da criança, no entanto, e perante tantos “*nãos*”, coloca-se de parte aquilo que a criança é, o que pode e é capaz de fazer. Considerando o referido Tomás (2012) acrescenta que as crianças ainda não são consideradas como atores sociais. No entanto, torna-se necessário conceber a criança como sujeito de direitos, como ser competente no local onde se insere “onde estrutura relações constitutivas de ordens sociais infantis” (Tomás, 2012, p.8), exprimindo-se simbolicamente através de culturas de infância (Sarmiento, 2004).

Perante este *cenário*, é necessário que, desde logo, as crianças tenham consciência de que são efetivamente cidadãs de plenos direitos. Surge, assim, o importante papel do/a adulto/a na criação de espaços e tempos que alertem para a consciência deste aspeto que não se ensina, vive-se.

Aliando, assim, o corpus teórico apresentado e o interesse das crianças perante os seus próprios direitos, surge o presente relatório que permite ao/à leitor/a compreender o processo de exploração realizado ao longo de três meses, numa sala de pré-escolar acerca do referido tema, tendo como suporte a MTP.

A organização do presente documento é fundamental para que o leitor consiga facilmente compreender o processo desenvolvido. Posto isto, o relatório está dividido em quatro capítulos sendo que o primeiro é referente à caracterização para a ação pedagógica, em que se explica a importância do projeto desenvolvido para o grupo de crianças. O segundo capítulo diz respeito à fundamentação do trabalho de projeto realizado. No terceiro capítulo é realizada a apresentação do projeto desenvolvido, descrevendo as diferentes fases de implementação do projeto. E, por fim, no último capítulo são realizadas as considerações finais, em que se reflete sobre todo o processo desenvolvido, evidenciando o papel do educador enquanto mediador da ação.

## 1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA

Partindo da premissa de que a criança tem um papel preponderante no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, devendo ser reconhecida como sujeito e agente do processo educativo (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016) pode afirmar-se que o seu desenvolvimento será tanto mais rico quanto maior e mais ativa for a participação e colaboração dos seus pares, adultos do meio, com os seus saberes, conhecimentos e experiências. Dado que é no jardim de infância que a criança passa grande parte do seu tempo é neste espaço que se deve promover, entre outros, a cooperação e as linhas orientadoras que potencializam a sua participação numa vida democrática. Em concordância com o referido surge nas OCEPE (2016) uma referência à CDC (1989), uma vez que é a partir do exercício destes direitos que se considera a criança 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” (Silva, et al., p.9).

Considerando a criança como ator social, sujeito de plenos direitos e ativo na sociedade onde se insere (Tomás, 2012), a escuta da sua *voz* deveria assumir um papel crucial na prática pedagógica dos/as educadores/as que a rodeiam. Associado a este aspeto coloca-se em evidência um dos direitos que a criança tem, o direito à opinião. Sendo que é a partir daquilo que a criança expressa, com os seus pares e com os/as adultos/as que rodeiam no espaço educativo que se desenvolvem *atitudes* de tomada de decisões partilhadas – partilha do poder.

Atendendo ao referido e uma vez que a metodologia utilizada no decorrer da prática profissional supervisionada esteve associada a uma pedagogia ativa, por parte das crianças, a nível do desenvolvimento e conhecimento, priorizou-se o processo em detrimento de possíveis produtos finais. Isto é, não é produto em si que mais *destaque* merece, mas sim o caminho/meios que levaram à sua concretização. Para tal, importa lembrar que o processo poderá sofrer mudanças e reajustes levando a um destino diferente daquilo que tinha sido pensado inicialmente. São estas mudanças, resultantes de reflexões e debates conjuntos, dúvidas e perplexidades expostas pelas crianças que levam à criação de situações que proporcionam a exploração e aprendizagem sobre determinado tópico.

Ao adotar a Metodologia de Trabalho por Projeto que apoiou a concretização do trabalho desenvolvido em JI, pude reconhecer as crianças como atores sociais dotadas de capacidades que, ao interagir com o mundo que as rodeia, realizam descobertas, consolidam saberes e partilham informações. É a partir do reconhecimento da criança enquanto sujeito com capacidade para participar ativamente na construção do seu próprio conhecimento que se *caminha* para a consolidação de aprendizagens significativas. É através de uma aprendizagem ativa que a criança cria e recria significados e se torna um agente com capacidade de pensar e pesquisar por si próprio, num processo de cooperação com os seus pares.

As práticas da MTP devem proporcionar momentos de aprendizagem que conjuguem as três áreas de conteúdo das OCEPE (2016), a saber: Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo (e respetivos domínios). Todavia, nem todos os domínios terão que ser contemplados de igual forma, tudo depende das características do grupo e de cada criança na sua individualidade. Afigura, desta forma, necessário conhecer para, posteriormente, agir, ou seja, partindo das observações e escuta das crianças é crucial realizar *constantemente* avaliações para compreender a evolução das dinâmicas realizadas. No fundo, é a avaliação que permite a evolução e a reformulação do processo.

Atendendo ainda à tríade planeamento – ação – avaliação, posso afirmar que esta se processou de modo associativo, ou seja, como nenhum destes processos é algo estanque ocorreram em articulação. Assim, foi necessário realizar planificações passíveis de reformulação, considerando as ideias das crianças e de outros intervenientes, adaptando-se às necessidades, ao mesmo tempo que a avaliação é realizada.

Assim, interligando as intencionalidades da educadora, com a caracterização do grupo de crianças, considero que o projeto “O que precisamos para viver?” vai permitir que as crianças reflitam em grande grupo, cooperem entre pares e vivenciem os seus próprios direitos. O papel do/a educador/a, neste caso em concreto o meu papel enquanto educadora-estagiária, resumiu-se a apoiar cada criança nas suas descobertas, servindo de moderadora em debates, *provocando* a dúvida. Destaco, ainda, que todo o grupo de crianças foi envolvido no referido

projeto, no entanto e como é *expectável* nem todas se envolveram de igual forma (seja nos debates/reflexões em grande grupo, nas dinâmicas propostas ou na partilha de informações). Considero, no entanto, que o referido não se apresenta como um *aspecto negativo*, uma vez que cada criança possui características, interesses e necessidades que a tornam única.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO DO TRABALHO DE PROJETO REALIZADO

Considerada como uma abordagem mais aprofundada de um determinado tema e reconhecida como um dos modelos curriculares para a educação de infância, a metodologia de trabalho de projeto é tida como uma estratégia de aprendizagem e desenvolvimento com o objetivo de promover aprendizagens significativas com as crianças, através da sua interação com o meio envolvente (Vasconcelos, 2011). Para além do reconhecimento do papel ativo da criança, esta metodologia reconhece e promove o papel de mediação dos/as profissionais de educação e a participação das crianças e das famílias. Foi, assim, à luz da MTP que se sustentou o projeto desenvolvido no decorrer da Prática Profissional Supervisionada II que sucedeu entre novembro e janeiro e teve como tema “Os Direitos da Criança”, partindo da questão “O que precisamos para viver?”

Vista como forma de criar uma “pedagogia de fronteira”, a MTP implica “uma perspetiva de trabalho centrada em problemas e na interdisciplinaridade, mobilizando a criação de constantes mapas mentais por parte de educandos e seus educadores” (Vasconcelos, 2011), vendo *o outro* como um recurso às propostas em desenvolvimento. O/a educador/a deve ser capaz de selecionar os tópicos dos projetos através de critérios que sejam transversais à promoção de “saberes, competências, a sensibilidade estética, emocional, moral e social” (Katz & Chard, 2009, citado por Vasconcelos, 2011, p.18). Assim, a escolha do tópico deve partir de curiosidades, necessidades ou fragilidades que as crianças tenham ou demonstrem, de forma a desmistificar dúvidas e criar um caminho para alcançar os conhecimentos pretendidos, ou seja “um bom trabalho de projecto pode estimular a mente das crianças de forma a fortalecer as suas predisposições intelectuais e a apoiar a sua competência em destrezas básicas” (Katz & Chard, 2009, p.31).

Esta metodologia opõe-se à conceção tradicional de educação “o mesmo para todos, ao mesmo tempo” (Rangel & Gonçalves, 2010, p.22), ou seja, o ensino e a aprendizagem não são realizados num único sentido, mas sim em vários. Isto significa que, as crianças através desta metodologia são agentes participativos em todo o percurso do projeto, mostrando interesses e curiosidades por diferentes assuntos possíveis de serem estudados. Para isso, é preciso que exista uma

“constante reflexão” (Rangel & Gonçalves, 2010, p.22) de forma a perceber se determinado tópico é um potencial projeto ou não.

O trabalho de projeto significa aprender e trabalhar com os seus pares, implica que o objeto de estudo seja trabalho por diversas crianças que dividem tarefas, discutem e tomam decisões – remetendo para a ideia da criança cidadã (Sarmiento, 2012). Assim, a heterogeneidade de quem o realiza torna-se um fator de enriquecimento pessoal e coletivo, uma vez que se criam oportunidades de fomentar o sentido de cooperação, promovendo o estreitamento de relações entre as crianças.

Neste sentido, depois de definidas as linhas orientadoras por uma ou mais crianças torna-se importante delinear um plano de ação flexível, sujeito a reformulações, após reflexões conjuntas em função das necessidades sentidas com o desenrolar do projeto. Desta forma, o projeto desenvolve-se segundo quatro fases, definidas por Vasconcelos (2011): (i) definição do problema; (ii) planificação e desenvolvimento do trabalho; (iii) execução; (iv) divulgação e avaliação. Estas serão desenvolvidas e ilustradas de seguida

Tendo em consideração o referido, bem como a caracterização do contexto e do grupo de crianças e após a definição do tópico de projeto, foi possível elaborar um conjunto de objetivos a ser desenvolvidos durante a realização do mesmo.

Sendo este um projeto que se inscreve com uma maior incidência na área da Formação Pessoal e Social das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (2016) é de referir “o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, cuja identidade única se constrói em interação social, influenciando e sendo influenciada pelo meio que a rodeia.” (Silva et al, 2016, p. 33). Atendendo ao tema do projeto, que incide sobre os direitos da criança e não sendo algo que se *ensina*, é de destacar o papel da educação pré-escolar e dos agentes educativos que possibilitam e intencionalizam que as crianças vivenciem os seus direitos no quotidiano do JI e os reconheçam nas suas vidas e mundos sociais e culturais.

Em conformidade com o referido considereirei as OCEPE (2016) como um dos documentos orientadores da minha prática e os direitos da criança como praxis (Tomás, 2014). Podem considerar-se preconizados nas OCEPE (2016) um conjunto de Fundamentos e Princípios da Pedagogia para a Infância que se pautam pela (i)

indissociabilidade dos termos desenvolvimento e aprendizagem, em que o educar e o cuidar estão intimamente interligados (ii) pelo facto de a criança ser vista como sujeito ativo no seu processo de aprendizagem, (iii) pela prontidão e exigência de dar resposta a todas as crianças, uma vez que todas têm direito a uma educação de qualidade, vendo as suas necessidades, interesses e capacidades atendidas e valorizadas e (iv) pela construção articulada do saber, em que o desenvolvimento e a aprendizagem se processam de forma holística.

Para todo o processo adotei os princípios éticos estabelecidos pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI), na sua *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* (APEI, s.d.), designadamente, colocando o bem-estar físico e psicológico das crianças acima de tudo, respeitando-as no seu ritmo, gostos e interesses, tendo “expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem”.

Pude, então, definir um conjunto de objetivos que nortearam o projeto e que se apresentam de seguida:

*Tabela 4. Objetivos do projeto*

Objetivos	Dimensões de análise	Áreas de conteúdo das OCEPE (2016)
(i) Promover aprendizagens e vivências quotidianas sobre os direitos da criança	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Refletir e debater em grande grupo levantadas questões levantadas pelas crianças relativas ao tema do projeto</li> <li>- Conceder espaço às crianças para que sejam as próprias a propor as dinâmicas a desenvolver</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Área da Formação Pessoal e Social</li> <li>- Área de Expressão e Comunicação</li> </ul>
(ii) Promover espaços-tempos de participação, cooperação, partilha e reflexão	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação e mapeamento do que as crianças sabem sobre os direitos da criança</li> <li>- Delimitação, com as crianças, dos direitos que querem explorar (através da construção de uma teia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Área da Formação Pessoal e Social</li> <li>- Área de Expressão e Comunicação</li> </ul>

em grupo sobre o tópico do projeto.	conceitual à qual se deu o título “O que precisamos para viver?”) - Construção de um espaço na sala para o projeto	
(iii) Proporcionar espaços-tempos de brincadeira às crianças no decorrer do projeto	- Observação e análise, por parte da estagiária, de brincadeiras em que estão <i>presentes</i> referências ao projeto - Explorações relacionadas com o projeto (construções, produções e reflexões)	- Área da Formação Pessoal e Social - Área de Expressão e Comunicação
(iv) Envolver a comunidade no projeto (equipa educativa, famílias e comunidade envolvente).	- Diálogo constante com a equipa de sala - Divulgação das diversas fases e atividades do projeto às famílias	

Considerando o referido anteriormente, importa delinear um conjunto de objetivos que definiram a minha ação pedagógica ao longo do projeto:

- (i) Proporcionar interações entre pares e promover o desenvolvimento e aquisição de competências relacionadas com os direitos da criança.
- (ii) Reconhecer as *vozes e ações* das crianças na assunção dos seus direitos e reformular propostas partindo de sugestões e situações vividas em grupo.
- (iii) Realizar uma avaliação contínua do projeto e das crianças no decorrer da PPS, tendo por base observações, produções e comunicações das crianças.

No que se refere aos objetivos específicos do projeto na ótica da criança, destaco:

- (i) Criar espaços-tempo de forma a que as crianças vivenciem os seus direitos.
- (ii) Desenvolver atitudes de reflexão conjunta no que respeita aos direitos enunciados pelas crianças
- (iii) Desenvolver competências comunicativas, através de conversas em grande grupo resultantes de descobertas decorrentes do projeto.
- (iv) Cooperar em pequeno e grande grupo

### 3. “O QUE PRECISAMOS PARA VIVER?” – PROJETO DESENVOLVIDO COM AS CRIANÇAS DA SALA 1

Considerando o referencial teórico apresentado relativo à metodologia adotada para a realização do presente projeto, importa clarificar as quatro fases definidas por Vasconcelos (2011) que permitem o desenvolvimento do projeto e que se complementam: (i) definição do problema; (ii) planificação e desenvolvimento do trabalho; (iii) execução; (iv) divulgação e avaliação. Estas serão desenvolvidas e ilustradas de seguida.

#### 3.1. Fase 1 – Definição do problema

São várias as situações que originam um projeto, uma pergunta/curiosidade, o interesse coletivo ou individual sobre um tema ou quando o/a educador/a apresenta um tema, entre outras. Assim, é possível afirmar que um projeto poderá surgir em qualquer ocasião, partindo de algo relevante para a(s) criança(s). Todavia, importa não esquecer o papel de escuta ativa do/a educador/a, que, ao contactar com o grupo diariamente, *reconhece* os interesses, necessidades e fragilidades de cada um e do coletivo.

Assim, o projeto descrito de seguida partiu do interesse observado no grupo quando, tal como já foi mencionado na introdução, se falava da *mascote da cidadania* “SOU”, sendo o tema deste ano letivo “uma mão cheia de... direitos e deveres”, explorando os direitos da criança. Desta forma e visto ser do interesse geral do grupo de crianças, considerou-se que este seria o *caminho a percorrer*. Aliado aos jogos desenvolvidos pela mascote e uma vez que este ano se abordou o tema “os direitos da criança” considerou-se significativo *dar continuidade* ao mesmo, visto que este apenas foi abordado em *momentos específicos* (ou seja, quando a mascote “SOU” se deslocava ao jardim de infância).



Figura 1. Visita da mascote “SOU” ao JI, no dia 20 de novembro. Situação desencadeadora.  
Fonte própria

### 3.2. Fase 2 – Planificação e desenvolvimento do trabalho

Durante esta fase e atendendo ao referencial teórico realizam-se os mapas conceituais relativos ao tópico a investigar, pois é através dos mesmos que a/o educador/a percebe as ideias iniciais das crianças e onde se delinea o percurso que o projeto vai tomar.

O projeto teve início com a pergunta “o que precisamos para viver?”, que resultou numa discussão/reflexão conjunta com todo o grupo. Neste momento, as crianças expuseram alguns *conceitos* que, fazendo parte do seu dia-a-dia, consideraram “imprescindíveis” à vida, como *alimentação, ter uma casa para viver, ter amigos, ter uma família, ir ao hospital quando estamos doentes, ir à escola, brincar e paz*. No fundo, realizou-se um levantamento daquilo que já sabiam. Mediante aquilo que as crianças disseram e de forma a fazer *a ponte* entre os referidos conceitos e os direitos da criança, foi-lhes recordado os direitos que já tinham sido referidos em conversas anteriores. As crianças compreenderam, assim, que aquilo que haviam referido correspondia aos direitos que todas as crianças deveriam ter (pois, também constataram que nem todos as crianças do mundo, principalmente nos países onde há guerra, têm estes direitos), distinguindo-se os

seguintes: (i) direito ao ter um nome; (ii) direito a brincar; (iii) direito a ter uma casa; (iv) direito a ter/dar opinião (aliado ao facto de todas as crianças estarem em grande grupo a debater ideias, expondo os pontos de vista); (v) direito a ir à escola; (vi) direito a ir ao médico; (vii) direito à alimentação; (viii), direito a ter uma família. Desta forma, foi realizado um “levantamento” dos direitos sobre os quais as crianças demonstraram interesse em explorar (Cf. Figura 2).

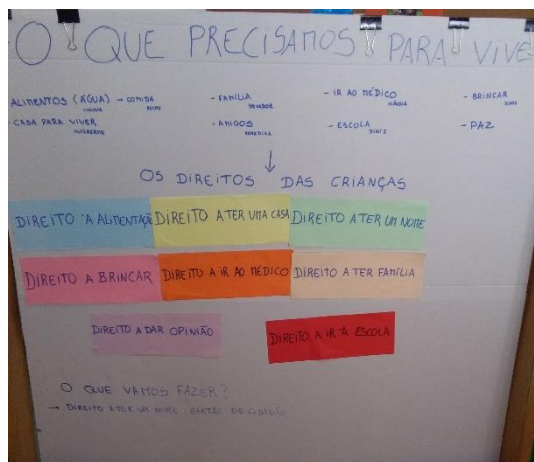


Figura 2. Teia concetual elaborada em grande grupo. Fonte própria.

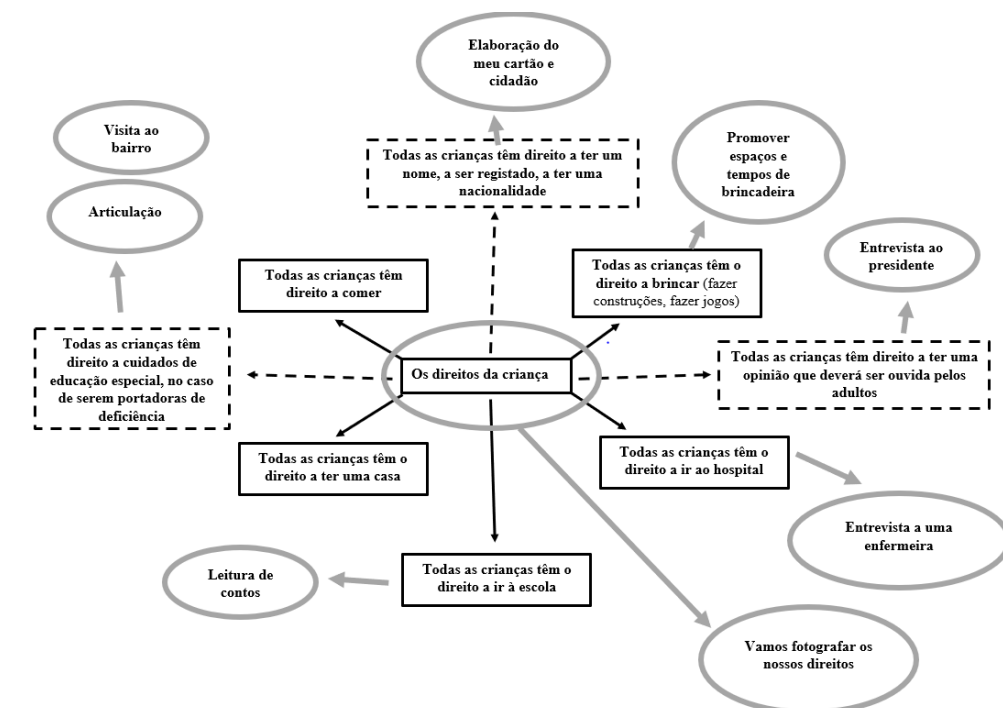


Figura 3. Teia elaborada pela educadora-estagiária

Após a “chuva de ideias” inicial que partiu dos conceitos/ideias das crianças, senti, também eu, necessidade de realizar uma teia com base naquilo que ficou definido (cf. Figura 3). Nesta teia, cruzei os interesses das crianças com propostas expostas pelo grupo (embora *poucas*, mas que com o desenvolvimento do projeto foram surgindo e sendo acrescentadas à teia inicial), com algumas ideias que tinha em mente e que foram sendo sugeridas ao grupo com o decorrer do projeto. É possível, então, afirmar que planejar não se prende exclusivamente em prever um conjunto de propostas que deverão ser cumpridas *meticulosamente*, é necessário estar preparado para acolher as sugestões das crianças, integrando-as no desenvolvimento do *seu* projeto e que podem ser potenciadoras de aprendizagem (Silva et al., 2016).

Nesta fase, tornou-se crucial a presença da adulta como mediadora, de forma a registar as ideias do grupo, questionando-o relativamente a aspetos sobre os quais (provavelmente) nunca tinham pensado, como *o que são direitos?* e, desta forma, *provocar e apelar* à reflexão.

Também durante esta fase, as famílias devem ser informadas sobre o projeto e deverão ser envolvidas, uma vez que as suas contribuições serão uma mais-valia para o projeto. Desta forma, quando surgiu o projeto foi enviado às famílias uma informação relativa ao mesmo, pedindo a sua colaboração. Foi, ainda, afixado à entrada da sala um cartaz onde estiveram descritas diversas informações relativas ao projeto, nomeadamente “como surgiu” e, com o decorrer do mesmo, o “produto”<sup>4</sup> de algumas atividades realizadas.

### **3.3. Fase 3 – Execução**

Durante esta fase, segundo Katz e Chard (2009), é importante que o/a educador/a promova a aquisição de novas informações e conhecimentos, tentando dar resposta às questões e dúvidas levantadas sobre o *tópico* do projeto na fase inicial, sendo este o principal objetivo. No entanto, no projeto descrito não existiu uma pergunta inicial, surgiu, sim, do interesse das crianças e desta forma, optou-se pela exploração, através de atividades e reflexões/partilhas em grande grupo, dos

---

<sup>4</sup> Define-se, aqui, como “projeto” não só obras *em concreto*, mas também fotografias acompanhadas de pequenas legendas que descreviam momentos de reflexão e debate de ideias em grande grupo.

direitos enunciados pelas crianças. Considero que foi importante, com o decorrer do projeto, olhar para a teia construída e que foi colocada num local de fácil acesso às crianças, de forma a compreender que direitos já tinham sido explorados, isto porque é importante fortalecer “as predisposições das crianças para serem engenhosas, independentes, imaginativas, empenhadas, cooperantes e produtivas” (Katz & Chard, 2009, p. 177).

A procura de respostas ao *problema* que foi levantado inicialmente, segue um caminho claro e que deve ser explorado consoante o interesse das crianças. Ou seja, o caminho deverá ser projetado de acordo com as questões que o problema levanta às mesmas, isto porque “como os temas dos projectos são extraídos . . . dos interesses das crianças, os conhecimentos e os entendimentos adquiridos podem ter para elas uma relevância cultural real.” (Katz & Chard, 2009, p.82).

É importante que haja incentivo, da parte do/a adulto/a para que as crianças utilizem de forma independente as competências que já possuem. Estas competências estão diretamente relacionadas com as áreas de conteúdo das OCEPE (2016) e uma vez consolidadas promove-se o desenvolvimento da criança. Visto que o projeto parte de uma necessidade do grupo, foi importante *ouvi-lo* e, na maioria das vezes, sugerir eventuais explorações ou mudanças, como a descrita de seguida que retrata a reorganização do ambiente educativo do ponto de vista espacial:

No decorrer da “discussão” anterior foi colocada uma questão “onde colocar a teia?” Como o espaço nas paredes da sala era escasso, visto estar ocupado com algumas produções das crianças, houve a sugestão, da parte da educadora, de trocar a «*área da casa*» e a «*área da biblioteca*». A proposta foi aceite de bom grado e no momento seguinte, o grupo uniu esforços para arrastar armários, espelhos e mesas de forma a encontrar um espaço para o projeto “o que precisamos para viver?” Foi bastante interessante, enquanto observadora, colocar-me *um pouco à margem* durante esta *desorganização organizada* e observar a forma com que as crianças mudavam os espaços. Em conjunto, como uma equipa, enquanto três crianças desviavam armários, outras três afastavam a «*cama das bonecas*» e ainda outra transportava o mapa de distribuição de tarefas. Assim, *num instante*, a

sala ganhou um *novo aspeto*. (Nota de campo de 13 de novembro de 2017. Sala de atividades)

Houve, tal como descrito, a necessidade de encontrar um espaço que servisse de local para a realização do projeto e embora partisse de uma sugestão da educadora, o grupo envolveu-se nesta *mudança*. Pode, assim, afirmar-se que as crianças foram coparticipantes neste processo, ressaltando-se, então, o poder de participação concedido às mesmas no decorrer da mudança (cf. Figuras 4 a 6). Contudo, importa salientar que o projeto foi *além* daquele espaço definido, sendo que as produções ou sistematização de reflexões realizadas em grupo foram expostas à comunidade, nomeadamente com a sua exposição em paredes fora da sala.



Figura 420. Reorganização do espaço. Um espaço para o projeto. Fonte própria.



Figura 5. O Novo espaço. Fonte própria



Figura 6. Exposição de produtos. Fonte

A terceira fase foi marcada, essencialmente, pela promoção de espaços e tempos, procurando ir ao encontro da curiosidade e das necessidades das crianças, aproveitando as situações não só para obter conhecimentos relativos ao projeto,

mas, sobretudo, para desenvolver competências de acordo com os objetivos definidos. Após diversas conversas informais com a educadora e uma vez que é colocado em evidência a dificuldade do grupo ao nível da expressão oral e comunicação (no que respeita à construção frásica e ao reconto) elaboraram-se um conjunto de atividades que conduziam à reflexão e discussão em grande grupo. Por exemplo, quando as crianças tomaram contacto com histórias relativas aos direitos da criança, promovia-se, no final da leitura, uma discussão relativa ao que estava a ser retratado no livro ou quando existiu a possibilidade de as crianças em pequenos grupos contarem a história d' "A menina sem nome", de Sanchez Garcia e Pacheco (1995), partindo somente das ilustrações; ou ainda quando assistiram à dramatização do conto "Uma poça-quase-lago-quase-mar", de Raquel Palermo (2010). Sendo este um conto relativo ao direito a brincar e ao acesso à educação, foi promovido, no final, uma reflexão conjunta em relação a estes direitos. Contudo, e visto que esta proposta foi realizada no final do projeto, o grupo *encontrou dentro da própria história* outro direito, o direito a ter um nome. Esta é apenas uma evidência que demonstra que as crianças relacionaram o facto de a personagem principal não ir à escola com o facto de não ter nome, ou seja, "não existia" (concordou a maioria do grupo). Esta afirmação resultou da exploração do "direito a ter um nome" que se concretizou na realização de cartões de cidadão personalizados

Com o objetivo de envolver a comunidade educativa, nomeadamente no que diz respeito à articulação entre as salas do jardim de infância, realizou-se uma visita ao bairro que circunda a escola com o objetivo de compreender se este local estava adaptado a pessoas com mobilidade reduzida. Esta temática surgiu a partir da ligação entre o presente projeto e o projeto que decorreu com outro grupo de crianças ("Será que as pessoas que não têm braços ou pernas conseguem fazer o mesmo que as pessoas que têm esses membros?"). A partir daquilo que se observou no bairro relativamente ao tema e dado que as crianças repararam noutros aspetos que poderiam ser melhorados, realizou-se um convite ao presidente da Junta de Freguesia onde a escola se encontra inserida, de forma a expor as lacunas encontradas. Dado que o presente da junta aceitou o convite e disponibilizou-se a falar com as crianças, estas (embora em número restrito devido a condições

impostas pelas educadoras<sup>5</sup>) puderam falar com um *representante superior* que as ouviu e, no final, agradeceu a exposição dos problemas, garantindo que iria tentar resolver alguns deles. Ora, considerando a criança como cidadã de plenos direitos, a CDC explicita, no artigo nº 12, a garantia da livre expressão da sua opinião sobre questões que lhe dizem respeito. Assim, sendo, torna-se fundamental fomentar práticas de escuta das crianças, em que a sua opinião seja ouvida e tida em consideração. No fundo, este é um direito que, embora tivesse sido explorado com *maior incidência* no decorrer da entrevista ao presidente, esteve *presente* durante toda a prática: seja nas discussões/reflexões em grande grupo, em que as crianças se ouvem e são ouvidas ou em conversas de um para um, em que se promove o respeito e a escuta da opinião do outro.

Aquando a realização da teia concetual e após questionar as crianças sobre as atividades que poderiam ser realizadas, o Luís sugeriu ao grupo que se construísse um hospital. Em conjunto e com (algum) apoio chegou-se à conclusão de que se poderia utilizar material de desperdício que se acumula diariamente na sala (caixas, cartões, rolos de papel higiénico...). Para que tal sucedesse, todas as crianças, delinearum um projeto daquilo que queriam ver no seu hospital. Posteriormente, realizou-se, em grupo, um levantamento dos constituintes que teria *aquele* hospital e definiram-se tarefas. Esta atividade, que decorreu ao longo de uma semana, promoveu a cooperação e entreaajuda entre os vários intervenientes, no sentido em que se *discutiram* ideias, perspetivas e saberes, “trabalhando-se” para um objetivo em comum: a construção de um hospital em três dimensões. Esta tarefa teve como foco a exploração do direito a ir ao hospital, no entanto, enfatiza-se o processo que ocorreu durante esta construção, que proporcionou às crianças uma troca de ideias à qual subjaz o direito a ter uma opinião. Esta atividade é uma das que vai ao encontro de um dos objetivos do projeto, na ótica criança: cooperar em pequeno e grande grupo, partilhando pensamentos, assumindo responsabilidades e exprimindo opiniões.

Também a dinâmica “Um livro sobre os direitos da criança” foi sugerida por uma das crianças do grupo após a visita da ilustradora Andreia Café à sala. A

---

<sup>5</sup> Pode, ainda, afirmar-se que crianças mais novas em termos de idade demonstraram interesse em participar nesta entrevista, no entanto, apenas um grupo específico de crianças, as “mais velhas”, foi selecionado pelas educadoras.

planificação inicial sofreu algumas alterações e a narrativa que deveria ter sido elaborada em pequeno grupo acabou por ser realizada em grande grupo, por sugestão da educadora. Contudo, nem todo o grupo participou na elaboração das ilustrações, uma vez que nem todas as crianças *demonstraram* interesse. Embora a narrativa, alusiva aos direitos da criança, se focasse, mais concretamente, no direito a ter uma casa, durante o processo de elaboração e exposição de ideias, as crianças mencionaram outros direitos que as personagens principais tinham, como o direito a brincar, a ir à escola ou a ter uma família. Foi a partir desta comunicação que *compreendi* que algumas crianças referiam, mesmo que implicitamente, vários direitos que já tinham sido explorados.

No final desta terceira fase, foi sugerido por mim, que as crianças fotografassem os seus direitos. Colocou-se, então, ao grupo a questão “como fotografar os vossos direitos?” O Dinis sugeriu que se utilizasse o hospital construído e, com o auxílio de uma câmara fotográfica, se captassem diversas imagens. Contudo e após refletirem sobre a situação, perceberam que poderiam fotografar-se a eles próprios *representando* os diversos direitos. Após esta dinâmica, a educadora sugeriu ao grupo que fossem para o ginásio e enquanto brincavam com algum material disponibilizado, a Cláudia dirigiu-se para perto de mim e referiu “Catarina, tens que tirar fotografias ao que estamos a fazer, é o direito a brincar?”. Esta atividade, para além de sistematizar alguns conhecimentos relativos ao projeto, permitiu que as crianças cooperassem e tomassem decisões em conjunto, colocando em confronto diversas ideias.



Figura 7. Fotografar o direito a brincar



Figura 8. Fotografar o direito a ir à escola.

Afirmo, ainda, que foi sempre minha intenção, ao longo de todas as dinâmicas desenvolvidas, fomentar o respeito pelas diferentes opiniões, bem como pedir a cada criança a sua opinião.

No decorrer da fase descrita, a Becky, o Henrique e o Duarte descobriram direitos que *não se encontram diretamente consagrados* na CDC, aos quais Sarmiento, Fernandes, Tomás e Trevisan (2015) designam por “direitos de si próprios” que se caracterizam por serem direitos referidos pelas crianças que, embora não estejam diretamente estipulados na Convenção, surgem como prioritários nas suas vidas. Ora, se estes direitos se afiguram com *tamanho* significado para as crianças por que não refletir e pensar sobre eles? Deste modo, “se a criança elabora teorias e perguntas e é coprotagonista da construção dos conhecimentos, a ação educativa não é a de transmitir, mas a de escutar (APEI, 2013, p.8). Está, assim, implícito, mais uma vez o (meu) papel enquanto moderadora e ouvinte daquilo que as crianças têm para (me) dizer. Foi a partir de reflexões em grande grupo e de observações do meio que as rodeava que as referidas crianças descobriram que têm “direito a ver livros”; “direito a comer romã” e “direito a correr”. Quando questionadas sobre o porquê de terem pensado nesses direitos referiram que “tinham livros em casa e gostavam de ouvir e ler histórias”; “gostavam de comer romã” e “gostavam de correr no recreio e brincar, porque é divertido.”

Considero que o exposto até então e tal como tem vindo a ser referido ao longo da fase descrita concedeu-se especial atenção às reflexões e partilha de ideias em grande grupo, o que permitiu desenvolver e avaliar conhecimentos, capacidades, predisposições e sentimentos (Katz, 2006).

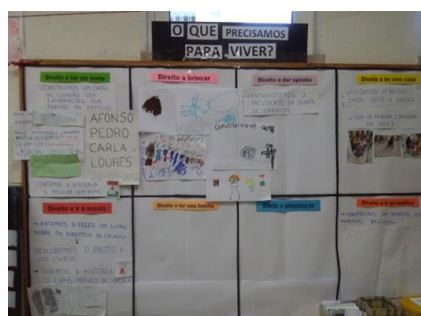
### **3.4 Fase 4 – Divulgação e avaliação**

Vasconcelos (2011) descreve a quarta e última fase como a “fase da socialização do saber” (p. 17). É a fase que permite a avaliação do projeto e a divulgação a diferentes pessoas, como colegas, equipa educativa e comunidade.

Adotando uma prática de escuta da voz das crianças, questionei-as relativamente à forma como queriam apresentar o projeto. Com é habitual na instituição as crianças apresentarem o projeto no ginásio para as restantes salas do

Jl, foi isso que propuseram. Posto isto, quando questionadas sobre “o que vamos dizer quando apresentarmos o projeto?”, o Afonso respondeu “eu quero falar sobre o direito a ter um nome” e, partindo desta intervenção, definiu-se pequenos grupos consoante os diversos direitos explorados. (Nota de campo de 12 de janeiro de 2018. Sala de atividades)

A partir da definição da divulgação, reuni-me com os diversos grupos de crianças para que ficasse definido que informações seriam expostas relativamente a cada direito. Finalizadas as reuniões em pequeno grupo, ficou acordado que as mesmas seriam expostas ao grande grupo, para que todas as crianças ficassem a saber o que seria dito relativamente a cada parte da apresentação. Foi, ainda, importante esta exposição, visto que surgiram sugestões de outras crianças relativamente a direitos que *não iam ser apresentados por elas*. Contudo, sugeri que se compilassem, num vídeo, as ideias/aprendizagens referidas pelas crianças e que no final esse vídeo fosse apresentado. O grupo concordou com a proposta e, após gravar os vídeos, mostrei-os às crianças para que pudéssemos melhorá-los ou gravar eventuais mudanças. No dia da divulgação do projeto, as crianças, por sugestão da educadora, vestiram roupas diversas (fatos, ditos, de carnaval, colocaram máscaras e perucas)<sup>6</sup> e finalizaram-na com uma canção.



<sup>6</sup> Importa realçar que a educadora justificou a utilização destes adereços remetendo para o direito a brincar. Houve, no entanto, crianças que não aderiram a esta proposta.



Figuras 9, 10, 11 e 12. A divulgação do projeto

Tal como referido no ponto 1, a avaliação deverá ser realizada de forma contínua, para que seja possível reformular e (re)pensar questões relacionadas com o processo que está a decorrer. Assim, quando se trata de trabalhar utilizando a metodologia de projeto, avaliar é uma ação contínua que possibilita planear, reformular, intervir, concluir e comunicar.

Contudo, é no *final* do projeto que se reflete sobre “desempenho e evolução da criança ou o seu contributo específico” (Vasconcelos, 2011, p. 17). Com o decorrer das dinâmicas centradas, essencialmente, em debates/troca de ideias, *consegui* registar e avaliar algumas afirmações que comprovaram que o projeto que decorria suscitou a reflexão por parte de algumas crianças, tal como ilustram as seguintes notas de campo

Durante um momento de conversa entre mim, o Henrique, o Enzo, Nicole e a Becky, esta última referiu “as pessoas todas têm um nome”. Ao ouvir aquela afirmação pergunto “conheces alguém que não tenha um nome?”, ao que a criança me responde “os animais não têm nome e os bebés quando nascem também não têm nome”, ao que a Neuza (que chegara, entretanto, à sala) refere “não, não, o meu irmão bebé tem nome”. (Nota de campo de 29 de novembro de 2017. Sala de atividades)

Durante a reunião da manhã, fala-se sobre os direitos mencionados pelas crianças para a realização do projeto. Quando questiono o grupo sobre outros direitos para além dos mencionados, a Becky refere “as crianças têm direito a ver livros... e a pintar, e a fazer desenhos”. O Henrique, prontamente, afirma “e o

direito a comer romã” (Nota de campo de 4 de dezembro de 2017. Sala de atividades)

Destaco, ainda, a afirmação proferida pelo Duarte que é uma criança que, durante as reuniões em grande grupo não tem *por hábito* expor-se aos colegas e quando, individualmente, o questionei relativamente àquilo que ele queria dizer para posteriormente apresentar à comunidade, referiu um “direito de si” (Sarmiento et al., 2015), que se definem, essencialmente, como “oportunidades de vida”

Quando questionei o Duarte relativamente ao direito sobre o qual queria falar, este referiu “o direito a correr”. Perguntei-lhe porquê e a criança disse “porque é divertido e eu gosto de correr lá fora” (Nota de campo de 12 de janeiro de 2018. Sala de atividades).

Em conversas entre pares, durante a realização de atividades, coloquei-me *à margem* e pude compreender que as crianças *aludem* e afirmam os seus (próprios) direitos, tal como se pode comprovar pela seguinte nota de campo

Enquanto coloriam um desenho facultado pelo professor de Yoga, o Rafael refere “preciso do roxo”. “Não podes usar roxo, porque és um menino”, refere a Maria. Ao ouvir aquilo pergunto “Por que é que dizes isso?” A Maria não respondeu à minha questão, mas o Rafael interveio dizendo “toda a gente tem o direito de usar a cor que quer” (Nota de campo de 15 de janeiro de 2018. Sala de atividades)

Após a *conclusão* do projeto (com a divulgação e avaliação do mesmo), a Becky dirigiu-se até mim e enumerou *novos* direitos que tinha descoberto.

Após a apresentação do projeto da sala 3, a Becky dirigiu-se até mim e referiu “Catarina, descobri mais direitos das crianças, o direito a ouvir música e o direito a ter roupa”

Esta afirmação demonstra que não é a (suposta) última fase do projeto que o *encerra*. Isto é, o tópico que partiu do interesse do grupo poderá ter continuidade e ser alvo de reflexão constante por parte das crianças, pois se algo foi significativo para elas será referido por tempo *indefinido*.

Após, a divulgação do projeto, realizei um levantamento dos aspetos *mais significativos* para as crianças no decorrer do mesmo. *Muitas* referiram que

“gostaram de visitar o bairro” (Maria, Afonso e Fábio); “gostaram de fazer o hospital [ao que a Cláudia acrescentou “é importante as mães levarem os filhos ao hospital, porque assim tratam bem deles]” (Luís); “gostei de falar com o presidente, porque dissemos-lhe o que vimos no bairro” (Dinis) e houve crianças que destacaram alguns direitos, como a Nicole que referiu que gostava de brincar; o Salvador que afirmou que “todos os meninos deviam ter uma casa e que se não tivessem os senhores tinham que arranjar uma para eles”; o Gustavo que disse que “todas as criança tinham o direito a comer e a ir ao médico”; a Madalena que afirmou que existiam meninos sem família e que isso era “muito triste”; o Fábio disse que era “importante ir à escola para aprender e para brincar com os amigos”, mas reconheceu, ao recordar a história “O lápis mágico de Malala”, de Malala Yousafzai (2017), que “há meninas que não podem ir à escola, porque os senhores *daquele país* não deixam. E todas as crianças deviam ir à escola”; o Rafael aludiu para o direito a ter um nome referindo que “todos os meninos têm que ter um nome senão não existem” e ainda

Quando questionei o Henrique sobre o que tinha gostado durante o projeto, a criança referiu “gostei de saber mais sobre o direito a ter opinião”. “Porquê?”, questionei. “Porque ter opinião é importante para falar com os outros”. (Nota de campo de 15 de janeiro de 2018. Sala de atividades)

Partindo das seguintes notas de campo, posso afirmar que as crianças identificaram direitos de proteção, provisão e participação, consagrados na CDC (1989). Contudo e tal como afirma a literatura “se nos centramos nas perspetivas das crianças quando falam dos seus direitos, eles são: vinculados a si próprias, experienciais, narrativos e associados a obrigações e a deveres.” (Sarmiento et al., 2015).

A adesão das crianças às propostas e a apropriação e enriquecimento pessoal com as mesmas não foi igual para todas. No entanto, no que respeita a um dos objetivos deste projeto relacionado a promoção de espaços-tempos de participação, cooperação, partilha e reflexão em grupo sobre o tópico do projeto, considero que o projeto proporcionou muitos momentos de reflexão e de colaboração e que a maioria das crianças contribuiu para um objetivo comum. Porém, e como é *expectável*, há ainda casos de crianças que precisam, por parte da/o educadora/o, de um maior investimento nesse sentido.

A comunicação do projeto realizou-se no decorrer do processo e não só na fase da divulgação. Assim, para além do referido espaço, dentro da sala, delimitado para o projeto, onde foi habitual a exposição de produções, fotografias e a descrição de momentos referentes a cada direito, também no corredor que permite o acesso à sala foram colocadas informações relativas às dinâmicas decorridas ao longo do processo para que a comunidade educativa (restantes educadoras, auxiliares de ação educativa e família) se mantivesse informada do sucedido. Indo ao encontro do referido Katz, Ruivo, Silva e Vasconcelos (1998) sublinham que

o espaço, em pedagogia de projeto, não se pode circunscrever às quatro paredes da sala de actividades. Deve transcendê-las, tornando todo o espaço escolar e extra-escolar. . . como espaço educativo. . . a sala passa necessariamente a ser um sistema flexível, vivo e em mudança (p.147)

Por fim, no que respeita à colaboração com as famílias, posso afirmar que, no quotidiano, me dirigia a quem entreva na sala e falava um pouco sobre aquilo que as crianças estavam a desenvolver

“Dinis, lembraste de ontem me teres pedido para tirar uma fotografia à ambulância que fizeste para mostrares à mãe? Podes mostrar-lhe agora. O que achas?” A criança disse que sim e dirigiu-se ao “espaço do projeto”, local onde estavam guardados os elementos já realizados para o hospital, e pegou na ambulância. Foi ter com a mãe e disse-lhe “olha o que eu fiz. É para o hospital.” “E para que serve?”, perguntei-lhe “Para levar as pessoas doentes”. A mãe do Dinis sorriu-lhe e elogiou aquela produção realizada pelo filho. Após isto expliquei-lhe que o Dinis queria que a mãe visse a ambulância que ele fizera e falei-lhe sobre o direito que estavam a explorar naquele momento (Nota de campo de 5 de dezembro de 2017. Sala de atividades)

Tive, ainda, oportunidade de assistir e participar na reunião de pais e falei *mais aprofundadamente* sobre o projeto. Acabei por relatar às famílias presentes como é que este surgiu e referi, ainda, alguns dos direitos mencionados pelas crianças.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A metodologia de trabalho adotada no decorrer do processo descrito ao longo do presente relatório permitiu-me observar, escutar e organizar o ambiente educativo para “planificar, documentar, avaliar, formular perguntas, estender os interesses e conhecimentos da criança e do grupo” (Oliveira-Formosinho, Gambôa & Andrade, 2009, p. 8). Foi desta forma que consegui *responder* às necessidades e curiosidades dos intervenientes no processo, adotando uma pedagogia diferenciada para auscultar as dificuldades e desejos e estimular a reflexão e a partilha de ideias.

Considerando a criança como ser curioso com aquilo que a rodeia e uma vez que priorizo na minha prática pedagógica a escuta da sua *voz* ativa (Tomás, 2007), centrei a minha ação naquilo que elas *me davam* e, partindo daí, consegui ir ao encontro do que eram as suas necessidades. Ao longo do processo observei a crescente motivação da generalidade do grupo e a sua capacidade para convocar e exprimir conceitos e para relatar experiências. Foi, ainda, através de reflexões em grupo e da troca de ideias que o projeto se desenvolveu. Desta forma, tal como refere, Vasconcelos (2009), a criança é “um ser capaz de construir significados sobre o mundo a partir das suas próprias experiências” (p. 39).

Quando perguntei à Becky como é que tinha descoberto o direito a ver livros, a criança respondeu-me “porque eu tenho livros em casa e *leu* [leio]” (Nota de campo de 12 de janeiro de 2018. Sala de atividades)

Em termos do meu papel enquanto mediadora deste processo, procurou ser, sobretudo, de escuta e atenção às opiniões das crianças, para então intervir considerando cada uma na sua individualidade. Procurei ter sempre presente a avaliação como processo contínuo, para poder redefinir estratégias, reformular questões e adaptar planificações.

Considero, ainda, que a promoção de espaços-tempos de brincadeira são cruciais durante o dia da criança e destaco a minha intervenção nesse sentido, apoiando as descobertas e brincadeiras das crianças, não sendo intrusiva e respeitando o seu espaço e a sua vontade.

Em suma, considero que a promoção do diálogo e de competências comunicativas foram uma *mais-valia* para o grupo, pois só assim existe uma troca de conhecimento, do qual advém aprendizagens significativas.

## 5. REFERÊNCIAS

- APEI (s.d.). Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2013). Documentar os projetos nos serviços educativo. Lisboa.
- Katz, L. Ruivo, J. B., Silva, M. I. R. L., Vasconcelos, T. (1998). Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica
- Katz, L. (2006). Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância. *Saber (e) Educar*, 11. 7-21
- Katz, L., G. & Chard, S., C. (2009). A Abordagem por Projectos na Educação de Infância. (2ª. ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Oliveira-Formosinho, J.; Andrade, F.; Gambôa, R. (2009). *Podiam chamar-se Lenços de Amor*. Ministério da Educação DGIDC
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, I (3), pp 21-43.
- Sarmiento, M., J. (2012), A criança cidadã: vias e encruzilhadas, *Imprópria. Política e pensamento crítico*. UNIPOP, 2, pp 45-49
- Sarmiento, M., Fernandes, N., Tomás C., Trevisan, G. & Dias, C. (2015). A voz das crianças sobre os seus direitos: perspetivas críticas sobre a Convenção dos Direitos da Criança. In Dias, C. (Eds.), *Atas do Congresso Nacional 25º aniversário da Convenção dos Direitos da Criança: Realidades e Desafios*

*do Caso Português* (pp. 5-11). Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação. Centro de Investigação em Estudos da Criança.

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

Tomás, C. (2007). “Participação não tem idade”. Participação e cidadania da infância. *Contexto & Educação*, 78, pp. 45-68. Brasil

Tomás, C. (2012). Direitos da criança na sociedade portuguesa: qual o lugar da criança? *Da Investigação às Práticas*, II (1). 118 - 129.

Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*, Lisboa: Texto Editores.

Vasconcelos, T. (Coord.). (2011). *Trabalho por projectos na educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência

**Anexo L. Primeiro ciclo da investigação-ação**

<b>FASES (1º CICLO), segundo Kuhne &amp; Quigley (1997)</b>	<b>MOMENTO(S) EM QUE SE REALIZA</b>	<b>AÇÕES REALIZADAS</b>
<p><b>FASE DA PLANIFICAÇÃO</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Definir problema</li> <li>2. Definir projeto</li> <li>3. Medir</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 18 de outubro de 2017</li> <li>2. 13 de novembro de 2017</li> <li>3. Período correspondido entre 18 de outubro e 13 de novembro de 2017</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Surge o interesse, por parte do grupo de crianças, pela temática “Os Direitos da Criança”</li> <li>2. Surge o projeto de intervenção (assente nos princípios da MTP) relativo aos “Direitos da Criança” e, paralelamente, surge o tema a investigar: “<i>Todos temos direito a saber que temos direitos. A PPS assente no reconhecimento dos direitos da criança</i>”</li> <li>3. Observar, refletir e registar os interesses e discursos das crianças no que se refere à temática, de forma a considerar <i>aquele</i> como o tema do projeto de intervenção e de investigação.</li> </ol>
<p><b>FASE DA AÇÃO</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Implementar e observar</li> </ol>	<p>13 a 17 de novembro de 2017</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Início do projeto: identificação e mapeamento dos saberes das crianças sobre os seus direitos</li> <li>- Construção de um espaço na sala para o projeto</li> </ul>

	20 a 24 de novembro de 2017	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enunciação de um conjunto de propostas pedagógicas referentes ao projeto e respetivas reflexões em grupo</li> <li>- Registos escritos e fotográficos</li> <li>- Identificação, por parte de algumas crianças, de “direitos de si” (Sarmiento et al., 2015)</li> <li>- Avaliação das propostas pedagógicas</li> </ul>
	4 a 7 de dezembro de 2017	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização de um “ponto de situação” do projeto</li> <li>- Identificação, por parte de algumas crianças, de “direitos de si” (Sarmiento et al., 2015)</li> <li>- Reflexão conjunta tendo por base a leitura de histórias</li> </ul>
	11 a 15 de dezembro de 2017	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construção conjunta de um livro sobre os direitos da criança: avaliação do processo</li> </ul>
	8 a 12 de janeiro de 2018	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proposta “vamos fotografar os nossos direitos?": e avaliação do processo</li> <li>- Realização de vídeos relativos aos direitos da criança: avaliação</li> </ul>
	15 de janeiro de 2018	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliação final do projeto</li> <li>- Identificação, por parte de algumas crianças, de “direitos de si” (Sarmiento et al., 2015)</li> </ul>

<p style="text-align: center;"><b>FASE DA REFLEXÃO</b></p> <p>5. Avaliar</p> <p>6. Apresentação da resolução do problema ou realizar um segundo ciclo</p>	<p style="text-align: center;">Em constante processo</p>	<p>Reflexões contínuas que concorreram para o debate de ideias entre as crianças e entre as crianças e eu. A partir das mesmas, consegui reunir evidências que me permitissem fazer avaliações periódicas.</p> <p>Posso afirmar que o final da PPSII foi um marco para o termino da investigação e do projeto, contudo, o respeito por esta temática revela-se fundamental para o quotidiano das crianças. Aspetos como “o que posso melhorar no JI?”, “que materiais – estruturados e não estruturados – podemos incluir no recreio?”, “que espaços gostaríamos de ver renovados?” São algumas das questões que podem ser colocadas às crianças e que apelam à sua participação. No fundo, trata-se de respeitar e ver aplicados os direitos da criança. Ainda, assim, esta temática não é algo <i>estaque</i>, com princípio, meio e fim, está diretamente relacionada com o conceito de cidadania, que engloba chamar o cidadão a participar em questões que lhe dizem respeito.</p>
---	--	---

## Anexo M. Fotografias ilustrativas do projeto e investigação



Figura 20. Espaço para o projeto “construído” pelas crianças. Fonte própria



Figura 21. Exposição de informações sobre o projeto. Fonte própria



Figura 22. “Desarrumação” da sala para construir um espaço para o projeto. Fonte própria



Figura 23. Auxílio das crianças para a construção do espaço para o projeto. Fonte própria



Figura 24. Crianças mudam o mobiliário. Fonte própria



Figura 25. Conversa com o presidente da junta. Fonte própria



Figura 26. Exposição ao presidente da junta dos aspetos encontrados, pelas crianças, na visita ao bairro



Figura 27. Debate em pequeno grupo de uma proposta