



**INSTITUTO
POLITÉCNICO
DE LISBOA**



**ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA**

PORTEFÓLIO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Vera Costa
(N.º 2016128)

Trabalho apresentado no âmbito da unidade curricular de
Prática Profissional Supervisionada em Pré-Escolar

2.º Ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar

Docente: Rita Brito

2017/2018

INDÍCE

1	Introdução.....	1
2	Caraterização reflexiva do contexto socioeducativo.....	2
2.1	Meio.....	2
2.2	Contexto socioeducativo.....	2
2.3	Equipa educativa.....	3
2.4	Ambiente educativo.....	5
2.5	Crianças.....	7
2.5.1	Idades.....	7
2.5.2	Género.....	7
2.5.3	Percurso institucional.....	8
2.5.4	Estrutura familiar.....	8
2.5.5	Interesses e necessidades.....	9
2.6	Portefólio da criança.....	10
3	Análise reflexiva da intervenção.....	70
3.1	Planificação geral.....	70
3.1.1	Intenções para a ação com as crianças.....	70
3.1.2	Intenções para a ação com as famílias.....	72
3.1.3	Intenções para a ação com a equipa.....	72
3.2	Processo de intervenção.....	73
3.2.1	Objetivos.....	73
3.2.2	Estratégias.....	74
3.2.3	Rotina diária – tempo, espaço e materiais.....	75
4	Diários de bordo da primeira semana.....	76
5	Reflexões semanais.....	88
5.1	Rotina diária – espaço e tempo (02 a 06 de outubro).....	88
5.2	Aprender através das interações (09 a 13 de outubro).....	95
5.3	Alimentação saudável (16 a 20 de outubro).....	101
5.4	A apropriação progressiva do sentido de número (23 a 27 de outubro).....	106

5.5	A importância do jogo dramático/ teatro (30 a 2 de novembro).....	115
5.6	A convivência no jardim de infância (06 a 10 de novembro).....	121
5.7	Práticas educativas na promoção da leitura e da escrita no jardim-de-infância (13 a 17 de novembro)	128
5.8	As emoções e a inteligência emocional (20 a 24 de novembro).....	136
5.9	Literacia emergente (27 a 30 de novembro)	139
5.10	A comunicação oral (04 a 07 de dezembro)	147
5.11	Trabalhar por ‘projeto’ em educação de infância (11 a 15 de dezembro)	154
5.12	Inclusão (08 a 12 de janeiro).....	158
5.13	Tempo de exterior (15 a 19 de janeiro).....	166
6	O planeamento pedagógico – exemplo de um plano diário realizado pelas crianças, planificações diárias e registos semanais.....	172
7	Considerações finais.....	212
	Referências	214
	Anexos.....	218

1 INTRODUÇÃO

Este Portefólio reflete a minha Prática Profissional Supervisionada (PPS), relativamente ao contexto de jardim-de-infância, entre o dia 25 de setembro e o dia 18 de janeiro. Assim sendo, é um suporte da minha intervenção ao longo deste período, tendo sido construído progressivamente, com os registos que considere mais pertinentes a colocar.

O presente documento encontra-se organizado em cinco tópicos. Em primeiro lugar apresento uma caracterização reflexiva do contexto socioeducativo e o portefólio individual de uma criança. Em segundo lugar realizo uma análise reflexiva da intervenção, tendo em conta as intenções pedagógicas que delineei. Em terceiro apresento o diário de bordo elaborado na primeira semana da PPS II. Em quarto são apresentadas as reflexões semanais fundamentadas. Em quinto, as evidências do planeamento pedagógico vivenciado ao longo do percurso: i) um exemplo de um ‘plano do dia’ elaborado a par com as crianças; ii) algumas das planificações diárias elaboradas; e iii) os registos semanais elaborados pelas crianças.

Por fim, apresento as considerações finais, refletindo sobre os pontos fracos e fortes da minha ação pedagógica durante a PPS II.

2 CARATERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

2.1 Meio

A organização educativa X está inserida na freguesia de São Domingos de Rana, no concelho de Cascais, integrada na área metropolitana da Grande Lisboa. A área envolvente é constituída por zonas industriais que incluem fábricas, pequenas e médias empresas ligadas a vários tipos de atividades económicas (Projeto Educativo, 2011-2015).

Para além disto, a freguesia apresenta uma rede vasta de equipamentos sociais, como uma Biblioteca Municipal, um Centro de Saúde, um Complexo Desportivo, uma Escola Fixa de Trânsito, uma rede vasta de escolas, entre outras (Projeto Educativo, 2011-2015).

2.2 Contexto socioeducativo

Relativamente à estrutura organizacional da organização educativa, esta encontra-se dividida em quatro setores operativos: o setor da primeira infância (SPI); o setor dos estabelecimentos de ensino (SEE); o setor de intervenção socioeducativa (SISE) e o setor dos serviços, programas e projetos (SPP). Quanto ao SEE este integra três estabelecimentos de ensino, sendo que uma dessas organizações é o contexto socioeducativo onde realizei a minha prática profissional supervisionada (PPS) II, em Pré-Escolar (Projeto Educativo, 2011-2015).

A organização educativa em questão é uma instituição sem fins lucrativos que desenvolve a atividade no âmbito da educação e ação social solidária dirigida a crianças e às suas respetivas famílias que iniciou a sua atividade no ano 1987 como “uma ILE (Iniciativa local de emprego), criando 10 postos de trabalho para jovens à procura do 1º emprego apoiadas por 3 técnicos.” (Projeto Educativo, 2011-2015, p. 3).

Relativamente às instalações a organização do espaço educativo, este funciona num edifício adaptado de 2 pisos, tendo sofrido ao longo dos anos várias obras de melhoramento. Atualmente, a valência integra os seguintes espaços: 3 salas de atividades (a “sala intelectual”, a “sala do jogo dramático” e “sala das expressões”); 3 casas de banho

(duas para as crianças e uma para os adultos); um refeitório; uma copa; um gabinete; um pátio e um ginásio.

O estabelecimento de ensino apresenta um modelo pedagógico próprio concretizado em três salas de atividade (“sala intelectual”, “sala do jogo dramático” e “sala das expressões”) e, apesar de funcionarem de forma independente, o trabalho é articulado, ou seja, as crianças escolhem duas vezes por dia uma das salas, o que requer um verdadeiro trabalho em equipa de todos os intervenientes no contexto.

Em relação à missão da organização educativa esta prende-se em “corresponder às expectativas dos seus utentes, mediante uma intervenção sócio educativa significativa que, numa lógica de desenvolvimento local, promova a melhoria da qualidade de vida e sustentabilidade do território onde está inserida” (Projeto Educativo, 2011-2015, p. 4). Nesta linha de pensamento, a organização educativa defende valores, como a “integridade, co-responsabilidade e participação; diversidade como riqueza e valorização das diferenças individuais; autonomia, capacidade de decisão e liberdade de escolha; solidariedade, cooperação e reciprocidade; flexibilidade e a abertura à mudança” (Projeto Educativo, 2011-2015, p. 4-5), isto porque, privilegia princípios educativos fundamentais como a cooperação, a participação, a livre escolha, a autonomia e a responsabilidade.

Assim, a organização educativa defende o desenvolvimento harmonioso da criança, em duas dimensões: humana e académica. Neste sentido, pretende construir um espaço capaz de: promover o desenvolvimento do ser, do saber e da criatividade; colocar a criança no centro do processo educativo; promover a comunicação, a diversidade e a liberdade como valores; construir com as crianças oportunidades de aprendizagem significativas para a vivência diária; entre outras (Projeto Educativo, 2011-2015).

2.3 Equipa educativa

Fazendo uma breve caracterização dos adultos do contexto educativo onde realizei a prática pedagógica posso afirmar que a educadora cooperante adotou sempre uma postura sensível e calorosa para com o grupo de 38 crianças, promovendo e estimulando a autonomia de cada uma nas suas vivências diárias. Estas relações foram também estabelecidas com as famílias de cada criança nos momentos do acolhimento.

Ainda, com base nas minhas observações comprovei que esta apoia-se nas pedagogias participativas, pois, a participação “implica a escuta, o diálogo e a negociação” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.21) e, nesse sentido, a criança é entendida como um ser muito competente, capaz de construir o seu próprio conhecimento e “ter voz no processo de ensino-aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.23).

Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) existem quatro fundamentos e princípios para a educação de infância que refletem alguns dos princípios psicopedagógicos da orientadora cooperante com as crianças.

O primeiro refere-se ao desenvolvimento e à aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança – ou seja, cada criança aprende e desenvolve-se unicamente – e, neste sentido, foram tidas em conta, diariamente, por parte da educadora cooperante, as características de cada uma das crianças; concebidas oportunidades para que realizassem todas as suas potencialidades e, para tal, o ambiente físico proporcionado foi de verdadeiro estímulo, sendo um contexto agradável, funcional e seguro.

Quanto ao segundo princípio diz respeito ao reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo – e, desta forma, a orientadora cooperante valorizou o que a criança sabia, partindo das suas próprias experiências e vivências, por exemplo, quando o R. F. decidiu partilhar com o grupo um ouriço que apanhara com a sua família e, a partir desse momento, apoiou a criança a registar as suas descobertas sobre o ouriço ampliando o seu conhecimento; escutou-a verdadeiramente, quando, por exemplo, ouviu as propostas de cada criança nos momentos de planeamento do dia.

Relativamente ao terceiro princípio este remete para a exigência de resposta a todas as crianças e, desta forma, a educadora cooperante, construiu, diariamente, um ambiente em que incluiu e valorizou a diversidade adotando práticas pedagógicas diferenciadas.

O último princípio diz respeito à construção articulada do saber, quando por exemplo, nos momentos de diálogo no acolhimento fomentou a participação da criança sobre a reflexão de temas do seu interesse após a partilha de histórias.

Tal como a educadora cooperante, a restante equipa pedagógica também se mostrou sensível às necessidades de todas as crianças do grupo.

2.4 Ambiente educativo

Para Oliveira-Formosinho (2007) a **rotina diária** deve ser constante, estável e por isso, previsível pela criança para que cada uma conheça a sequência dos acontecimentos e organizar-se, de forma cada vez mais independente do adulto.

Quanto à **organização do espaço físico** da sala intelectual esta encontra-se organizada em diferentes áreas de interesse – a biblioteca, a área da matemática, a área do desenho e dos registos, a área da natureza, a área dos jogos de mesa e dos jogos de chão, a área do computador e, por último, a área da escrita – cada uma promove aprendizagens diversas e está devidamente identificada.

Ainda, o ambiente da sala de atividades é agradável, altamente potenciador do desenvolvimento cognitivo e das aprendizagens das crianças e as paredes servem de expositores das suas próprias produções. Tome-se como exemplo as notas de campo a seguir apresentadas:

Existem instrumentos orientadores da vivência diária das crianças, como: o registo das presenças (mapa de presenças); o registo das escolhas (mapa das escolhas) e os respetivos planos do dia – os últimos, orientam as crianças no sentido do que (estas) querem fazer, com quem e como correu a atividade/tarefa.

(Diário de bordo, 25/09/2017)

Além disto, junto a algumas das áreas de interesse da sala – área da matemática, da escrita e do computador – existe um espaço de registo onde as crianças partilham as descobertas que realizam em cada um destes espaços (sozinhas ou acompanhadas pelos seus pares). Para finalizar, um dos instrumentos de apoio à prática pedagógica é um espaço de notícias do “acho bem” e do “acho mal”. Este instrumento desenvolve não só a fala, bem como o pensamento e a linguagem das crianças e processa-se da seguinte forma:

Nesse momento foi **tempo da fala das crianças** (cada criança contou a notícia), **de pensamento sobre a linguagem** (para falar sobre a notícia tiveram que pensar sobre o que iam dizer), **de escrita** (tanto da educadora com as crianças bem como

das crianças). Depois de a educadora escrever a notícia, cada criança ilustrou e imitou a escrita da educadora.

(Nota de Campo n.º1, 02/09/2017)

Para além da organização do espaço importa refletir sobre o **tempo**. Segundo Cardona (1992) a distribuição dos vários momentos da rotina diária devem ser planeados conforme os interesses e ritmos individuais de cada criança, pelo que “a existência de uma clara explicitação da sequência diária, é considerada como fundamental para que a criança se consiga orientar ao longo do dia” (p.9).

A organização diária do tempo desenrolou-se em vários momentos distintos: i) o *acolhimento* – momento em que as crianças chegavam ao Jardim de Infância, nomeadamente, à sala do Jogo Dramático e se despediam dos seus cuidadores; ii) *a reunião com o grupo de referência* – no tapete davam início ao registo das presenças e, antes da iii) *escolha das salas* era facultado um **tempo para a fala das crianças**, de partilha e comunicação de vivências comuns, sendo que depois de cantada a canção da escolha, registavam o seu nome na folha correspondente à sala que escolheram e deslocam-se até ela; antes de se distribuírem pelas áreas de interesse, dava-se o momento iv) da *planificação e escolha das atividades* em grande grupo; ao final da manhã, ocorria v) um *momento de avaliação do período da manhã e de partilhas*. Depois do vi) *almoço*, as crianças faziam a higiene e era tempo de vii) *recreio*. À tarde, quando regressam do pátio, faziam novamente a escolha e o planeamento das atividades. De seguida, lanchavam e continuavam as atividades até à hora que os pais regressavam ao final da tarde.

A rotina explicitada acima alterava-se quando as crianças tinham outras atividades, como a educação física, o inglês e a música, sendo que o grande grupo dividia-se em dois pequenos grupos – A e B – para usufruir desses momentos. Às segundas-feiras à tarde – das 15h30 às 17h – tinham educação física; às quartas-feiras à tarde – das 15h30 às 17h – tinham inglês e, por último, às sextas-feiras de manhã – das 10h às 11h30 – tinham ambas as atividades.

2.5 Crianças

2.5.1 Idades

O grupo é constituído por 38 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade. Através do gráfico podemos constatar que até ao final do mês de dezembro apenas 1 criança terá 3 anos de idade; 17 crianças terão 4 anos; 16 crianças terão 5 anos e 3 terão 6 anos (*cf.* Figura A1).

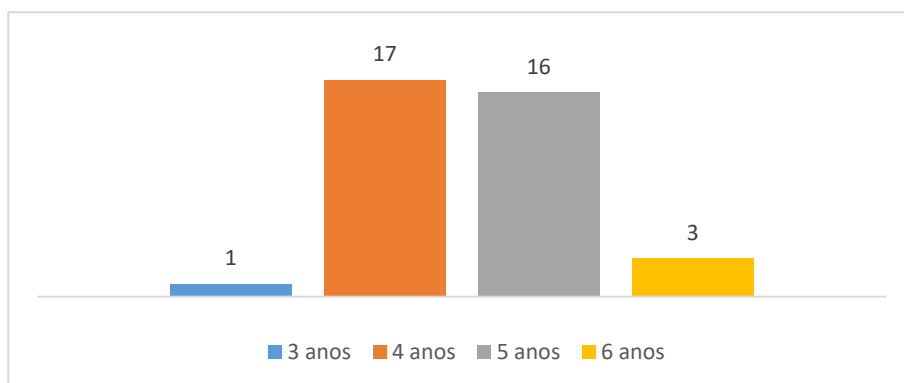


Figura A1. Idade das crianças do grupo até ao final do mês de dezembro.

2.5.2 Género

Tal como podemos verificar através da Figura A2 grupo é composto por 21 raparigas e 17 rapazes.

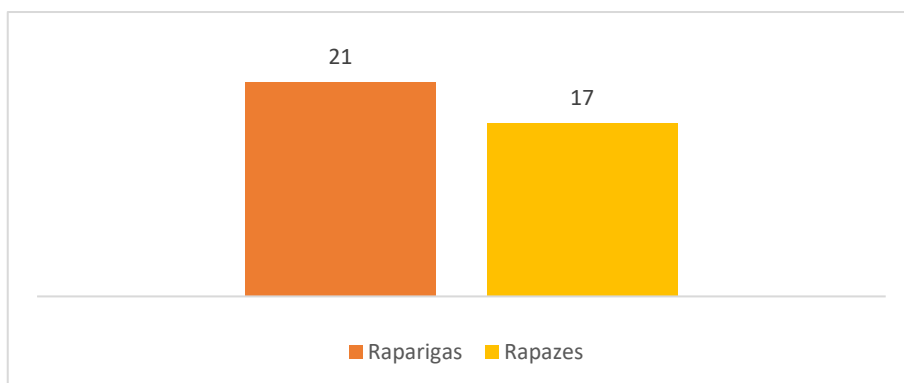


Figura A2. Género das crianças do grupo.

2.5.3 Percurso institucional

Tal como podemos observar através da Figura A3, 27 crianças transitaram da sala do Jogo Dramático, 9 permanecem na sala Intelectual pelo 2º ano consecutivo e apenas duas crianças vieram de outras organizações educativas. É de salientar que as crianças que permanecem pelo 2º ano consecutivo na sala intelectual facilitam grandemente a integração do novo grupo de crianças, tanto nas rotinas como na dinâmica. Por exemplo, no registo das presenças, normalmente, quem ainda não consegue fazê-lo autonomamente, pede ajuda a uma das crianças mais velhas.

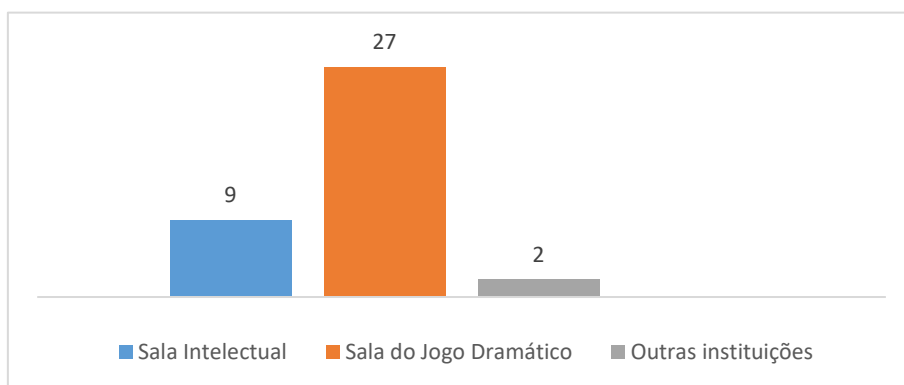


Figura A3. Percurso institucional das crianças.

2.5.4 ESTRUTURA FAMILIAR

Através da Figura A4 podemos constatar que a maioria das crianças (31) tem uma família nuclear habitando com a mãe e o pai biológico. Também podemos verificar que apenas 6 crianças têm uma família monoparental e 1 vive com uma família de acolhimento.

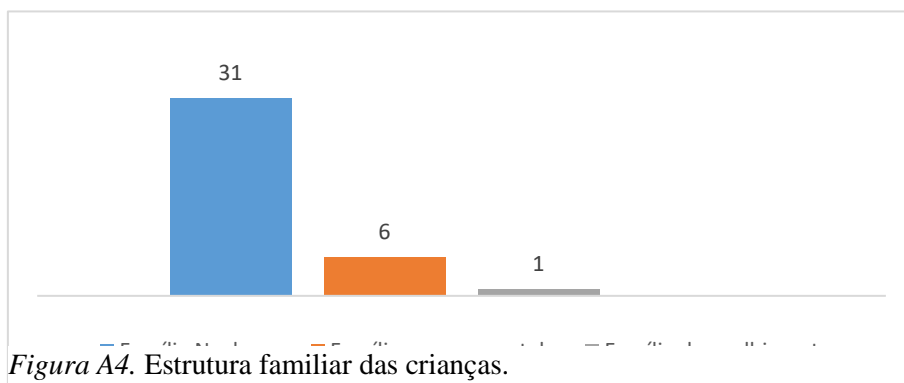


Figura A4. Estrutura familiar das crianças.

2.5.5 Interesses e necessidades

Quanto às **caraterísticas de desenvolvimento** do grupo estas vão ao encontro das caraterísticas gerais para a faixa etária, à exceção de duas crianças sinalizadas com NEE que têm o apoio da intervenção precoce. No grupo, existe ainda uma criança que usufrui de apoio no exterior de terapia da fala, pois apresenta algumas dificuldades no desenvolvimento da linguagem. Ainda, integra o grupo uma criança trilingue que revela dificuldades ao nível da comunicação oral.

O grupo de crianças carateriza-se por ser: dinâmico; participativo; autónomo; curioso – dado a forma que explora e manipula os materiais existentes na sala de modo a realizar aprendizagens significativas. Ainda o grupo, sobretudo as crianças mais velhas, revelam um grande sentido de cooperação, responsabilidade e capacidade de interajuda.

No que diz respeito aos **interesses** este é um grupo que está bastante desperto para saberes associados às suas próprias vivências e, neste sentido, algumas crianças gostam de partilhar as experiências significativas que vivenciaram com os seus familiares trazendo materiais que lhes são significativos. Para além disto, o grupo revela um grande interesse pela música e pela partilha de histórias, lengalengas e canções. Também, no que tocante à área do conhecimento do mundo, os interesses que manifestam estão associados “aos animais, ao espaço, ao corpo e à natureza” (Projeto Pedagógico, 2017-2018, p. XX).

No que diz respeito às áreas existentes na sala de atividades, as crianças demonstram grande interesse pelas áreas: i) da matemática – uma área bastante escolhida pelas crianças que já dominam e exploram os materiais que nela existem, sendo que as mais novas revelam igualmente um grande ímpeto exploratório e, com o apoio das crianças mais velhas, realizam algumas descobertas significativas; ii) escrita – demonstram um grande interesse sobretudo na escrita de notícias, na medida em que nesse momento podem partilhar com os outros algumas das suas conquistas e experiências; iii) jogos – gostam bastante de realizar construções e de brincar na área dos jogos de chão. (Projeto Pedagógico, 2017-2018).

Para além disto, durante a prática profissional supervisionada constatei que revelam um grande interesse em jogos coletivos.

2.6 Portefólio da criança

Foi-me pedido que realizasse durante a PPS II um portefólio do percurso de desenvolvimento e aprendizagem de uma criança. Para McAfee e Leong (2006) um portefólio é uma “coleção sistemática, organizada e intencional de amostras de trabalhos e evidências das aprendizagens das crianças, recolhidos ao longo do tempo e que demonstram e documentam os progressos realizados, as aprendizagens e as competências” (citado por Parente, 2012, p. 307).

Ainda, não existe uma forma singular para a elaboração do portefólio, pelo que cada educador, juntamente com o seu grupo de crianças, deve construir o seu (Gaspar e Silva, 2010). Desta forma, e tendo em conta que na organização educativa onde realizei a PPS II este instrumento já estava a ser implementado fez-me sentido tentar perceber com o apoio da equipa como estava organizado. Depois de conversar informalmente com ambas as adultas da sala e de observar os portefólios das crianças compreendi cada portefólio estava dividido por secções (por separadores) e que esses abarcavam os domínios de desenvolvimento da criança.

Após a compreensão do instrumento, decidi dar continuidade a um dos portefólios de uma das crianças. Inicialmente, selecionei as informações mais importantes que detinha sobre a criança, através das notas de campo diárias que fui realizando e, de seguida, organizei-as, tendo em conta os domínios, sendo que a partir daí o portefólio foi construído a par com a criança de modo a incluí-la não só na recolha da informação, como também na reflexão sobre os registos recolhidos.

Achei também pertinente elaborar testes sociométricos, a fim de: i) compreender o grau de integração da criança no grupo; ii) descobrir o modo como se está a integrar; iii) ver se a sua experiência social está, ou não, a concretizar-se de um modo saudável (Weld & Northway, 1976).

Partindo das informações que os testes sociométricos (cf. anexo A e B) forneceram, relativamente ao S.M., constatei que este foi escolhido 5 vezes.

No que concerne ao teste sociométrico da aceitação (cf. anexo A), o S.M. apenas foi escolhido pelo seu amigo de referência, o T.P, nos critérios: 1 (diz o nome de um menino/a com quem gostas mais de brincar no pátio) e 3 (diz o nome de um menino/a que convidavas para ir à tua festa de anos).

Quanto ao teste sociométrico da negação, 3 crianças (2 raparigas e 1 rapaz) escolheram-no nos critérios: 1 (diz o nome de um menino/a com quem não gostas de brincar no pátio) e 2 (diz o nome de um menino/a com quem não gostas de trabalhar na sala). É de ressaltar que no critério 3 (diz o nome de um menino/a que não convidavas para ir à tua festa de anos) não foi escolhido por nenhuma criança. Depreendi com isto que o facto de o S.M. ter menos escolhas recebidas revela que é uma criança indiferente, no meio das outras crianças, não quer isto dizer que seja hostil para com as outras.

Em relação às escolhas realizadas pelo S.M., este escolheu, igualmente, o seu amigo de referência, o T.P., nos mesmos critérios no teste sociométrico da aceitação (cf. anexo A). Além disso, escolheu outras três crianças distintas no teste sociométrico da negação (2 raparigas e 1 rapaz).

Tecendo um balanço geral sobre o que analisei, o facto de as escolhas serem recíprocas, entre o S.M. e o T.P., reforça a importância da interação entre estas duas crianças.

De seguida, apresento o portefólio individual da criança:

Formação Social e Pessoal



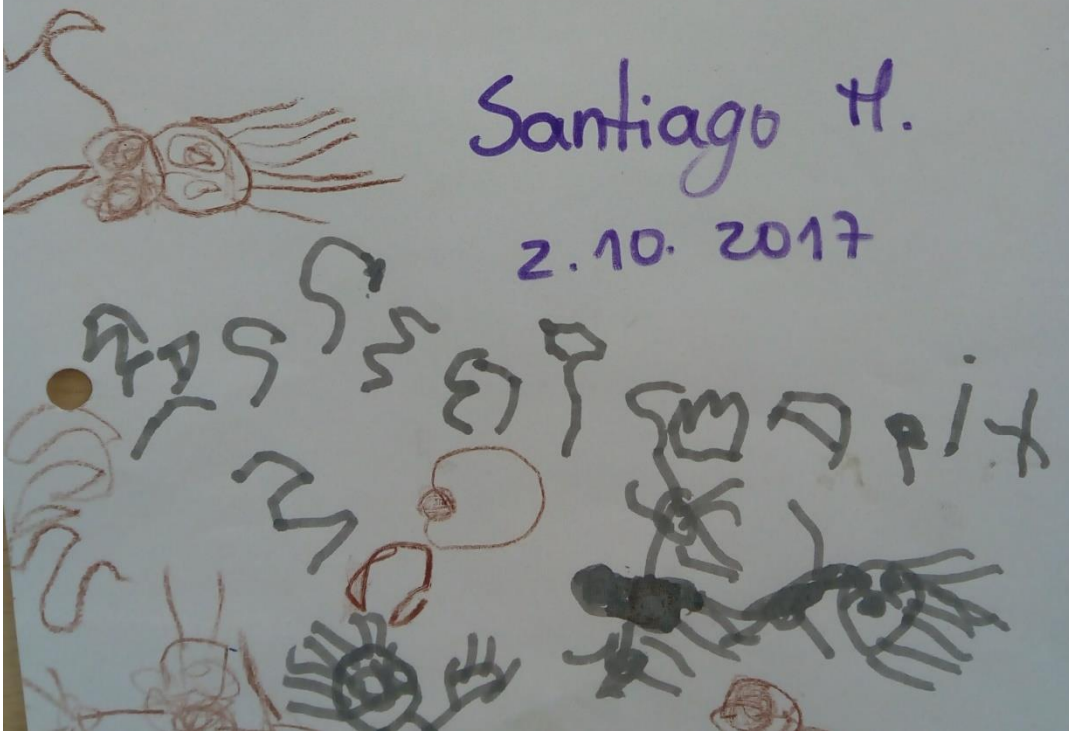


Acho bem

Eu ir a casa
do Miguel brincar.

Santiago H.

2.10.2017



Acho bem...
Acho
Santiago
Conseguir descobrir
nome dos
amigos nos cartões
do amigo do dia
com a ajuda dos
cartões da escolha

16-10-17

Acho bem
Acho

Fui no ar. (teleférico)
Gostei Não tive
medo.

Santiago H.
Santiago H.
30.10.2017





Hoje realizámos uma sessão de yoga com o recurso ao livro "O Leão que perdeu a juba!"

Depois conversámos em grupo sobre o valor da amizade. O tiago P. disse o que sentia pelo seu grande amigo Santiago:

"O Santiago brinca sempre comigo!
Brincamos aos pais. Ele deixa-me ser o
Primeiro ..."

"Gosto de brincar com
o tiago aos super heróis..."

9 de Nov. 2017

ACHO BEM...
ALHO GALEM

OS MEUS AMIGOS

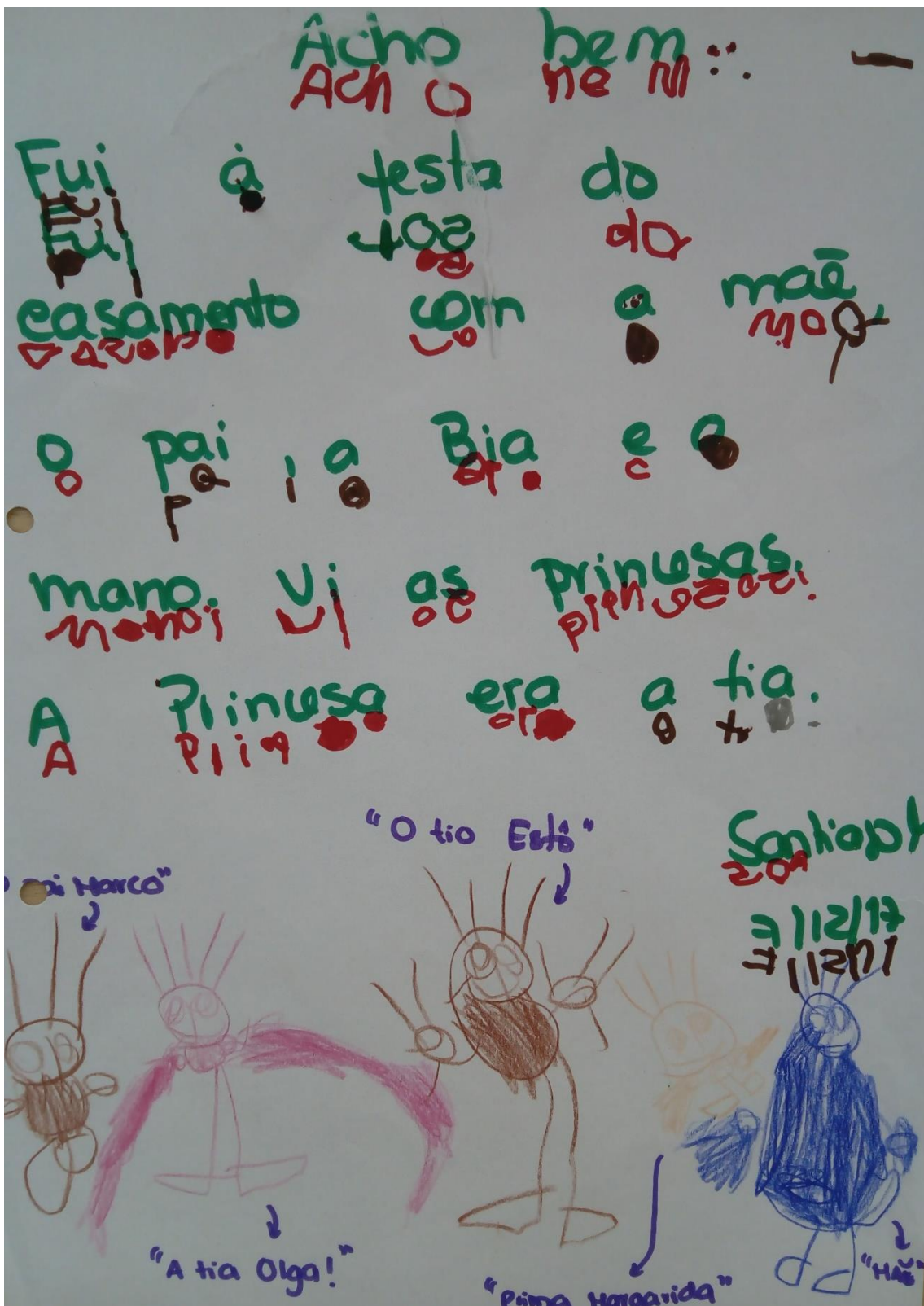
COM MEUS AMIGOS
E

VÃO À MINHA
FESTA!

FESTA!

É a festa dos
5 anos!







O Santiago conhece os momentos da rotina. Quando chega à sala regista logo a presença no mapa das presenças!



"A Ramos ajuda-me a marcar as presenças!"

Acho bem...



Santiago

Hedeiro

descobrir



seu

nome

no

mapa

das

presenças!



Boa!



11-1-18



“ Fiz um desenho... É o tiago Prates ! ”



Está a adquirir, progressivamente, maior
autonomia na escolha das atividades que
pretende realizar...

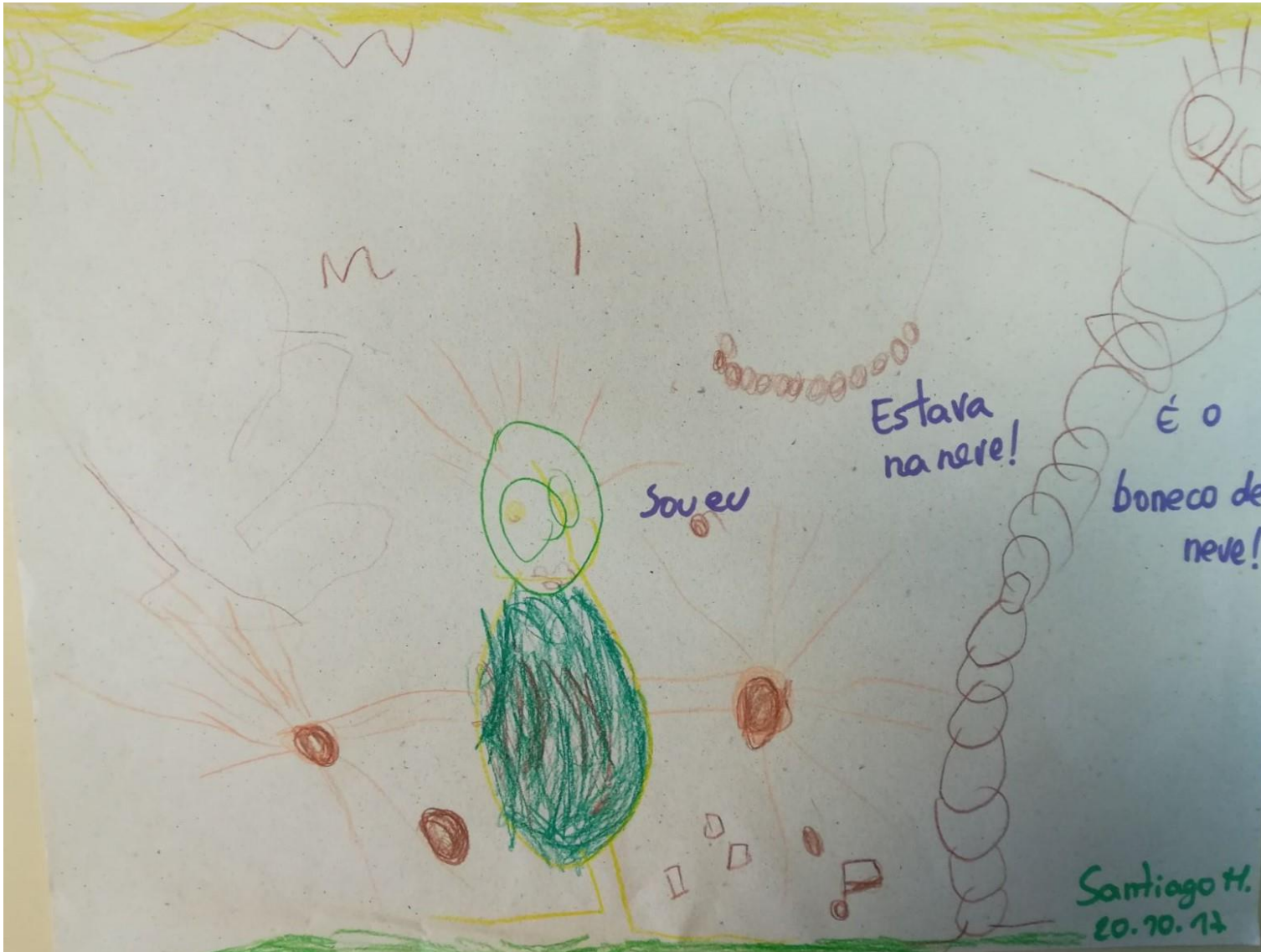
Janeiro 2018

Educação Física-motora



Educação Artística







Depois dos meninos do **projeto dos morcegos** apresentarem o **jogo** que fizeram com algumas das suas descobertas...

Fizemos uma sessão de **DANÇA CRIATIVA**

Conversámos sobre a dança e vimos que para dançar precisamos de:

- Do nosso corpo (Madalena H.)
- Espaço (Inês Ah.)



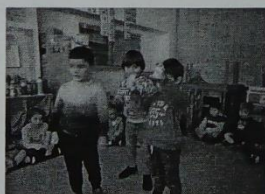
Fizemos o **aquecimento** com a ajuda da Inês Ah e organizamo-nos por equipas...

Cada equipa descobriu um movimento...

Em grande grupo partilhámos os nossos movimentos e as outras equipas tinham de adivinhar qual a imagem do **jogo dos morcegos** que queríamos comunicar através do nosso movimento....

Com o meu movimento comuniquei

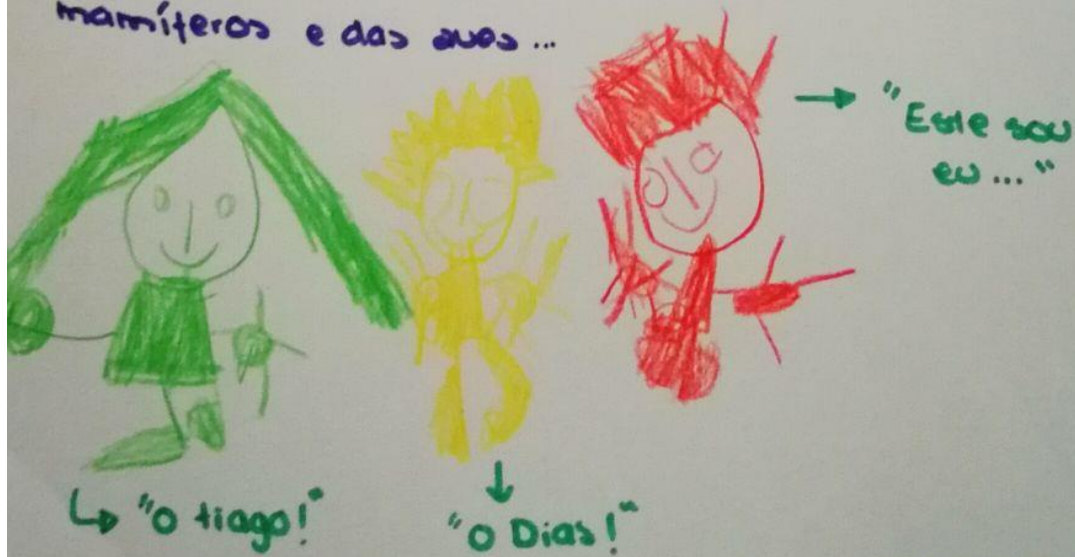
que... "Os morcegos
a caçarem"



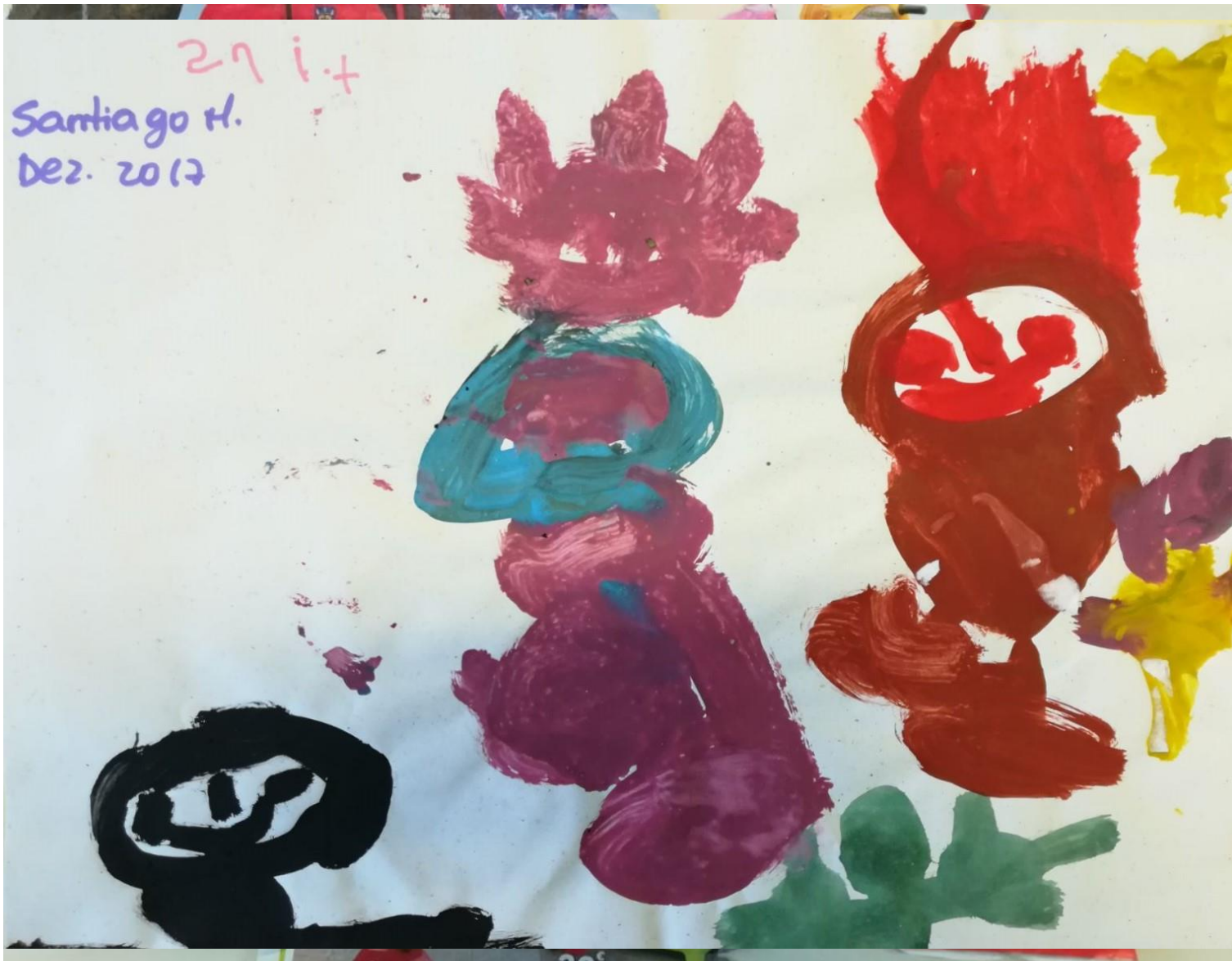
“Estava a dançar com o tiago e o Rodrigo Dias!”



Hoje realizámos uma sessão de Dança Criativa! O Santiago, em grupo, criou movimentos a partir das imagens do jogo das diferenças dos mamíferos e das aves...



Novembro 2017











Se eu fosse um
Rei...

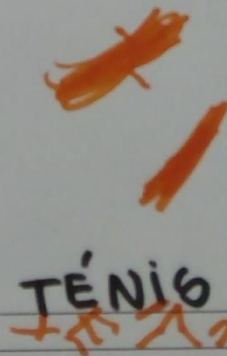
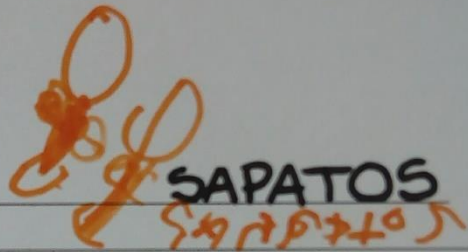
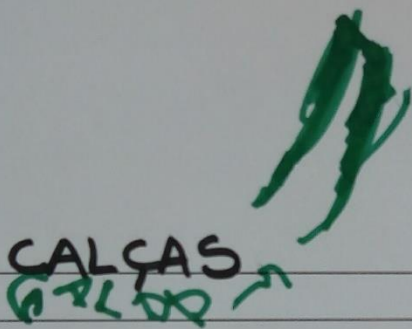


mandava
sentar
e
dormir.

Linguagem e abordagem à escrita



NO OUTONO USAMOS...
← Outono (outono)



Nome: [Handwritten Name]

Data: 26-09-17

O Santiago quer conseguir escrever o nome para assinar os seus desenhos e as folhas da escola

(Muito Bem)

Estas
fichas
são
muito
boas

SANTIAIGO

3 A N T I A G O

3 A A T I A G O

3 A N T I A G O

3 A N T I A G O

3 A N T I A G O

"Eu contei a história do Winnie the Pooh..."



Hoje o Santiago partilhou uma história para grande grupo relatando os acontecimentos através da 'leitura' das imagens.

"A Aida!"



"o livro"



"Este sou eu..."

NOV. 2017

Representa e recorta plasticamente
personagens de histórias...



Hoje durante a manhã o Santiago e o Tiago
escolheram partilhar histórias na área da biblioteca
e, após esse momento, cada um registou a sua por-
te preferida da história. Sugeri que o Santiago recor-
tasse e colasse para outra folha as personagens que
ilustrou. Notei que está mais confiante e seguro na uso
da tesoura!

Nov. 2018

Hoje o Santiago M. escolheu a área da biblioteca com o seu amigo Tiago P. e contou e ouviu várias histórias. Mostrou interesse em registar a história que o tiago contou "Um dia na Praia"



A E 2 P 7

A carta que eu escrevi
ao
Pai
Natal..

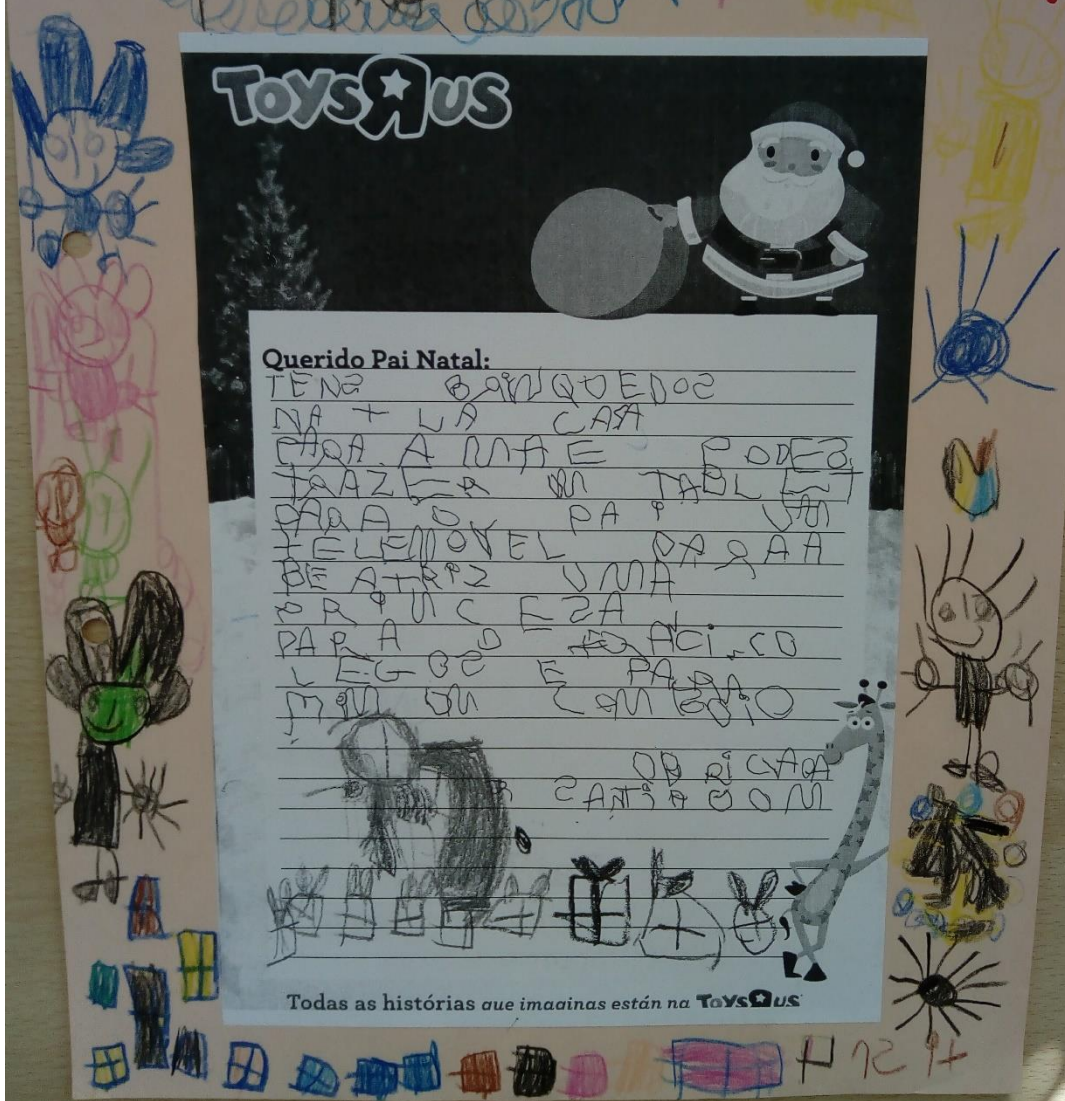
TOYS R US



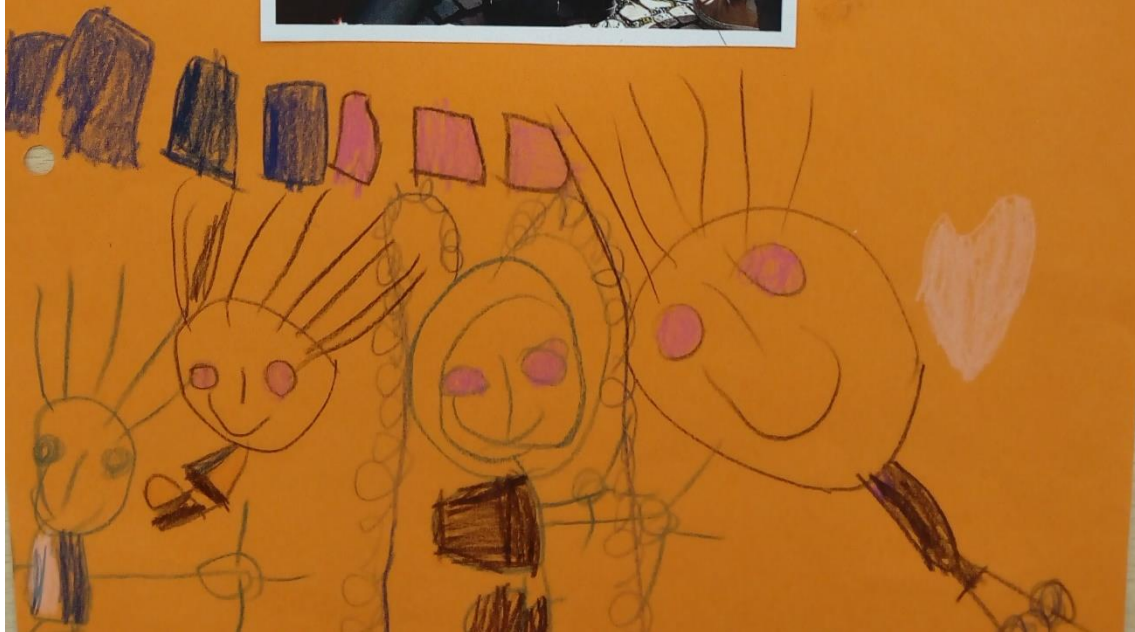
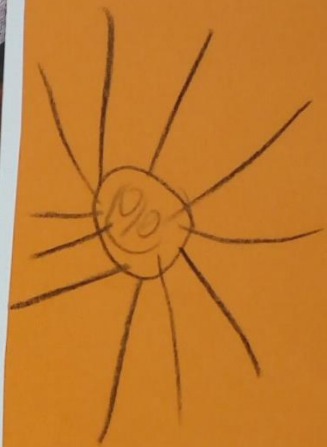
Querido Pai Natal:

TENHO BOM QÜEDOS
NA + NA CASA
PARA A MAE PODEO
TRAZER UM TABLET
PARA O PAI UM
TELEMOVEL PARA
BEATRIZ UMA
MURC EZA
PARA O FELICIANO
LEGGE PARA
MIM UM CANTO
OBRIÇADA
E ANTES COM

Todas as histórias que imaginas están na TOYS R US



Eu nos correios a enviar a
carta para o Pai Natal!



"O ambiente educativo do jardim-de-infância constitui um dos contextos privilegiados para o desenvolvimento das capacidades comunicativas e linguísticas da criança."

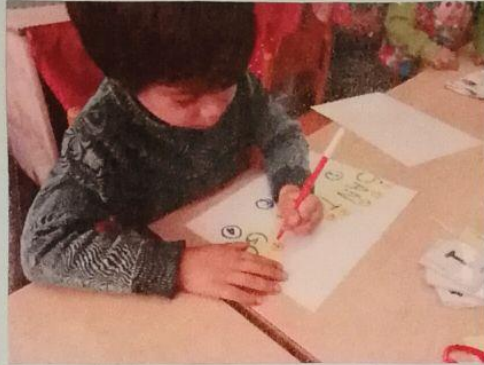
"Mostrei aos amigos a fotografia da minha família."



→ "O meu pai fez sozinho..."

Hoje o Santiago partilhou com os amigos a caixa de manteiga que decorou com a família para pendurar no feijoeiro mágico.

14 de Dez. 2017



O Santiago, com apoio do adulto, descobriu
que o seu nome tem **A** "bocadinhos
pequenininhos"...

também identificou que o seu nome tem
2 letras!

2 T A P P O M

10 de Jan. 2018

"Com ajuda, consegui contar as letras do meu nome. São 8. Também descobri que se parte em 4.

① ② ③
S A N T I
(Noo)

④ ⑤
T I
(Tinho)

⑥
A ✓

⑦ ⑧
G O
A

①
24 ENE 2018

②

1 A 2 3 4 5 6 7 8

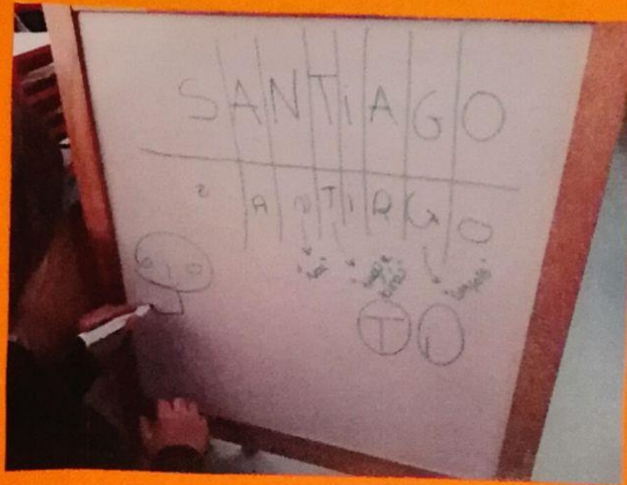
"Eu gosto tanto das histórias..."



O Santiago gosta de ouvir ler histórias, mostrando prazer e satisfação!



"Estava com a Vera a fazer as
letras do meu nome..."



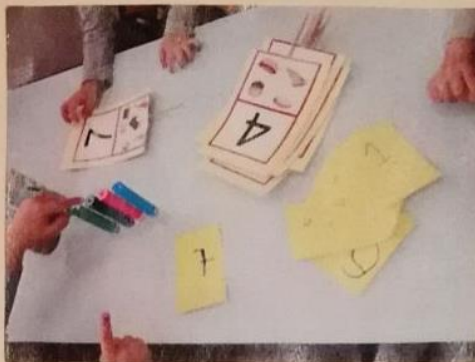
O Santiago identifica e sabe o nome
de algumas letras do seu nome!







"Fiz o jogo dos números..."



Sugeri ao Santiago e ao tiago P. a construção de um novo jogo para o pátio com números, pois tenho observado que demonstram um grande interesse em jogar no exterior jogos relacionados com a matemática. Este jogo consiste na identificação de quantidades através de numerais escritos e cartões com pintas ('bolinhas') e a sua representação numa caixa de areia.

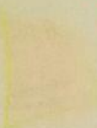
2 de Nov. 2017



“Eu a jogar
o jogo da areia
com o tiago, o
Dias, o Martim
e o tomás ...”



A caixa
de areia





O Santiago partilhou o jogo que construiu
com os amigos no pátio! Usou a correspondência
termo a termo para contar as ‘bolinhas’ (símbolos)
de cada cartão, representando-as na caixa de areia
através dos números.

3 de Nov. 2017

Hoje estudei o Rodriqol, o Rafael G e o Rodriqol para me ajudarem a fazer o jogo das bolinhas... Recortaram e tentaram anotar o numero da quantidade!

2		✓
1		✓
3		✓
5		✓
4		✓
4		✓

Parabéns Santiago
 Já conhece os numeros até ao 5!




Hoje durante a manhã apoiei o Santiago na seriação e ordenação de imagens relacionadas com o tamanho.

Inicialmente, sugeri que ordenasse as maçãs da menor para a maior. Depois de ter apontado para a maçã e de a ter retirado do 'monte' questionei:

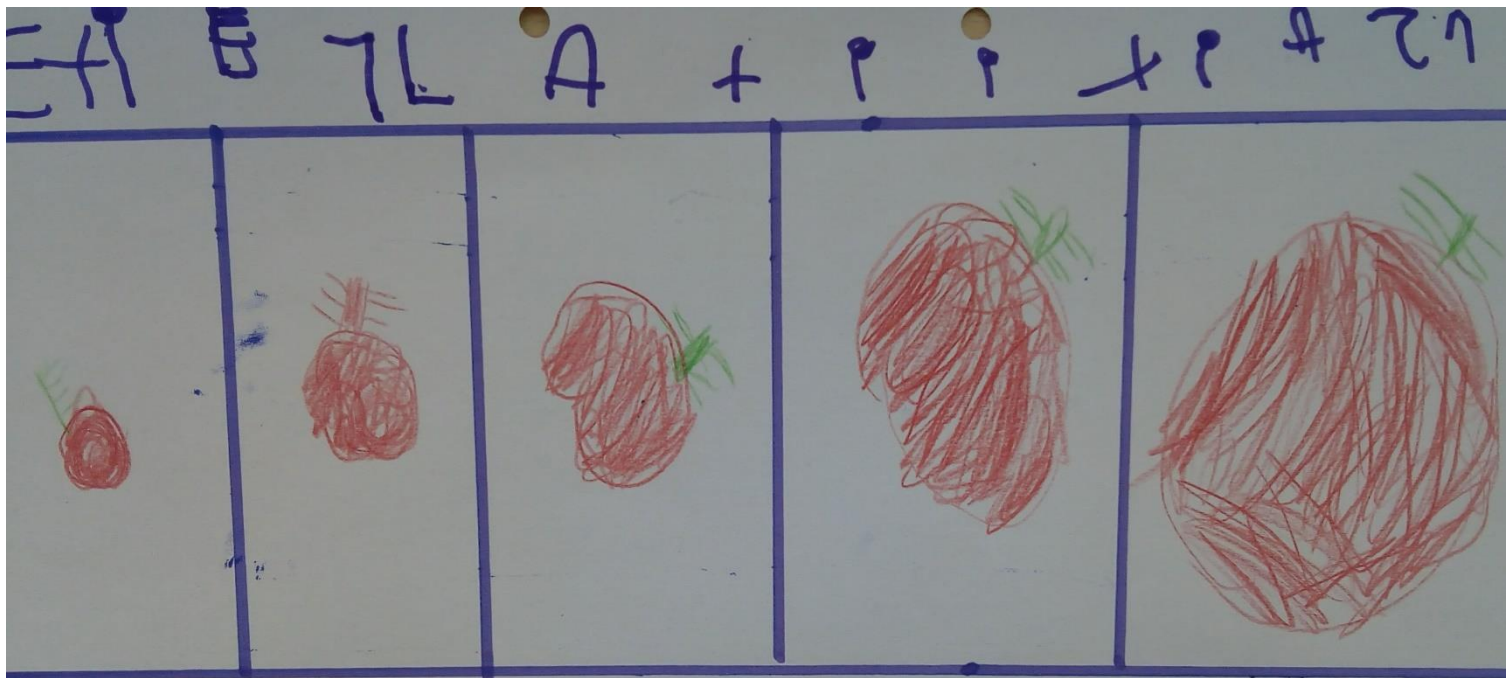
"Qual é a maçã que vem depois? um bocadinho maior do que a primeira...". Após a seriação de todas as

imagens questionei: "Qual é a menor? E a maior? As maçãs estão a ficar...". Respondeu: "GRANDES!"

De seguida, registou a sequência das imagens das 5 maçãs (com apoio).

Pedi-lhe para realizar o mesmo processo seriando e ordenando gotas de chuva e árvores. Na última série de imagens fez a seriação sem apoio do adulto.

13 de Nov. 2017



Hoje o Santiago H. foi para a área da matemática e ordenou as imagens das maçãs (da menor para a maior). Indicou a maçã menor e maior e fez a contagem: "são ⑤ maçãs!"

Celebramos juntos o S. Martinho com...

Jogos.....



Canções..



Histórias..

Teatros



Lengalengas

Magusto com famílias



amigos



e

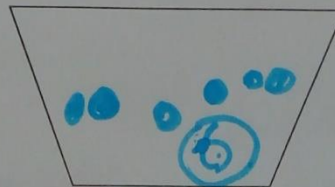
No jogo das castanhas, jogámos com o dado e associamos o N^o à quantidade:

Também fizemos matemática com as castanhas... contagens, conjuntos e descobrimos que:

1 DÚZIA SÃO



½ DÚZIA SÃO:



NOME _____

DATA 24-11-17

Mapa para a Couve-Flor

- Eu quero levar a Couve-flor para casa! Margarida R
- Eu também quero! Tu já levaste! Santiago P

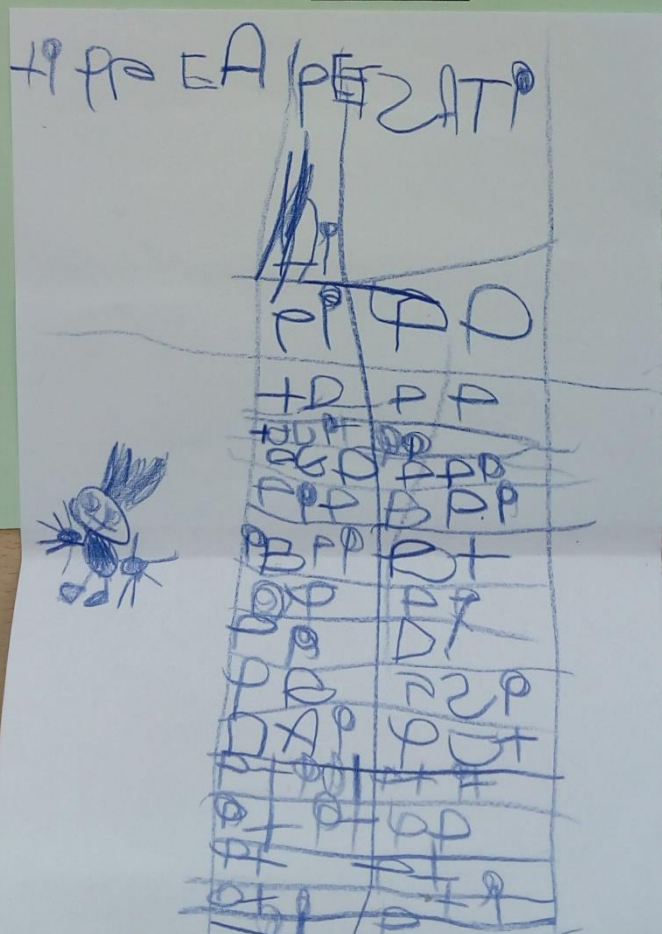
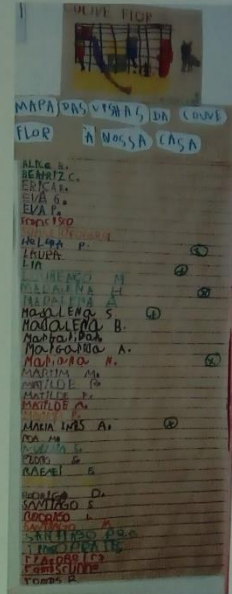
No início do ano combinámos que o amigo do dia à 6ª feira levaria a nossa Couve-flor (hâmsster) para passar o fim-de-semana nas nossas casas....

Conversámos e percebemos que já não sabíamos muito bem que já levou a Couve-flor para casa ...por isso pensámos como podemos resolver....

- Fazemos um gráfico! Gonçalo
- Pode ser um mapa! Alice

- Combinámos fazer cada um a nossa proposta, partilhar em grupo e decidir como fazer e quem faz... decidimos que tinha de ter linhas (Máximo), os nomes (Margarida), o título (Madalena B), uma cruz para quem já levou (Gonçalo), pode ser uma bola (Santiago P), pode ficar uma bola com cruz (Madalena B). Quem faz é a Madalena B, a Margarida, a Eva P, o Tiago P e a Matilde R, dividimos tarefas e em equipa construímos assim...

Esta foi a minha proposta para a construção do mapa das visitas da Couve-flor...



06 DIC 2012

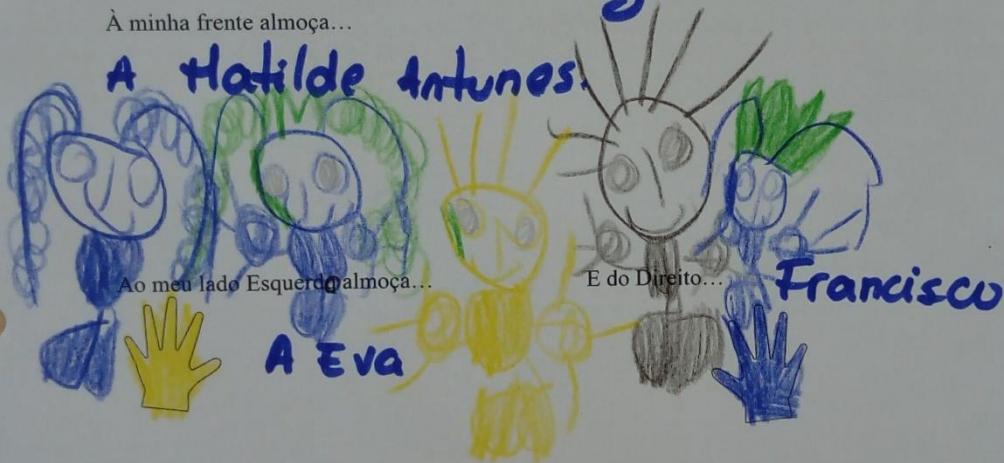
Na Sala das Expressões fizemos a planta do
nosso Refeitório...



A minha Mesa Chama-se... **dos legumes**

À minha frente almoça...

A Hatilde Antunes.



Ao meu lado Esquerda almoça...

A Eva

E do Direito...

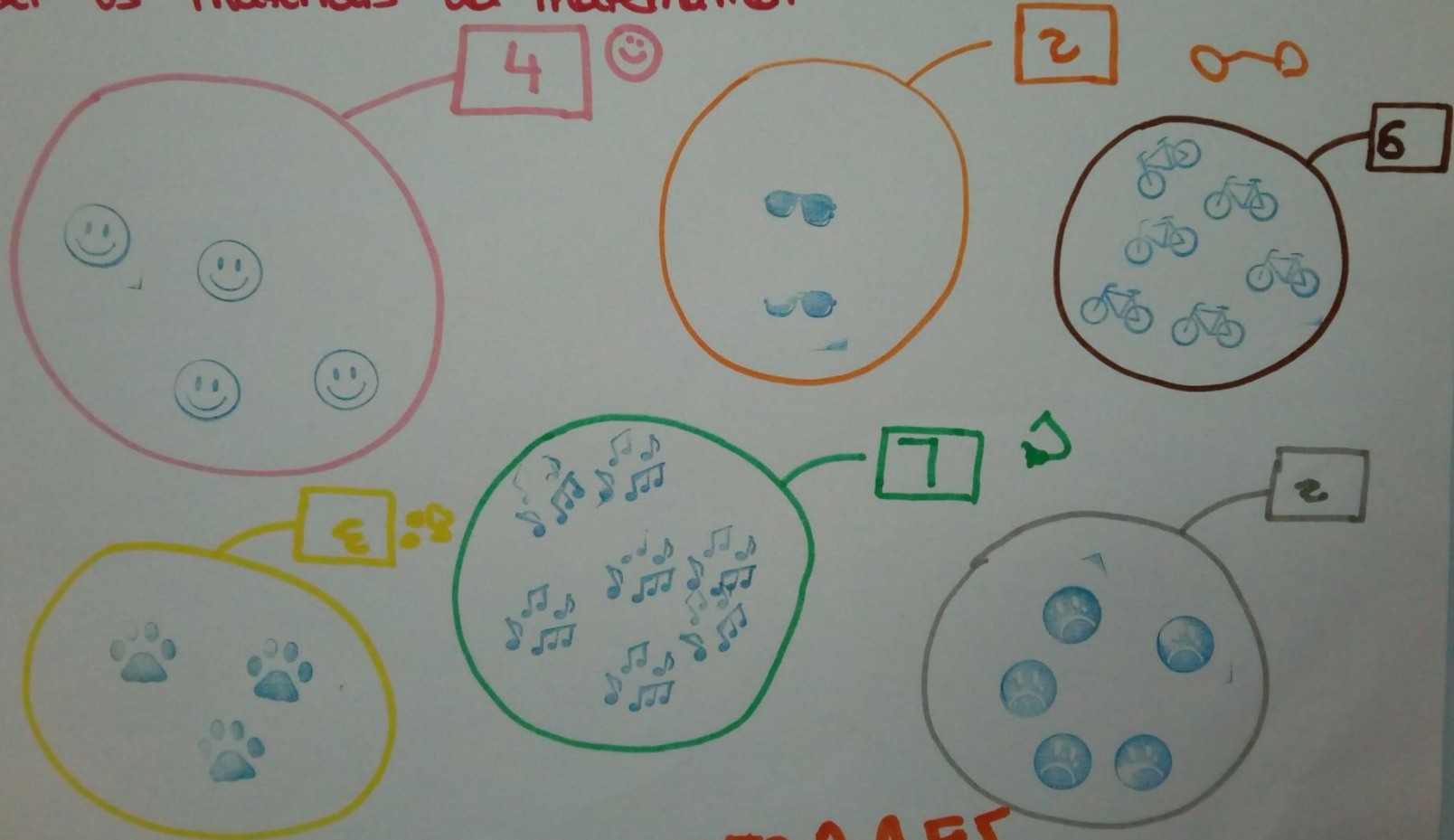
Francisco

Nome:

Data:

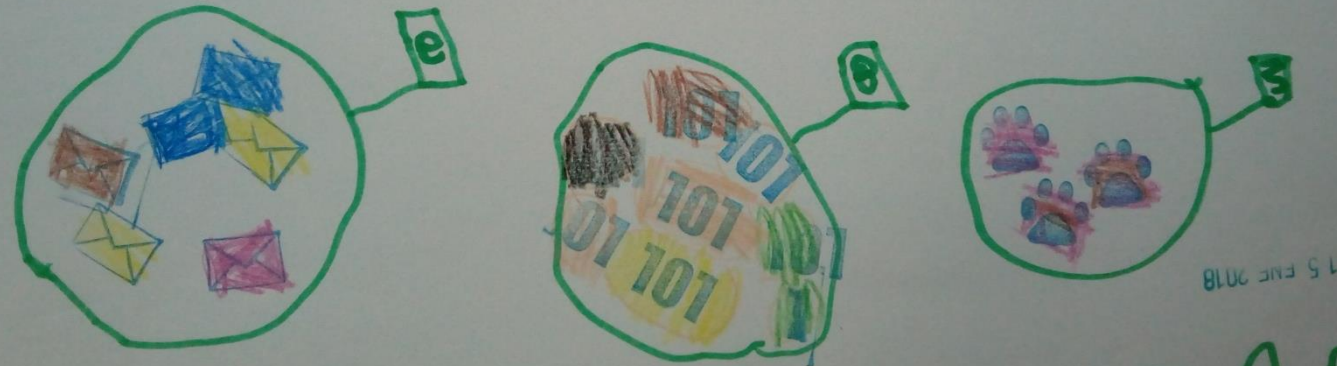
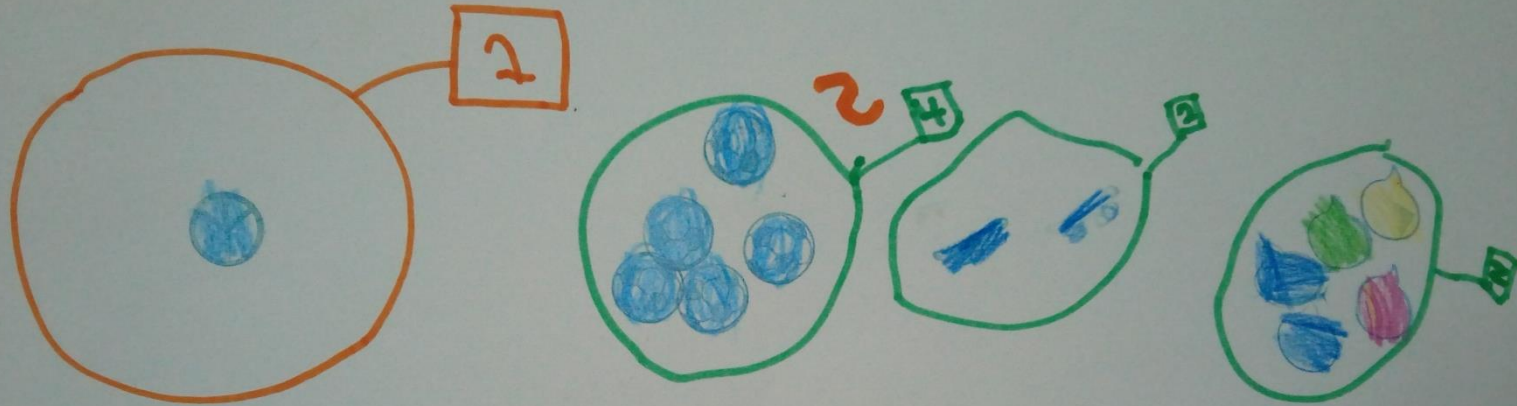
9.1.2018

Hoje fui com a Matilde K para a matemática e com ajuda tentei fazer conjuntos. Usei os carimbos e também usei os materiais da matemática."

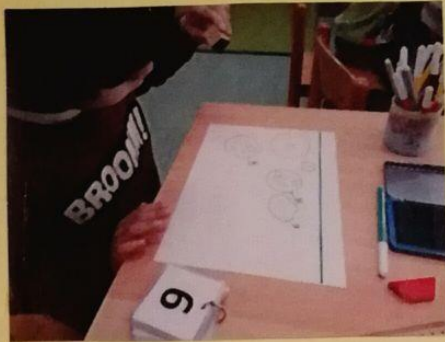


9 1 2 3 4 5 6 7

Outra tentativa ... para tentar associar os números à quantidade ...



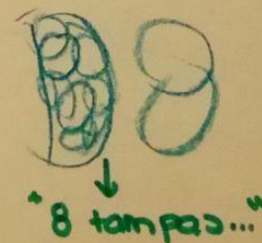
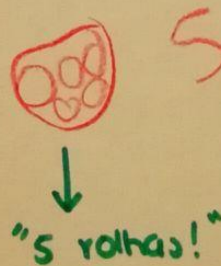
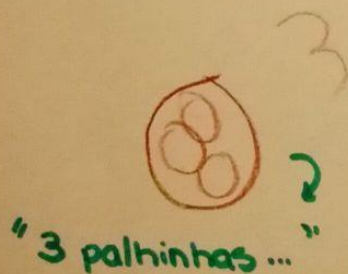
Handwritten text at the bottom of the page, including the number '5' and some symbols.



Hoje o Santiago foi com a Matilde Ramos para a área da matemática fazer conjuntos com carimbos ...

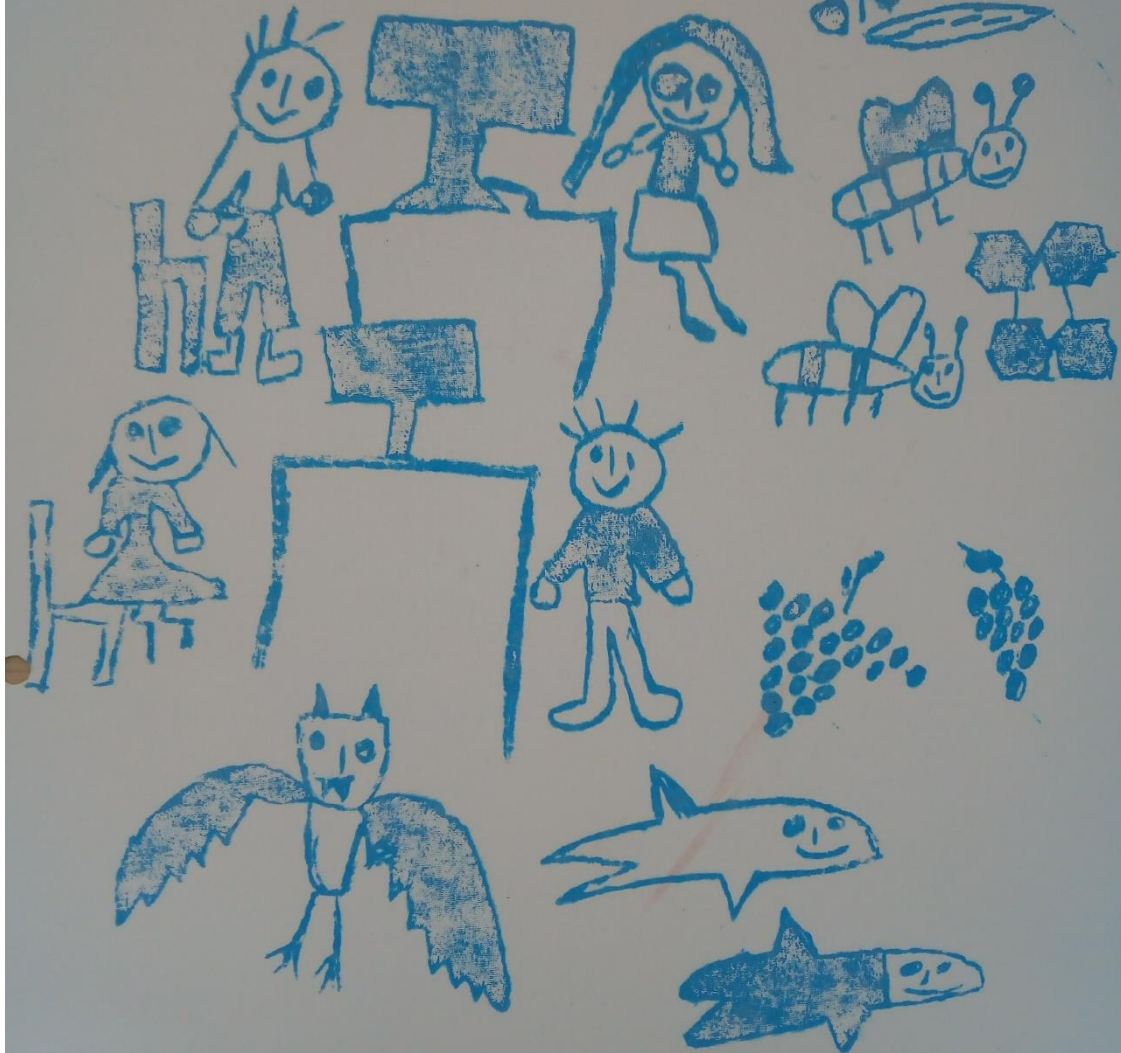
Depois sugeri-lhes que fossem organizar conjuntos com materiais de desperdício (cápsulas de café, palhinhas, rolhas, etc.) para a biblioteca.

com apoio, começa a organizar conjuntos, contando-os de forma crescente.



16 de Jan. 2018

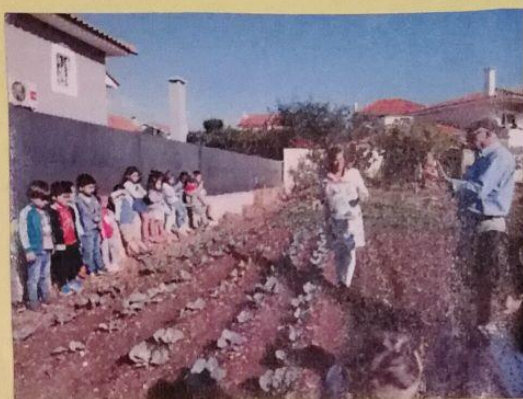
Conhecimento do Mundo



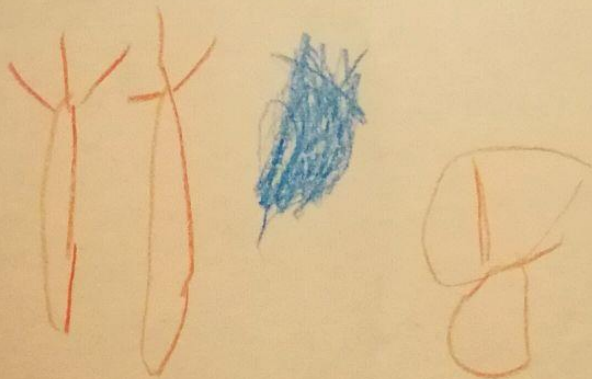
Hoje fui para a natureza com o tiago P. e escolhemos jogar o jogo **AAS & IT** de associar a pele aos animais. Depois fizemos o registro para mostrar aos amigos.

 <p>(o bambu)</p>	 <p>(a Tartaruga)</p>		 <p>(A Joaquina)</p>	 <p>Muito Bem 😊 👍 👏</p>
		 <p>(a abelha)</p>		 <p>(o peixe)</p>

"Fomos à horta do Pedro. Comi
cenouras ..."



Hoje levámos o grupo a conhecer, observar
e apreciar a horta dos avós do Pedro...



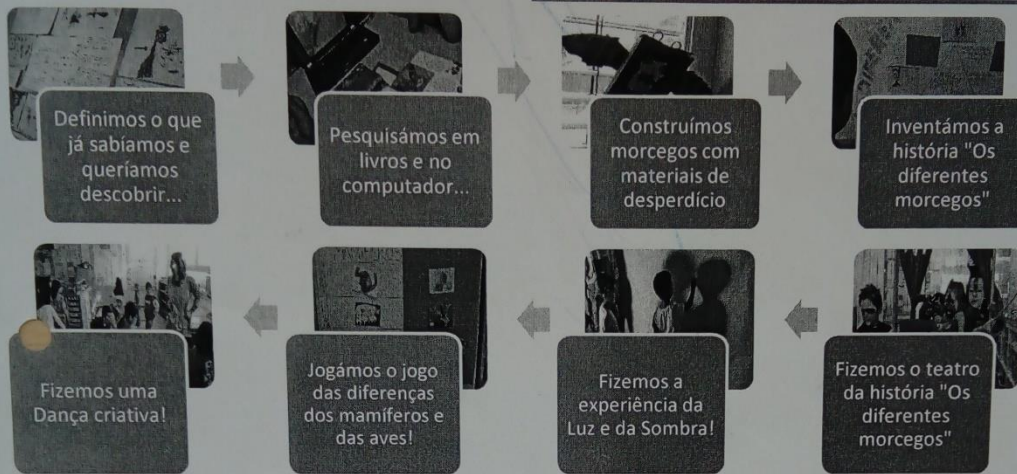
17 de Out. 2017

O PROJETO DOS MORCEGOS

Como começou?

"Eu tinha uma camisola do Batman e sabia que ele é um morcego. Queria descobrir mais coisas sobre os morcegos." (Rafael Fontes).

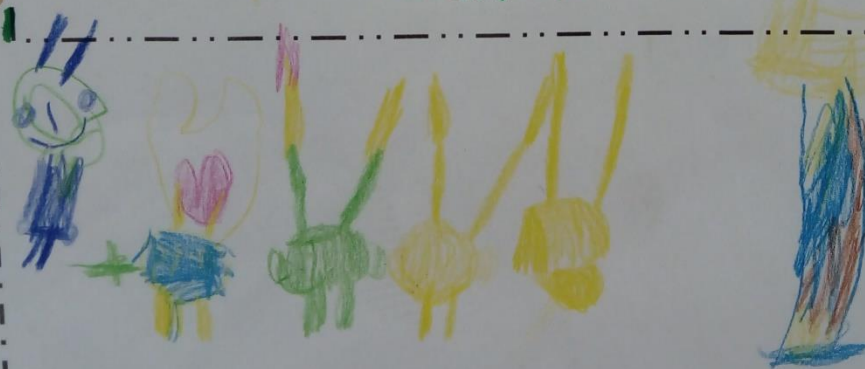
Posto isto, o Rafael Fontes decidiu convidar a Madalena Alberto, a Noa, o Máximo e a Margarida André para se juntar ao projeto.



Durante a comunicação os autores do projeto partilharam o livro das descobertas que realizaram para a divulgação, jogaram o jogo das diferenças dos mamíferos e das aves e, ainda, dançaram a dança dos morcegos.



Com este projeto aprendi que: "vivem nas árvores..."



Comemorámos os Reis...

Assistimos ao concerto do Ricardo Reis Pinto, na Ideia Tires, e oferecemos-lhe uma guitarra para ele inventar mais canções!



Apresentámos o teatro "Uma vez nasceu um menino"!



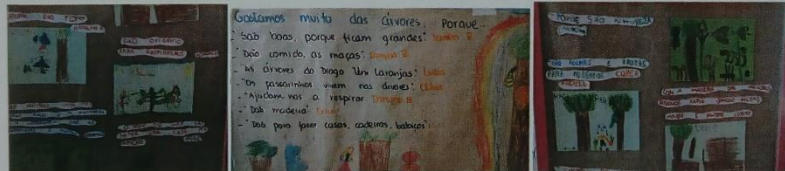
Recebemos presentes dos Reis Magos, para as 3 salas!



Com a ajuda das nossas famílias, decorámos a nossa árvore Pé-de-feijão com ideias para preservar as árvores.



Desmontámos a árvore de Natal mas decidimos preservar a nossa árvore porque...



As árvores são muito importantes porque **"As árvores são mágicas!"**

e temos de cuidar delas: _____



NOME: _____ DATA: _____

SauhgoH 21 de N MAR 15 -02-19

3 ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

3.1 Planificação geral

Relativamente às minhas intenções para a ação pedagógica, estas foram refletidas durante as primeiras semanas da PPS II e tiveram em conta as potencialidades e fragilidades do grupo, bem como a sua caracterização realizada no ponto anterior. Para além disto, os documentos orientadores – projeto pedagógico da sala de atividades e projeto educativo da instituição – que me foram facultados orientaram as minhas ações.

Desta forma, a minha principal finalidade foi dar seguimento às intenções definidas pela educadora cooperante, sendo que todas as propostas que apresentei foram primeiro conversadas conjuntamente com a mesma, tendo em consideração os interesses e as necessidades de todas as crianças do grupo.

3.1.1 Intenções para a ação com as crianças

Primeiramente, importa salientar que desde o início da intervenção apoiei a minha prática pedagógica na **afetividade**, procurando estabelecer relações seguras e prazerosas com cada uma das crianças do grupo. Tal como Shore (1997) idealiza (Silva, Martins & Portugal, 2009, citado por Portugal, s.d.) o estabelecimento de cuidados afetuosos são importantíssimos tanto na saúde bem como para o bem-estar das crianças.

Deste modo gostaria de destacar alguns momentos que ocorreram durante a PPS II:

A L. quando chegou com o pai e a irmã mais nova deslocou-se até mim e deu-me uma flor. Fiquei muito *contente* com o gesto da criança e retribuí-lhe com um forte e *caloroso* abraço (excerto de nota de campo do dia 3 de outubro de 2017).

No pátio, a M. H. desenhou um coração no tabuleiro de areia do jogo dos números e disse: “Vera, este coração é para ti!”. Agradei e questionei: “Porque fizeste um coração? Respondeu: “Porque gosto de ti!” (excerto de nota de campo do dia 6 de novembro de 2017).

Para além disto, outra das minhas intenções foi a **promoção e a estimulação da autonomia**, tanto nos momentos da rotina diária bem como no exercício das atividades que realizei com as crianças. Homann e Weikart (2003) consideram que a autonomia é a

“capacidade da criança levar a cabo ações de independência” (p.66) e, nesse sentido, durante a PPS II tentei sempre encorajar as crianças a experimentar comportamentos promotores de autonomia, como: vestir o casaco sozinhas para ir ao pátio, transportar pequenos materiais entre as salas, partilhar histórias com os amigos, etc. Algumas vezes, as adultas e as próprias crianças colocaram em evidência as competências de autonomia alcançadas, registando-as, através da escrita de notícias.

Ainda, procurei **escutar, observar e identificar os interesses/ competências/ potencialidades** das crianças (Lino, 2014) com a intenção de **proporcionar-lhes oportunidades para planear** (Epstein, 2003, citado por Lino, 2014), sendo que planear é mais do que fazer escolhas; é escolher com intencionalidade (*idem*).

Nesta linha, uma das minhas intenções foi apoiar as crianças no desenvolvimento da capacidade de **fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades**. Segundo Malaguzzi (citado por Lino, 2014) a escolha requer a competência da escuta e escutar significa que a criança deve ouvir e ser ouvida, sendo este um direito que deve ser respeitado por todos os que interagem com a criança, nomeadamente, os educadores.

Fazendo uma breve reflexão sobre o planeamento pedagógico vivenciado diariamente durante PPS II – **o plano do dia** – é um instrumento de grupo importantíssimo onde registávamos, duas vezes por dia (de manhã e de tarde): i) as propostas de atividade das crianças; ii) o nome das crianças que escolhiam elaborar as tarefas; e iii) a avaliação das atividades (uma das funções do amigo/a do dia).

O planeamento foi realizado a par com as crianças e, por isso, tentámos que cada uma comunicasse a sua proposta, bem como ensiná-la a saber ouvir as propostas dos seus pares. Para tal, a negociação, isto é, a conversa realizada entre as crianças e os adultos durante a elaboração do planeamento foi preponderante.

Tendo em conta a caracterização do grupo de crianças realizada no ponto anterior, sendo este um grupo curioso, uma das minhas intenções foi **apoiar as crianças nas suas interações com o mundo estimulando o pensamento crítico das mesmas**. Tome-se como exemplo a nota de campo a seguir apresentada:

A M. estava a brincar com peças de madeira e uma lupa. Quando cheguei mais perto dela percebi que estava muito curiosa estando constantemente a afastar e aproximar

a lupa de uma das peças e, por isso, tentei apoiá-la na sua observação questionando o que acontecia ao animal que estava na peça quando afastava e/ou aproximava a lupa: “**Quando afasto a lupa do animal fica grande!**”. Após a realização dessa aprendizagem significativa incentivei-a a registrar as suas conclusões e ela quis fazer um desenho – desenhou as várias peças que observou, uns animais mais pequenos e outros maiores e uma lupa (excerto de nota de campo do dia 2 de outubro de 2017).

3.1.2 Intenções para a ação com as famílias

Quanto às minhas intenções para a ação com as famílias das crianças tentei desde o início da PPS II estabelecer uma parceria com as mesmas praticando uma **comunicação aberta**, expressando com clareza as minhas ideias e ouvindo o que os pais tinham para me dizer. Para tal, procurei **criar um ambiente acolhedor** abordando-as “de forma amistosa e respeitadora” (Post & Hohmann, 2004, p. 356).

O envolvimento das famílias foi solicitado através da comunicação oral do dia-a-dia. Tome-se como exemplo a nota de campo a seguir apresentada:

Depois de deixar as crianças no pavilhão de educação física entrei na instituição e encontrei o T. C. com a sua mãe junto dos cacifos. Cumprimentei-os, dizendo ‘bom dia’, sorri e perguntei à mãe se estava tudo bem com o seu filho. A mãe esboçou um sorriso, respondeu-me dizendo que estava tudo bem, agradeceu e acrescentou que o filho fala muito de mim (excerto de nota de campo do dia 4 de outubro de 2017).

3.1.3 Intenções para a ação com a equipa

No que diz respeito às minhas intenções para com a equipa educativa, estas prenderam-se, segundo Post e Hohmann (2004) com a: i) **prática de uma comunicação aberta** – comunicando com clareza; ii) **tomada de decisões conjuntas** sobre aspetos como, por exemplo, o espaço e os materiais, as rotinas e os papéis e as responsabilidades que cada elemento da equipa tinha que assumir dentro da sala de atividades com as crianças; iii) **partilha das observações sobre as crianças** ao longo do dia, bem como a interpretação desses registos; e, por último, iv) **planificação de formas de apoiar,**

individualmente, cada criança – este aspeto, foi bastante debatido pelas três adultas (por mim, pela educadora cooperante e a técnica de ação educativa), pois, cada criança tinha especificidades diferentes entre si e, por isso, as formas de apoiar cada uma eram, também elas, distintas.

3.2 Processo de intervenção

3.2.1 Objetivos

Após o período de observação participante e de conhecer as potencialidades e as fragilidades do grupo, durante a minha PPS II, tentei definir objetivos desenvolvimentais para a minha prática pedagógica com as crianças.

Relativamente ao primeiro objetivo que tracei – **desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório das crianças** – procurei envolvê-las no sentimento de que a descoberta gera prazer (Portugal, s.d.). Tome-se como exemplo a nota de campo a seguir apresentada que ilustra um dos momentos em que apoiei a descoberta das crianças num dos trabalhos de projeto que desenvolveram:

Depois de terem escolhido pesquisar em livros, deslocaram-se até à biblioteca da área da natureza e procuraram ‘morcegos’. De seguida, dei-lhes tempo para cada um observar e falar sobre as imagens entre si, li as informações contidas nos livros e, no final, falaram sobre as descobertas que realizaram:

R.F.: “Têm orelhas grandes para ouvir bem!”

M.P.: “As orelhas ajudam a caçar!”

M.A.: “Com as patas agarram-se às paredes das grutas!”

M.P.: “Muitas vezes, dormem durante o inverno!”

M. P.: “A raposa-voadora é o maior morcego!” (excerto de nota de campo do dia 30 de outubro de 2017).

O **desenvolvimento social e comunicacional** está diretamente relacionado com: i) o autocontrolo; ii) o estabelecimento de relações; iii) a partilha de ideias e sentimentos e, por último, iv) a cooperação, isto é, a capacidade de consciência das suas necessidades respeitando a dos outros (Portugal, s.d.). Neste sentido, outro dos meus objetivos foi **apoiar o clima de comunicação** estabelecido entre as crianças.

3.2.2 Estratégias

Em relação às estratégias implementadas ao longo dos momentos de rotina diária tentei sempre de uma forma ‘mais ou menos’ segura encontrar estratégias para a resolução de algumas questões, como é possível observar no excerto a seguir apresentado:

Antes da “escolha” da tarde, no momento em que as crianças estavam a sentar-se no tapete, o T.R. atirou o ténis do L.M. ao ar e, por pouco não acertou na cabeça de uma das crianças. Decidi falar com o T.R. e para captar a atenção do grupo usei a estratégia de falar através dos lábios e, curiosamente, resultou, por momentos. De seguida, expliquei-lhes que para vivermos em comunidade uns com os outros não podemos ter atitudes como essas e questionei o T.R. sobre o que devia fazer; a criança, pouco depois pediu desculpa ao L.M. (excerto de nota de campo do dia 08 de novembro de 2017)

Para finalizar, no que diz respeito à interação adulto-criança, penso que: i) tentei sempre reagir às emoções e observações das crianças, apoiando-as de forma adequada e pronta; ii) adotei as suas sugestões e iniciativas; e iii) esperei pela tomada de decisão das crianças, respeitando o ritmo de cada uma. Tome-se como exemplo a nota de campo a seguir apresentada:

O M. P. não quis continuar a atividade e não disse o diálogo da sua personagem dando início a uma pequena “birra”. Tentei reagir à emoção da criança de forma mais adequada e com prontidão, tentando perceber o que tinha acontecido. Atuei dando a sugestão de outra atividade “vamos pintar as caras” e o grupo mostrou-se bastante entusiasmado com a ideia. Como o R. F. já tinha a cara pintada sugeri que fosse o meu ajudante e juntos pintámos as caras às restantes crianças. Todas as crianças, incluindo o M. P., a criança que anteriormente fizera “birra” se mostraram envolvidas e alegres e aproveitei esse momento para tentar retomar a atividade inicial – o teatro (excerto de nota de campo do dia 31 de outubro de 2017)

3.2.3 Rotina diária – tempo, espaço e materiais

Para Oliveira-Formosinho (2007) a rotina diária deve ser constante, estável e, por isso, previsível pela criança para que cada uma conheça a sequência dos acontecimentos e organizar-se aí, de forma cada vez mais independente do adulto.

Desta forma, durante a PPS II tentei criar condições para que as crianças fossem cada vez mais independentes e autónomas tanto no tempo das rotinas diárias bem como no decurso das atividades, sendo que nas últimas tentei respeitar o ritmo de cada, por exemplo, na exploração dos materiais.

Em relação ao espaço e materiais utilizados pelas crianças procurei promover um quotidiano “ordenado”, isto é, tentei que estas tirassem maior proveito das áreas de interesse e dos materiais existentes. Para além disto, ainda elaborámos alguns materiais que enriqueceram as áreas de interesse, como o jogo das sílabas (área da escrita) ou os jogos com números a brincadeira no exterior.

4 DIÁRIOS DE BORDO DA PRIMEIRA SEMANA

Diário de bordo – 25/09/2017

O Jardim de Infância tal como todos os outros jardins-de-infância da organização educativa obedece a um modelo pedagógico único que funciona na interação de três salas de atividade – Sala Intelectual (sala de referência das crianças mais velhas), Sala do Jogo Dramático (sala de referência das crianças mais novas) e Sala das Expressões. Embora cada sala de atividade funcione de forma independente e tenha objetivos específicos distintos, existe uma grande articulação entre elas.

Ainda, as crianças escolhem duas vezes por dia (de manhã e de tarde) a sala para onde querem ir e, neste sentido, significa que os grupos são heterogêneos, uma vez que as crianças têm o poder de decisão.

O dia 25 de setembro de 2017 marcou o início da Prática Profissional Supervisionada II, em Pré-Escolar (PPS II). Apesar de não existir uma hora estipulada de chegada dirigi-me à organização educativa pelas 9h. Depois de entrar na instituição e de me deslocar até à Sala do Jogo Dramático (sala onde se encontrava o grande grupo de crianças) apresentei-me à educadora cooperante Aida como aluna estagiária da ESELX.

Passado pouco tempo, já na Sala Intelectual, onde realizarei a minha prática pedagógica, sentámo-nos com o grupo no tapete e procedemos à marcação de presenças.

Relativamente à organização do espaço, a sala está organizada em áreas de interesse: a área da biblioteca, a área da escrita, a área dos jogos de tapete, a área dos jogos de mesa, a área da natureza e a área da matemática. Estas áreas encontram-se bem definidas e identificadas, bem como os materiais nela existentes, o que promove a autonomia das crianças.

Na sala existem instrumentos orientadores da vivência diária das crianças, como: o registo das presenças (mapa de presenças); o registo das escolhas (mapa das escolhas) e os respetivos planos do dia – os últimos, orientam as crianças no sentido do que querem fazer, com quem, como e como correu a atividade/tarefa.

No que diz respeito à organização do tempo, a educadora pelas 09h00 reuniu o grupo de referência da Sala Intelectual na respetiva sala e deu início ao registo das presenças.

Ainda no tapete, algumas crianças conversaram sobre o “trabalho de equipa” que fizeram em casa durante o fim-de-semana. A tarefa consistiu em cada criança, com o auxílio da sua equipa realizar um retrato de si própria – fazer o desenho de si própria, decorá-lo com materiais reciclados e preencher uma espécie de “cartão de cidadão” (nome, idade, data de nascimento, nome dos pais, sítio onde vive e ao que gostam mais e menos de brincar). Antes da primeira escolha do dia, várias foram as crianças que partilharam os seus retratos. No final de cada partilha houve um momento em que as crianças fizeram questões e comentários ao trabalho que fora apresentado com o objetivo.

Depois da escolha da sala de atividade, o pequeno grupo de crianças que escolheu a Sala Intelectual, juntamente com a educadora cooperante, dirigiram-se para a mesa central da sala e para além de cada criança registar o seu nome na folha intitulada de “Sala Intelectual” deram início à realização do primeiro plano do dia e a maioria decidiu contar notícias para afixar ao placar “Notícias” na coluna do “Acho bem”.

Depois de cada criança se distribuir pelas diferentes áreas de interesse, de acordo com as tarefas que se propôs fazer, decidi observar mais atentamente o comportamento das mesmas durante as atividades. Constatei que a maioria realiza as tarefas com grande envolvimento, apesar de existir algumas crianças que apresentam um foco de concentração menor.

Antes da hora de almoço, reuni com a educadora cooperante e conversámos um pouco no sentido de nos conhecermos melhor e de falarmos sobre a PPS II; enquanto a conversa decorria no gabinete as crianças avaliaram a atividade que realizaram com a auxiliar da sala e foram ao pátio.

Quando regresssei da hora de almoço desloquei-me até ao pátio e tentei estabelecer um contacto mais próximo com as crianças. Pedi-lhes para me lembrarem o nome, lembrei-lhes o meu e cantámos canções movimentando-nos pelo pátio.

À tarde, quando regressámos à sala, foi tempo de outras crianças partilharem os retratos que realizaram em casa com as “equipas” (mães, pais, avós, irmãos); após a escolha das salas, houve uma divisão do grupo em dois pequenos grupos derivado ao facto de existir educação física nessa tarde e demos início à elaboração do segundo plano dia.

A educadora cooperante sugeriu que apoiasse duas crianças na área da escrita, auxiliando-as na escolha das “roupas que vestimos no outono” através dos ficheiros de imagens do vestuário e, posteriormente, registando as escolhas numa folha. Durante a realização da tarefa senti que ambas ficaram um pouco confusas sobre o tipo de vestuário a utilizar no outono, pois ainda vestimos roupa de verão porque está calor. Também observei que uma delas precisa de ser mais estimulada ao nível da comunicação oral.

Diário de bordo – 26/09/2017

Pelas 09h, quando cheguei à sala de atividades, as crianças e a educadora cooperante encontravam-se reunidas no tapete. O acolhimento foi marcado pela continuação da apresentação dos retratos elaborados por cada criança durante o fim-de-semana e, mais uma vez observei que, estas apresentam na sua maioria uma enorme vontade em participar colocando questões ou realizando comentários ao trabalho dos colegas: “O que usaste para fazer a barriga?”, “Gostei muito do teu trabalho. Acho que merece um presente da fada dos dentes!”, etc.

Ainda durante o período do acolhimento, a L. uma das crianças mais novas do grupo, chegou à sala, dirigiu-se ao mapa de presenças, olhou para mim e de seguida para o mapa. Perguntei-lhe se precisava de ajuda, ela sorriu e disse que sim abanando a cabeça. Levantei-me e fui ajudá-la. Uma das crianças apercebeu-se desta situação e disse muito rapidamente que essa função era I. e, pouco tempo depois a criança em questão levantou-se e foi ajudar L. Ao longo da manhã percebi que a I. tem essa função porque sabe identificar os nomes de todas as 38 crianças da sala, 21 meninas e 17 meninos.

Depois de cantada a canção da escolha (da sala para onde queriam ir), as crianças que quiseram permanecer na Sala Intelectual deslocaram-se para a mesa e sentaram-se; as que escolheram a Sala do Jogo Dramático deslocaram-se para a ponta esquerda da sala e as que optaram pela Sala das Expressões para a ponta contrária e em fila esperaram pela sua vez para registar o nome na folha. Observei que uma das crianças não conseguia escrever o nome na folha e, por isso, desloquei-me com ela até à zona onde estavam os portefólios. Perguntei-lhe onde estava o seu portefólio, ela apontou e pedi-lhe que olhasse o nome que lá estava escrito com atenção; de seguida, retirámos o *dossier* da estante e trouxemo-lo para a mesa e ela tentou “copiar” o nome para a folha.

Nessa manhã estive na Sala das Expressões com a educadora Sónia questão que já tinha sido conversada com a educadora cooperante ser bastante proveitosa e enriquecedora. Já na Sala das Expressões, a educadora antes de elaborar o plano do dia com as crianças, deu-me a conhecer os objetivos específicos da sala, reforçando a ideia de que apesar do “grosso” das áreas ser mais direcionada para as expressões artísticas, todas as áreas curriculares são trabalhadas na sala de forma integrada.

Também, de forma sucinta deu-me a conhecer o que algumas crianças decidiram fazer para a comemoração do dia da música – uma orquestra de instrumentos. Antes de escolher a área que queria apoiar falei um pouco sobre mim respondendo às questões das crianças. À questão sugerida pela educadora, “Qual a brincadeira que mais gostas de brincar?” respondi com a questão: “Lembram-se daquilo que fizemos ontem no pátio? Isso é uma das minhas brincadeiras preferidas... Quem se lembra?”. “Cantar canções!!!”. “Boa, isso mesmo. E movimentámo-nos ao som das canções. Quem se lembra das canções?”. “O Porquinho foi à feira!!”, “O gafanhoto canhoto!!”.

Depois de elaborado o plano do dia foi-me dada a escolher a possibilidade de apoiar uma das áreas. Após escolher apoiar a área da pintura, as crianças deslocaram-se para as áreas tranquilamente. Foi-me dito que o único momento em que as crianças usam o bibe é na área da pintura, que devemos reforçar as regras de utilização dos materiais, não deixando que misturem pincéis, por exemplo e, ainda, que devemos incentivar a finalização das atividades.

Diário de bordo – 27/09/2017

Durante o acolhimento as crianças continuaram o diálogo iniciado na segunda-feira sobre o retrato realizado durante o fim-de-semana com a “equipa” que escolheram. Mais uma vez, observei que mesmo as crianças mais novas apresentam uma grande capacidade de questionamento, colocando questões e realizando comentários ao trabalho realizado pelos colegas.

Depois de uma criança ter apresentado o seu retrato, a educadora perguntou quem queria fazer comentários ou perguntas; algumas colocaram o braço no ar, mas a criança que estava a partilhar o retrato olhou para mim, apontou e disse: “Ela!”. Apesar de não ter colocado o braço no ar, a criança demonstrou interesse em saber o que eu tinha para

dizer sobre o seu retrato. Surpreendida, disse-lhe que gostei muito e questionei-o sobre o seu animal preferido (o retrato tinha vários animais feitos em goma eva). Pouco tempo depois, a educadora cooperante ausentou-se do tapete, por uns instantes e continuámos a partilha de perguntas e comentários ao retrato do T. Aquele foi o primeiro momento em que conversei com o grande grupo sem a presença da educadora cooperante e penso que apesar de algumas crianças se terem dispersado um pouco, correu bem.

Quando a educadora Sónia chegou à sala, cantámos a canção da escolha e o ajudante do dia perguntou em forma de canção para onde queriam ir: “Quem quer ir para a Sala do Jogo Dramático aprender a ser fantástico?”. Posto isto, cada criança registou o seu nome na folha e seguiu para a sala que escolheu. Na sala intelectual, assisti à discussão das propostas das crianças a colocar no plano do dia e depois de as mesmas se distribuírem pelas áreas que escolheram, a educadora cooperante sugeriu que observasse naquela manhã a Sala do Jogo Dramático.

Quando cheguei à sala pedi à educadora de referência para observar um pouco esta colocou-me desde logo à vontade. Disse-me ainda que ia ausentar-se durante essa manhã, mas que teria o apoio da auxiliar de referência da sala, sendo que antes de se retirar conversámos um pouco e fiquei a conhecer mais sobre as preferências das crianças em relação às áreas existentes, nomeadamente, as áreas que gostam mais (casinha e faz-de-conta).

Ao longo dessa manhã, permaneci com um pequeno grupo de crianças na área do faz-de-conta. Primeiro, a pedido das mesmas fiz-lhes pinturas faciais, de seguida fizeram exercícios de aquecimento – movimentando-se pelo palco, a criança que sentisse a minha mão tocar na sua cabeça dizia o nome de um animal com o objetivo de nos movimentarmos de acordo com ele. Depois quiseram fazer uma peça de teatro, a peça das princesas, no qual fui a narradora.

No final da manhã, as crianças que se encontravam nas restantes áreas de interesse arrumaram, sentaram-se de frente para o palco e dinamizámos um momento de música, em que cantámos algumas canções. Quando a educadora regressou, ensaiaram a música “Foi na loja do mestre André!” com os instrumentos e poucos instantes depois as crianças da Sala Intelectual que se encontravam na Sala do Jogo Dramático regressaram à sua sala de referência.

Já na sala intelectual verificámos, com a ajuda da ajudante do dia, o mapa de presenças e observámos que algumas crianças não tinham registado a sua presença. Aqueles que ainda não tinham registado a presença fizeram-no e passámos à contagem do número de crianças que foi à escola [com o auxílio do mapa de presenças]. Percebemos que eram 37 as crianças que se encontravam naquele dia na Sala Intelectual, sendo que apenas tinha faltado 1 criança.

Antes do almoço, fui ao pátio com metade do grupo de crianças da Sala Intelectual [a outra metade estava no inglês com a professora de inglês] e, mais uma vez, foi um momento em que aproveitei para criar laços com o grupo. Perguntei-lhes se queriam jogar ao jogo dos “peixinhos” e quando comecei a explicar-lhes as regras do jogo disseram-me que já conheciam. Começámos a jogar e percebi que as crianças têm uma grande noção de sequência numérica, pois os números foram ditos por ordem.

Depois do almoço, desloquei-me até ao pátio e uma das crianças pediu-me para voltar a jogar ao jogo dos “peixinhos”, outras crianças ensaiaram ao ar livre a “A história da rainha dos tambores” com a educadora cooperante. Posto isto, deslocámo-nos até à sala de atividades e foi fomentado, mais uma vez, um momento de partilha. Surgiram algumas propostas, nomeadamente, fazer experiências com comida e uma dúvida: “Porque é que as formigas sobem as paredes e não caem?” ao qual a educadora respondeu que tinham que marcar o dia para essas descobertas no mapa de presenças.

Depois da escolha e de realizado o plano da tarde, desloquei-me com duas crianças para a área da matemática por sugestão da educadora e auxiliiei-as na construção das reproduções. Depois de cada uma das crianças ter realizado três reproduções, cada uma escolheu uma delas e reproduziu-a numa folha. Esta atividade foi interessante para perceber a orientação espacial das crianças. Depois, a educadora sugeriu trabalhar a contagem dos retângulos de cada cor e uma das crianças fê-lo. No final, fizemos uma notícia e colocámos no placar do “Acho Bem!”.

Diário de bordo – 28/09/2017

Nesse dia levei para a sala um livro sobre Ciência, nomeadamente, sobre projetos que se podem realizar sobre a flutuação, isto porque no início da semana em conversa com a educadora cooperante percebi que uma das crianças do grupo queria descobrir

quais os brinquedos que flutuam ou não em água. Como estava registado no mapa de presenças, aquele era o dia em que aquela criança queria realizar essa descoberta e, por isso, decidi dar a conhecer o livro “Fazer coisas flutuar e afundar” de Gary Gibson.

Assim que cheguei e pousei o livro sobre a mesa várias foram as crianças que comentaram: “A Vera trouxe uma história!”. A educadora pouco tempo depois decidiu pedir à ajudante do dia para juntamente com outra criança, observar a capa do livro e folhear as páginas. Paramos um pouco para observar algumas delas, entre as quais, uma em que existia uma grande bacia com água e materiais dentro dela. Rapidamente, após o questionamento por parte da educadora sobre o que estavam a observar nas imagens do livro, algumas crianças descobriram que se tratava do tema “flutuação”. Combinámos realizar essa experiência à tarde.

Ainda, assistimos à partilha dos retratos elaborados pelas crianças durante o fim-de-semana e à partilha de um desenho que a E. fez em casa para os colegas, a carvão. Depois da E. apresentar o seu desenho algumas crianças quiseram comentar o seu trabalho e falaram sobre as descobertas que realizaram, no ano anterior, com o projeto do carvão.

Depois de com a ajuda da ajudante do dia, cantarmos a canção da escolha e de as crianças realizarem o registo do seu nome nas folhas (observei que algumas crianças ainda não conseguem escrever o nome sem ajuda e, por isso, com o auxílio de uma folha branca e de uma caneta escrevi algumas das letras que não sabiam e elas copiaram para a folha). Posto isto, as crianças deslocaram-se calmamente para as salas.

Já na mesa o pequeno grupo de crianças partilhou as propostas a colocar no plano do dia e com o auxílio da educadora cooperante registámo-las no plano do dia. Entre as várias propostas, a educadora sugeriu que ao longo da manhã auxilia-se o “Projeto dos Morcegos”. Este projeto já tinha sido iniciado por três crianças, mas ainda está na fase inicial. Quando “agarrei” o projeto deparei-me com três desenhos realizados por cada uma das crianças e em conversa com as três notei que já pensavam saber várias coisas sobre o animal e decidi registar essas ideias numa folha junto das crianças:

R.: “Os morcegos comem sangue dos animais...”

N.: “Acordam de noite!”

R.: “Dormem de dia...”

M.: “Nascem da barriga.”

N.: “Os morcegos são mamíferos!”

R.: “Comem insectos...”

M.: “Chupam o sangue dos animais!”

Depois disto, através dos desenhos que elaboraram pedi-lhes para me falarem sobre eles e obtive respostas muito interessantes:

N.: “Fiz uma cruz no sol porque os morcegos dormem de dia!”

R.: “Fiz a noite porque os morcegos estão acordados à noite... A lua e o morcego.”

M.: “Os morcegos estão a dormir de dia! Estão a comer sangue dos animais!”

Enquanto isto aconteceu, outras propostas decorriam nas diversas áreas de interesse da sala de atividades, como: a leitura no mapa e o registo dos meninos e meninas da sala (por parte da I. que já sabe ler) e a separação dos cartões da escolha dos meninos e meninas.

No final da manhã, sentámo-nos novamente no tapete e avaliámos o plano da manhã. Leram-se as propostas “O que vamos fazer?” e cada criança disse se tinha conseguido acabar ou não a tarefa. Ainda, algumas crianças quiseram partilhar o que fizeram nas áreas de interesse: uma das crianças quis mostrar o que fez na área da matemática com os elásticos e outra o registo que realizou de quantos meninos e meninas existem na sala. Em relação à primeira partilha a educadora questionou as crianças qual seria o nome do material que a L. utilizou para brincar com os elásticos e responderam: “um quadrado” (porque o material tem a forma de um quadrado); “um círculo” (apesar da forma quadrangular, atrás tinha um círculo). A educadora disse que ambas as respostas estavam corretas, mas que o nome era Geoplano e depois mostrou vários cartões que as crianças podem utilizar para as suas reproduções.

Relativamente à segunda partilha, a auxiliar questionou as crianças: “Será que existem mais meninos ou meninas na sala?”. Depois de algumas respostas, pediu a uma criança para contar quantos nomes de meninos existiam na tabela que a I. realizou nessa manhã. Para finalizar confirmaram-se as faltas no mapa de presenças.

Depois do almoço as crianças foram ao pátio e pude constatar que a I., sabe não só reconhecer os nomes das crianças, como ler, pois tinha consigo um livro sobre as letras

do alfabeto; fiquei curiosa e perguntei-lhe: “Sabes ler?”, ao qual respondeu “Sei ler algumas coisas” e começou a ler o que estava escrito no livro.

Pelas 14h, já na sala sentámo-nos em roda e a amiga do dia quis contar uma história com o recurso às imagens de um livro. Depois ouvimos uma música sobre ser-se bem comportado, fizemos a escolha, mas antes alertámos que quem ficasse na Sala Intelectual iria começar por fazer a experiência da flutuação. Durante este período o S. começou a chorar sem qualquer motivo aparente.

Com as crianças reunidas na mesa a educadora perguntou o que era uma experiência e a A. numa folha branca desenhou um ponto de interrogação, sendo que a educadora cooperante perguntou às crianças o que significava aquele ponto.

A.: “É o que queremos saber!”

A (educ.): “É um ponto de uma pergunta. É o ponto de uma coisa que nós não...”

T.: “Não sabemos e queremos saber!”

A (educ.): “O que é que tu ainda não sabes e queres descobrir?”

M.: “QUERO DESCOBRIR SE ESTES BRINQUEDOS SE AFUNDAM OU SE NÃO AFUNDAM.”

A. (educ.): “Qual é a outra palavra que quer dizer não afundar? Aquele barquinho que vimos hoje no livro não se afundava estava a...”

M.: “Boiar!”

A (educ.): “Outra palavra!”

A.: “Nadar...”

A (educ.): “Nadar é assim...” (fez o gesto com os braços)

R.: “Flutuar!!!”

A.: “Boa R. é mesmo essa palavra! Qual é?”

R.: “Flutuar.”

A (educ.): “Queremos saber se estes brinquedos (aponta para os brinquedos em cima da mesa) afundam ou flutuam... Então e quem sabe dizer-me o que quer dizer afundar?”

Após o diálogo inicial a educadora perguntou às crianças o que achavam que ia acontecer a cada um dos brinquedos (peça de lego, comboio de madeira, dado, giz e

girafa) que a M. escolheu e que estavam em cima da mesa. De modo a cada uma ter o seu registo a educadora construiu uma folha em que incluiu: uma breve contextualização da experiência; o registo das previsões (o que cada criança achava que vai acontecer com cada um dos brinquedos) e das conclusões (o que cada criança observou e concluiu).

Para realizar o registo das previsões a educadora forneceu às crianças uma tabela de dupla entrada: numa das entradas estava o nome de cada brinquedo e um espaço para o desenharem; na outra, dois recipientes, um que mostrava um objeto a flutuar e outro a afundar. O objetivo consistiu em colocar uma cruz no que achavam que ia acontecer com determinado objeto. Para apoiar esta fase de previsões, eu e a educadora fomos ao lugar de cada criança e perguntámos o que achava que ia acontecer. Apesar disto, algumas crianças desenharam no espaço pertencente a outro brinquedo.

Refletindo penso que na coluna com o nome dos brinquedos podiam ter sido fornecidas imagens reais dos mesmos.

A fase da experimentação foi realizada pela criança que quis realizar a experiência e cinco ajudantes diferentes e foi um momento vivido com bastante empolgação pelo grupo. Seguido o momento de confrontação das previsões e das observações, cada criança sistematizou o que sabia desenhando cada brinquedo no recipiente correto.

Para finalizar houve um momento de sistematização do que as crianças aprenderam com a atividade.

Diário de bordo – 29/09/2017

O primeiro período da manhã foi marcado pelo acolhimento e tal como nos dias anteriores é uma altura em que a educadora tem a intencionalidade de desenvolver a oralidade. Ou seja, as crianças são escutadas, sendo que ouvem e falam entre si sobre temas do seu interesse. Durante esse instante algumas crianças quiseram partilhar as suas experiências: uma delas mostrou o panfleto do *Zoomarine* (sítio que conheceu este verão com a sua família) que despoletou a partilha de outras aventuras por parte de outras crianças. Este tema suscitou ainda o interesse do grupo, pois falou-se bastante de golfinhos, um animal adorado pela maioria, sendo que em conversa informal com a educadora percebi que algumas crianças demonstraram já interesse em realizar um projeto sobre os golfinhos.

Para além disto algumas crianças que ainda não tinham tido oportunidade de apresentar o seu retrato, fizeram-no e durante uma dessas partilhas a educadora ausentou-se do tapete por alguns instantes e “agarrei” o grupo. Assim que a educadora se levantou do tapete algumas crianças aproveitaram para falar entre si e sair do lugar e estávamos, como já referi, num momento importante de partilha de um dos retratos. Senti necessidade de aplicar uma estratégia que foi realizada ao longo da semana pela equipa educativa, nomeadamente, pedir às crianças para “chamar a paz” – sentadas com as pernas à chinês, com os olhos fechados e as mãos viradas para cima, as crianças retornam à calma e silêncio imperou. Ainda, acrescentei uma variante: “Pensem que estão na praia, na vossa praia preferida! A minha praia preferida é as Avencas. Já estou a ouvir o barulho das ondas! Estão a ouvir?”. Pouco tempo depois, posso dizer que a maioria estava sentada, tinha os olhos fechados e a tentar ouvir o mesmo barulho que eu, no entanto, numa praia diferente, pois pedi-lhes para fazer de conta que estavam na praia preferida de cada um deles.

Uma das crianças, a mesma que nessa semana levou um desenho para os colegas, levou outro desenho realizado também ele a carvão e uma folha A4 escrita com algumas letras do início ao fim. Disse ser o nome dos amigos. Esta partilha permitiu que se falasse da escrita sendo que a educadora chamou a atenção para pormenores importantes sobre o texto escrito, elogiando a criança.

Pelas 10h o grande grupo foi dividido em dois pequenos grupos e foram feitos dois comboios: o primeiro grupo saiu da sala de atividades com professora de inglês e o segundo esperou pelo professor de educação física para ter expressão motora, sendo que ambos iam usufruir das duas atividades, mas em tempos diferentes.

A educadora cooperante sugeriu que passasse a manhã com o professor Ricardo e observasse a sessão de expressão motora. Observei que esse momento acontece fora das instalações da instituição, num pavilhão junto do edifício. Em ambos os grupos a sessão foi iniciada por uma pequena conversa. Durante a primeira parte da sessão foi realizado o jogo dos ímanes em que o objetivo era “colar” uma parte do corpo específica, por exemplo, as costas. Na segunda parte foi realizado um circuito por estações e o grupo foi dividido em três pequenos grupos e iniciou o exercício numa estação diferente: arcos, andas ou bolas (eram os materiais que as crianças tinham ao seu dispor em cada uma

delas). Terminadas ambas as atividades o grupo foi ao pátio. Nesse dia como a auxiliar da minha sala faltou houve necessidade de reorganizar o tempo das rotinas, sendo que almoçaram um pouco mais cedo.

Depois do almoço as crianças de ambas as salas deslocaram-se para a Sala do Jogo Dramático para a comemoração do dia da Música. Esta celebração teve a participação do professor de música e cada sala de referência viveu o processo e o momento de forma diferente: as crianças da Sala do Jogo Dramático cantaram a canção “a loja do mestre André” e algumas crianças da Sala Intelectual dramatizaram a história “Rainha dos tambores” sendo que uma das crianças fez de “apresentadora de imagens” da sequência da história que as crianças elaboraram (cada pintura foi acompanhada do texto escrito a contar a história).

No final, as crianças que escolheram a Sala das Expressões mostraram e tocaram com os instrumentos que realizaram ao longo da semana.

De uma maneira geral, constatei que mais importante do que a comemoração do dia da Música foi a parte de todo o processo que envolveu essa comemoração, com isto falo das aprendizagens significativas que realizaram com, por exemplo, a preparação da peça de teatro “Rainha dos tambores” e o contacto com diferentes materiais na construção dos instrumentos musicais.

5 REFLEXÕES SEMANAIS

5.1 Rotina diária – espaço e tempo (02 a 06 de outubro)

Para Oliveira-Formosinho (2007) a **rotina diária** deve ser constante, estável e por isso, previsível pela criança para que cada uma conheça a sequência dos acontecimentos e organizar-se, de forma cada vez mais independente do adulto. Dada a sua importância e uma vez que a dinâmica vivenciada na organização educativa onde estou a realizar a PPS II obedece a um modelo pedagógico próprio que funciona na interação de três salas de atividade – Sala Intelectual, Sala do Jogo Dramático e Sala das Expressões – senti necessidade de refletir um pouco sobre o espaço e o tempo da Sala Intelectual.

Quanto à **organização do espaço físico** da Sala Intelectual esta encontra-se organizada em diferentes áreas de interesse – a biblioteca, a área da matemática, a área do desenho e dos registos, a área da natureza, a área dos jogos de mesa, a área dos jogos de chão, a área do computador e, por último, a área da escrita – cada uma promove aprendizagens diversas e está devidamente identificada.

Ainda, o ambiente da sala de atividades é agradável, altamente potenciador do desenvolvimento cognitivo e das aprendizagens das crianças e as paredes servem de expositores das suas próprias produções. Tome-se como exemplo as notas de campo a seguir apresentadas:

Existem instrumentos orientadores da vivência diária das crianças, como: o registo das presenças (mapa de presenças); o registo das escolhas (mapa das escolhas) e os respetivos planos do dia – os últimos, orientam as crianças no sentido do que (estas) querem fazer, com quem e como correu a atividade/tarefa.

(Diário de bordo, 25/09/2017)

Além disto, junto a algumas das áreas de interesse da sala – área da matemática, da escrita e do computador – existe um espaço de registo onde as crianças partilham as descobertas que realizam em cada um destes espaços (sozinhas ou acompanhadas pelos seus pares). Para finalizar, um dos instrumentos de apoio à prática pedagógica é um espaço de notícias do “acho bem” e do “acho mal”. Este instrumento desenvolve não só a fala, bem como o pensamento e a linguagem das crianças e processa-se da seguinte forma:

Nesse momento foi **tempo da fala das crianças** (cada criança contou a notícia), **de pensamento sobre a linguagem** (para falar sobre a notícia tiveram que pensar sobre o que iam dizer), **de escrita** (tanto da educadora com as crianças bem como das crianças). Depois de a educadora escrever a notícia, cada criança ilustrou e imitou a escrita da educadora.

(Nota de Campo n.º1, 02/09/2017)

Para além da organização do espaço importa refletir sobre o **tempo**. Segundo Cardona (1992) a distribuição dos vários momentos da rotina diária devem ser planeados conforme os interesses e ritmos individuais de cada criança, pelo que “a existência de uma clara explicitação da sequência diária, é considerada como fundamental para que a criança se consiga orientar ao longo do dia” (p.9).

A organização diária do tempo desenrola-se em vários momentos distintos: i) o *acolhimento* – momento em que as crianças chegam ao Jardim de Infância, nomeadamente, à sala do Jogo Dramático e se despedem dos seus cuidadores; ii) a *reunião com o grupo de referência* – no tapete dão início ao registo das presenças e, antes da iii) *escolha das salas* é facultado um **tempo para a fala das crianças**, de partilha e comunicação de vivências comuns, sendo que depois de cantada a canção da escolha, registam o seu nome na folha correspondente à sala que escolheram e deslocam-se até ela; antes de se distribuírem pelas áreas de interesse, dá-se o momento iv) da *planificação e escolha das atividades* em grande grupo; ao final da manhã, ocorre v) um *momento de avaliação do período da manhã e de partilhas*. Depois do vi) *almoço*, as crianças fazem a higiene e é tempo de vii) *recreio*. À tarde, quando regressam do pátio, fazem novamente a escolha e o planeamento das atividades. De seguida, lancham e continuam as atividades até à hora que os pais regressam ao final da tarde.

A rotina explicitada acima altera-se quando as crianças têm as atividades letivas de educação física, inglês e música sendo que o grande grupo divide-se em dois pequenos grupos – A e B – para usufruir desses momentos. Às segundas-feiras à tarde – das 15h30 às 17h – têm educação física; às quartas-feiras à tarde – das 15h30 às 17h – têm inglês e, por último, às sextas-feiras de manhã – das 10h às 11h30 – têm ambas as atividades.

Importa ainda refletir sobre as aprendizagens que as crianças realizaram ao longo desta semana que apesar de atípica, pois a educadora de referência e a técnica de ação

educativa da sala tiveram ausentes por motivos pessoais e de saúde, foi possível observar e apoiar algumas das descobertas significativas de algumas crianças nas diferentes áreas de interesse. Tome-se como exemplo as notas de campo a seguir apresentadas:

Para apoiar a I. e a M. na procura de imagens sobre os astronautas, dirigi-me com ambas para o computador e a pedido das duas tentei colocar vídeos sobre o tema, mas sem sucesso, pois as colunas não estavam a funcionar. **Encorajei-as a procurar imagens e auxiliei-as nessa exploração.** No final, cada uma quis registar o que observou sobre o espaço, nomeadamente, sobre o Sol e a Lua fazendo um desenho (cf. Figura A5).

(Nota de Campo n.º4, 02/09/2017)

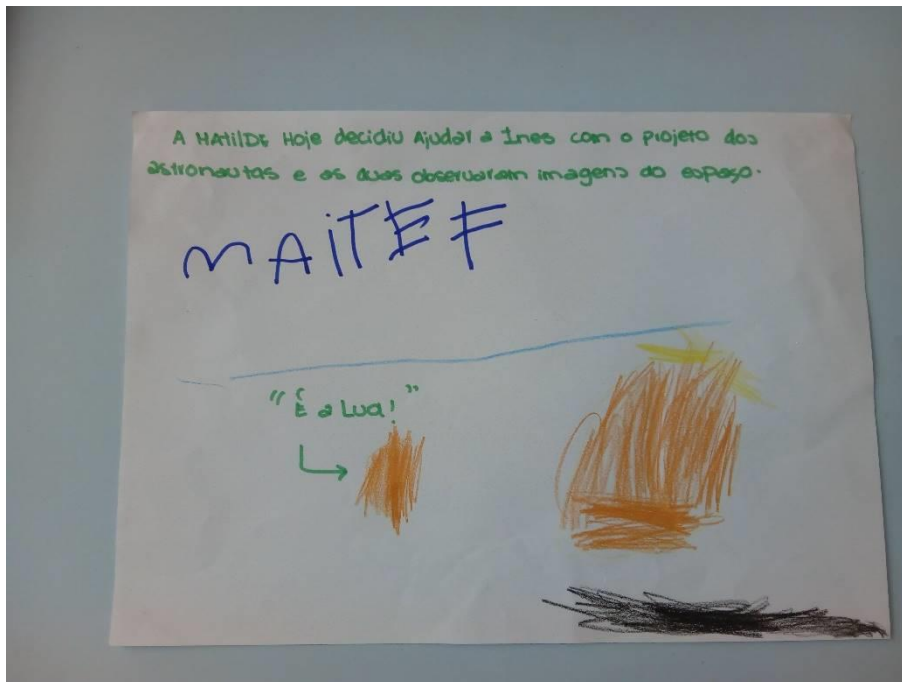


Figura A5. Registo de exploração da M. sobre a Lua. Fonte própria (02 de outubro de 2017)

A nota supracitada indica que a I. e a M. utilizaram o computador e a internet com o propósito de descobrir mais sobre os astronautas – um dos projetos a decorrer na sala de atividades – e que para além de consumidoras deste meio tecnológico foram também produtoras, pois registaram o que observaram tal como mostra a Figura A5.

A M. estava a brincar com peças de madeira e uma lupa. Quando cheguei mais perto dela percebi que estava muito curiosa estando constantemente a afastar e aproximar a lupa de uma das peças e, por isso, tentei apoiá-la na sua observação questionando o que acontecia ao animal que estava na peça quando afastava e/ou aproximava a lupa: **“Quando afasto a lupa do animal fica grande!”**. Após a realização dessa aprendizagem significativa incentivei-a a registar as suas conclusões e ela quis fazer um desenho – desenhou as várias peças que observou, uns animais mais pequenos e outros maiores e uma lupa (cf. Figura A6).

(Nota de campo n.º5, 02/09/2017)



Figura A6. Registo de exploração da M. na área da natureza. Fonte própria (02 de outubro de 2017)

A nota indica que um dos tipos de atividades em ciência a fazer-se com crianças pequenas são as pequenas explorações sendo que a oportunidade de interagir com os materiais fá-las compreender fenómenos diversos.

Em conversa informal com a educadora cooperante, na semana anterior, percebi que o grupo tinha já alguns projetos a decorrer na sala de atividades – o projeto dos morcegos, dos astronautas e dos golfinhos – e a educadora sugeriu que apoiasse um deles. Apesar de a educadora cooperante não ter estado presente decidi construir com as crianças

a teia sobre o que pensam saber sobre os morcegos e querem descobrir, sendo que planificámos o trabalho a partir daí. Tome-se como exemplo as notas de campo a seguir apresentadas:

Questionando as crianças acerca do que gostariam de descobrir sobre os morcegos, surgiram algumas questões que sustentaram o projeto:

O QUE QUEREMOS DESCOBRIR...

M.: *“Quero descobrir se eles comem sangue!”*

N.: *“Quero saber se eles nascem da barriga...!”*

M.: *“Quero saber se eles são de pelo.”*

Posto isto, passámos à fase da planificação do trabalho.

Para as perguntas “como” e “onde” poderiam pesquisar e encontrar respostas para as dúvidas sobre os morcegos foram apresentadas as seguintes sugestões:

ONDE VAMOS PESQUISAR?

N.: *“Podemos ir ao computador!”*

M.: *“Podemos ver vídeos no computador...”*

M.: *“Em livros!”*

M.: *“Pedir aos pais para fazer a pesquisa...”*

Depois de terem decidido onde iam pesquisar, foi-lhes perguntado o que gostariam de fazer sobre os morcegos. Estas foram as propostas das crianças:

O QUE QUEREMOS FAZER SOBRE OS MORCEGOS...

N.: *“Quero fazer desenhos sobre os morcegos no computador!”*

M.: *“Fazer morcegos com caixas”* (mostrei-lhes pequenas caixas que trouxe de casa e alguns disseram que queriam construir o morcego com outros materiais como rolos de papel higiénico).

M.: *“Quero construir uma história sobre morcegos!”*

(Nota de Campo n.º4, 04/09/2017)

Posto isto, como nessa manhã levei alguns livros sobre os morcegos as crianças quiseram folheá-los e, depois partilhar com os colegas as suas descobertas (cf. Figura A7).



Figura A7. Partilha das descobertas sobre os morcegos.

Como a vida quotidiana é o melhor contexto para promover o processo de aprendizagens com significado decidi **estimular o desenvolvimento do sentido do número através da realização de um jogo coletivo**, pois tenho vindo a observar que gostam bastante de jogos coletivos. O jogo consistia na formação de equipas. Primeiramente, mostrei-lhes um conjunto de cartões retangulares com números e objetos (associados à quantidade referente ao número). Depois de instruir a tarefa demonstrei o exercício e pedi a ajuda de uma ajudante para mostrar o cartão com o número (quando a música terminasse) (cf. Figura A8). O balanço que realizo desta tarefa é bastante positivo, pois observei que as crianças se divertiram a formar as equipas e, ao mesmo tempo, desenvolveram de forma individual o seu sentido de número contando e calculando dentro do contexto de jogo, momento experienciado por si.

(Nota de campo n.º7, 04/09/2017)



Figura 8. Jogo de formação de equipas realizado no pátio durante o recreio.

Fonte própria (04 de outubro de 2017)

Como referi anteriormente o contexto onde a criança está inserida é o melhor para promover aprendizagens significativas e, por isso, depois de ter observado o grande interesse do grupo por jogos coletivos decidi construir um conjunto de cartões retangulares com números associados a objetos e inventar um jogo a partir daí. Este jogo, para além de promover as relações sociais, também desenvolveu noções matemáticas associadas ao quotidiano das crianças.

5.2 Aprender através das interações (09 a 13 de outubro)

Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) salientam que a **linguagem oral** é fundamental tanto na comunicação com os outros, bem como na aprendizagem e exploração do pensamento. Segundo Wells (1999, citado por Folque, 2012) a educação é considerada um “processo dialógico” (p.89) todavia, reforça que as interações estabelecidas dependem também das ações, instrumentos e do próprio contexto.

Neste sentido, **o diálogo** estabelecido entre os adultos e as crianças é crucial na promoção das aprendizagens, pois como é referido por Siraj-Blatchford et. al. (2012, citado por Folque, 2012) quando as crianças e os seus educadores pensam em conjunto estão a **partilhar e a negociar**. Ainda, a existência de interações entre adultos e crianças podem ser fundamentais para que haja uma “**aprendizagem sustentada e profunda**” (Pramling, 1996; Siraj-Blatchford et al., 2002, citado por Folque, 2012, p.89) sendo que um estudo revelou que para ocorrerem interações de qualidade o adulto e a criança têm que estar verdadeiramente envolvidos e que essas interações não necessitam de planeamento, ocorrendo sempre que o educador e as crianças se envolvam mutuamente em atividades de aprendizagem significativa (Folque, 2012).

Quando o educador utiliza o **diálogo como um andaime** à construção do pensamento da criança está a alargar a sua aprendizagem e tal como defende Siraj-Blatchford (2004, citado por Folque, 2012) o educador promove as aprendizagens das crianças quando assume um papel orientador.

Nas interações educativas os educadores utilizam dois instrumentos pedagógicos: as perguntas e o *feedback* (Folque, 2012). No que diz respeito aos critérios para definir “boas” perguntas estes prendem-se em: “levar a criança a pensar e reflectir, a ver as coisas de uma outra perspectiva e a explorar a incerteza num meio seguro” (Claxton, 1999; Fisher, 2001, citado por Folque 2012, p. 93). De forma sucinta, o procedimento mais correto é “fazer poucas, mas boas perguntas” (Folque, 2012, p.93).

Quanto ao feedback este é considerado como um aspeto essencial na interação pedagógica e tem impacto na disposição das crianças para aprender (Folque, 2012).

Refletindo sobre os diálogos durante o acolhimento, de acordo com Vala e Guedes (2015) estes momentos de conversa e de troca de propostas ajudam a criança a aprender a respeitar as ideias dos outros e a tomar consciência de que todas as propostas são

importantes. Tome-se como exemplo as notas de campo a seguir apresentadas de alguns dos diálogos entre a educadora cooperante e as crianças durante o acolhimento:

A (educ.): “A palavra «médico» é maior ou mais pequenina do que a palavra «um»?

C3.: É mais pequenina.

A (educ.): “Tens a certeza? Vamos confirmar. Quantas sílabas tem a palavra «médico»?

TODOS: “Tem três sílabas!”

A (educ.): “E a palavra «um»?”

TODOS: “Uma!”

A (educ.): “Qual é a que tem mais sílabas?”

TODOS: “Médico!!”

A (educ.): “Então a palavra médico é...”

TODOS: “É maior!”

(Nota de Campo n.º1, 09/09/2017)

A (educ.): “Porque é que acham que é um poema?”

C1.: “Porque rima...”

A (educ.): “Qual é a palavra que rima com gatos?”

C2.: “«gatos» rima com «sapatos»!”

(Nota de Campo n.º2, 11/09/2017)

Importa ainda refletir sobre as aprendizagens realizadas pelas crianças ao longo da terceira semana de estágio. No que diz respeito ao projeto dos morcegos foram planificadas duas atividades tendo em conta os interesses das crianças do grupo – a construção dos morcegos e a invenção de uma história.

Em relação à primeira atividade – construção dos morcegos – esta foi realizada em dois momentos distintos: a pintura das caixas e a colagem de diferentes materiais nas asas dos morcegos. Ambos os momentos foram realizados na sala intelectual e, nesse sentido, a organização do espaço e dos materiais e a dinâmica do grupo foram ajustadas. Uma das estratégias adotadas foi o diálogo, pois procurei perceber as opções das crianças

ajudando-as e dando sugestões para concluírem a tarefa. Tendo em conta os comportamentos observados pelas crianças posso concluir que a pintura e o recorte foram as atividades que precisaram menos da minha orientação; por outro lado, a colagem dos materiais, nomeadamente, a gestão da quantidade de cola foi a tarefa mais difícil para a maioria das crianças.

No final cada criança refletiu sobre a atividade e deu um nome ao morcego que construiu:

R.: Eu gostei de fazer a pintura, as asas e as garras. Vai ser o Morceguinho!”

M.: “Gostei mais das asas e da pintura e de colar a goma eva. Pinta!”

M.: “Gostei mais de fazer as orelhas. Está terminado!! Vai ser o Max!”

N.: “Pintar e colar! Está terminado. Pepa! Vai ser a Pepa.”

M.: “Das asas e de pintar! Coração.”

(Nota de Campo n.º7, 10/09/2017)

A atividade de construção dos morcegos auxiliou a criação da história:

De acordo com a planificação iniciei a história com a frase: “Era uma vez uma família de morcegos...”. De seguida decidi perguntar-lhes se eram mesmo todos da mesma família e as crianças concordaram. Depois de escolhermos o título para a nossa história iniciámo-la tendo em conta algumas estratégias para a criação de histórias, nomeadamente a colocação de questões. Observei que a N. tem dificuldades de concentração.

(Nota de Campo n.º3, 13/09/2017)

Refletindo sobre a atividade anterior penso que apesar de ter tido em conta aspetos importantes para a criação da história – personagens (Quem?), ações e lugares (O quê?/ Onde?), problema e modo de resolução do problema criado – e de as crianças terem utilizado os morcegos contruídos por si dando um cunho ainda mais pessoal à tarefa penso que para durante o momento pedagógico poderia ter proposto às crianças uma técnica para inventar histórias, pois algumas dispersaram um pouco durante a atividade de criação e, possivelmente, se me tivesse socorrido do uso de um suporte (fotografia, imagens, objetos) captaria mais a atenção das crianças.

Para além da história dos morcegos quatro crianças decidiram criar, ilustrar e recontar uma história intitulada de “A Princesa mais bela!”. Esta atividade foi dinamizada

pela educadora cooperante (cf. Figura A9), no entanto também auxiliei as crianças na atividade do reconto (cf. Figura A10):

desloquei-me até à área da biblioteca e a E., M. e A. estavam a tentar organizar-se para realizar o reconto da história que criaram no dia anterior “A Princesa mais bela”. Decidi auxiliá-las nessa tarefa e comecei por fazer uma proposta: “O que acham de ordenarmos as páginas da nossa história na parede?”

(Nota de Campo n.º3, 12/09/2017)



Figura A9. Criação da história "A Princesa mais bela!"



Figura A10. Reconto da história.

Para além das propostas das crianças a educadora cooperante criou um ambiente de interação com a leitura através do livro “A cadela amarela e os amigos dela”. Antes desse momento conversámos sobre a importância do livro na descoberta do prazer da leitura:

A (educ.): “Porque é que vocês acham que as histórias são importantes?”

C1: “Para sabermos ler!”

A (educ.): “As histórias transportam-nos para onde?”

M.: “Para a imaginação!”.

(Nota de Campo n.º7, 12/09/2017)

Depois da proposta educativa referida anteriormente e da realização de perguntas de questionamento sobre a história, a educadora propôs que cada criança fizesse o registo

do animal que mais gostou e que escolhesse um sítio para realizar o registo (a maioria preferiu realizar o registo no chão da sala).

Tomando as notas de campo referidas anteriormente como exemplo, tal como refere Sousa (2005) contar e ler histórias é uma parte importante do todo que são as práticas de literacia durante os primeiros anos de vida da criança, na medida em que o contacto com histórias proporciona o desenvolvimento da criança a vários níveis: i) pessoal – integrando as vivências das personagens e experienciando sentimentos e emoções; ii) linguístico – expandindo o vocabulário e usando de forma criativa a linguagem; iii) conceptual – contactando com novas ideias, conceitos, culturas, tradições e valores, bem como aprendendo a explorar, criar e planear novas possibilidades iv) corporal e artístico – utilizando o corpo, os objetos e a voz criando diferentes personagens; e v) textual – “ao ouvir contar e ao recontar, a criança apropria-se de fórmulas de abertura e fechamento, de linguagem formulaica, de formas e de expressões de cultura letrada” (Sousa et al., 2003, citado por Sousa, 2005, p.65).

Para finalizar as histórias são importantes também para trabalhar alguns aspetos internos da criança, como: o carácter, o raciocínio, a imaginação, a criatividade, o senso crítico e a disciplina (Dohme, 2010). O conto serve, ainda, para a criança conhecer: informações importantes sobre a língua, construir estruturas mentais, estabelecer relações consigo, com os outros e as coisas (reais ou inventadas), criar distâncias no espaço e tempo (Rodari, 1993).

Para além da criação de histórias e dos momentos de leitura as crianças realizaram várias descobertas nas diferentes áreas de interesse. Tome-se como exemplo algumas dessas descobertas e a postura que assumi durante esses momentos:

Na área da escrita, o R. e o G. fizeram uma lista de palavras com rimas terminadas com a palavra “cão” e o M. e a M. uma lista de palavras com rimas terminadas com a palavra “Martim”. As crianças disseram a palavra, o adulto escreveu-a, depois a criança copiou-a e no final fez a ilustração.

V.: “R. achas que consegues dizer-me só mais uma palavra que rima com a palavra «cão»? Lembraste da última palavra da música do gafanhoto canhoto? Mas aprendeu a...”

R.: Lição!!

V.: Boaa! É isso mesmo.

R.: Mas Vera como é que eu faço a forma da palavra lição?

V.: Boa pergunta R. Lição é uma palavra que quer dizer o que nós aprendemos. Não tem forma!

(Nota de Campo n.º6, 11/09/2017)

A M. foi para a área da natureza fazer descobertas sobre as conchas e quando terminou o seu registo deslocou-se até à área onde me encontrava e disse que queria mostrar-me o seu trabalho. Disse-lhe que queria ouvi-la com toda a atenção e que já ia ter com ela. Minutos depois, desloquei-me até à área da natureza e perguntei-lhe:

V: “M. conta-me as tuas descobertas!”

M.: “Descobri que há conchas grandes e pequenas...”

V.: “Boa, muito bem! Vi que estavas a colocar as conchas umas em cima das outras. O que é que podemos fazer com as conchas?”

M.: “Assim Vera! (bateu com a concha na mesa)”

V.: “Ora, experimenta lá bater duas conchas uma na outra...”

M.: “Faz barulho.”

V.: “Experimenta raspar as duas conchas uma na outra... Parece um...”

M.: “Parece um reco-reco!”

V.: “Então descobriste mais coisas com as conchas...”

M.: “Sim, descobri que também se pode fazer barulho com elas!!!”

(Nota de Campo n.º8, 11/09/2017)

5.3 Alimentação saudável (16 a 20 de outubro)

Nunes e Breda (s.d.) salientam que a alimentação é **“um processo de seleção de alimentos, fruto das preferências, das disponibilidades e da aprendizagem de cada indivíduo (...) determinado por factores cognitivos, socio-económicos, emocionais, psicológicos, afectivos e culturais”** (Nunes & Breda, s.d., p.14).

Neste sentido, a alimentação é um processo fundamental porque: i) **garante a sobrevivência** do Homem; ii) **fornece a energia e os nutrientes** essenciais para o bom funcionamento do nosso organismo; iii) contribui para a nossa **saúde** (física e mental); iv) tem um papel essencial na **preservação de doenças**, como a obesidade, por exemplo; e, por último, v) contribui para o apropriado **crecimento e desenvolvimento das crianças e adolescentes** (Candeias, Nunes, Morais, Cabral & Silva, 2005).

Este processo é essencial ao longo de toda a vida, no entanto a criança, por se encontrar em fase de crescimento é extremamente dependente de uma alimentação saudável e, por isso, mais sensível às carências, desequilíbrios ou desadequação alimentares (Nunes & Breda, s.d.).

Os mesmos autores defendem que para uma boa alimentação contribuem três fatores: **a qualidade dos alimentos, a quantidade e a diversidade das escolhas alimentares** (Nunes & Breda, s.d.). Ainda, Candeias et. al. (2005) reforçam a última ideia afirmando que um dos pilares fundamentais de uma alimentação saudável é a variedade e, por isso, devemos incluir na nossa seleção alimentar diferentes alimentos e, conseqüentemente, diferentes nutrientes. Isto não significa que tenhamos que “abolir” os alimentos menos saudáveis da nossa vida, mas que tenhamos a consciência que devem constituir-se uma exceção e não uma regra.

Concluindo Nunes e Breda (s.d.) salientam que a alimentação é um dos fatores que mais afeta a saúde e em idade pré-escolar duas das aprendizagens a promover são: saber cuidar de si e adquirir, gradualmente, a capacidade de fazer escolhas. Estas duas aprendizagens são observáveis quando a criança, por exemplo, **distingue os alimentos saudáveis e qual a sua importância para a saúde** (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Tendo em conta que o dia mundial da alimentação foi celebrado no dia 16 de outubro (segunda-feira) ao longo de toda a semana foram realizadas atividades pelas e para as crianças relacionadas com a **importância de uma alimentação saudável**: i)

projeção da história “As três maçãs!” de Maria Keil realizada pela educadora S. para as duas salas de referência com o objetivo de explorar o conceito de “partilha”; ii) **ida à horta do avô do P.** com o objetivo de construir relações positivas com o meio ambiente; iii) **descoberta de rimas com o nome dos alimentos;** iv) **realização de jogos em equipa em grande grupo** propostos pelo professor de educação física com o objetivo de identificar os alimentos prejudiciais e benéficos para a saúde; v) **dramatização da história “A lagartinha comilona”** de Eric Carle realizada pelas crianças da sala do jogo dramático para as crianças da sala intelectual e **realização do jogo em grande grupo dos alimentos de sinal verde e vermelho** da história dramatizada; vi) **ida à mercearia comprar legumes e promoção de uma alimentação saudável na comunidade** (venda dos sacos elaborados na sala das expressões); vii) **confeção da tarte de maçã;** viii) **construção de um gráfico dos alimentos preferidos das famílias;** ix) **confeção da salada** e, por último, x) **ida à escola do 1ºCEB dinamizar o jogo das famílias da roda dos alimentos.**

Considerando o leque de atividades realizadas e referidas acima destacarei dois momentos: a ida à horta do avô do P. e a confeção da tarte de maçã. No que diz respeito à primeira atividade – ida à horta do avô do P. – antes do grupo de crianças iniciar a visita, a educadora cooperante sugeriu que no acolhimento refletissem sobre algumas questões a colocar ao avô do P. durante a visita:

R. F.: “Que legumes o avô tem na horta?”

L.: “Quem planta os legumes?”

A.: “Quantas vezes é preciso regar?”

R. F.: “Se tem alfaces...”

M. H.: “Em que mês põem as plantas?”

E.G.: “Se tem feijões...”

M.: “Se tem cenouras...”

T. R.: “Quantas árvores tem e o que dão?”

M. F.: “Uvas...”

A.: “Que instrumentos é preciso ter na horta?”

(Nota de Campo n.º1, 17/10/2017)

Para além das questões mencionadas anteriormente foi fomentado o diálogo sobre **a participação e a responsabilidade das crianças para o cuidado de uma horta** e, por isso, refletiram sobre o que é preciso para ter uma horta e obtivemos as seguintes respostas:

L.: “Ter terra!”

M. H.: “Água.”

I.: “Sol...”

A.: “Sementes...”

(Nota de Campo n.º1, 17/10/2017)

De seguida, organizámos o grupo de crianças num comboio e a pé levámo-las a observar, conhecer e a apreciar a horta dos avós do P. Durante a visita o avô do P. foi uma peça fundamental, pois para além de nos dar a conhecer os legumes, as árvores de fruto e os utensílios que utiliza para cuidar da horta também nos deu a provar alguns desses legumes (cenouras e tomates).

Esta atividade foi uma ótima oportunidade para o grupo **desfrutar e contactar com a natureza e promover comportamentos de preocupação e conservação pelo meio ambiente** (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Ainda, as questões colocadas ao avô do P. no final da visita serviram para o grupo **compreender que a produção dos legumes depende das condições climáticas e que alguns produtos hortícolas têm uma época específica de produção.**

Quanto à segunda atividade – confeção da tarte de maçã – sugerida pela M. H.: Antes de iniciarmos a atividade organizámos o grupo à volta da mesa central e os materiais em cima da mesa. De seguida, a educadora cooperante com a projeção da receita em power point realizada por mim explorou aspetos ligados à área de conteúdo da matemática e direcionou algumas questões às crianças, nomeadamente: “quais os ingredientes e quantos é que precisamos para fazer a tarte de maçã?”; “qual o ingrediente que está na receita e que falta em cima da mesa?”; “quantas maçãs precisamos?” – a L. contou as maçãs que estavam em cima da mesa (seis maçãs), depois verificou a receita e constatou que íamos precisar apenas de cinco e, no final disse: “temos de tirar uma de cima da mesa”; “quantos ovos?” – a A. olhou para cima da mesa e contou seis ovos, depois de

observar a receita constatou que íamos precisar apenas de três ovos o que significava que precisávamos de retirar três.

De seguida, em conjunto seguimos os passos da receita (1º, 2º, etc.) e à medida que o fizemos o amigo do dia (T. C.) escolheu as crianças para realizar as tarefas descritas em cada passo: o G. F. untou a forma; a E. G. partiu os ovos; a A. mediu o açúcar utilizando como unidade de medida uma chávena e, por fim, bateu os ovos com a batedeira; a E. mediu o leite utilizando a mesma chávena e misturou o preparado com a batedeira; o M. P. juntou a farinha e, depois da educadora cooperante descascar e cortar as maçãs em meia-lua, a M. e a M. colocaram-nas na forma com o meu apoio e, por fim, a M. S. colocou o preparado na forma.

(Nota de Campo n.º3, 19/10/2017)

Esta atividade para além da identificação do sabor doce contribuiu para a adoção de comportamentos adequados na confeção dos alimentos, neste caso, da tarte de maçã e a ampliação do sentido de número das crianças.

Para além disto nessa semana foi realizada uma atividade relacionada com o projeto dos morcegos, nomeadamente a **criação do guião da história “Os diferentes morcegos!”** inventada na semana anterior:

Relativamente à criação do guião da história (criada na sexta-feira passada intitulada de “Os diferentes morcegos!”) esta tarefa foi planificada com o objetivo de proceder à transcrição final da história de modo a auxiliar as crianças a não se esquecerem de nenhum pormenor.

De modo a auxiliar o reconto da história foi construída uma espécie de “montanha” com números de 1 ao 9. Cada número representava uma determinada ação, num dado lugar e junto a ele estava escrita a frase que correspondia à ação. Antes de as crianças iniciarem a tarefa perguntei-lhes o que achavam que íamos fazer: “Vamos fazer o livro da história” (R.). De seguida expliquei-lhes que não íamos construir um livro, mas sim um guião da história explicando-lhes a diferença.

Depois de recontarmos a história e de explicar as tarefas que íamos desenvolver cada criança escolheu o que queria fazer: “Eu quero fazer as letras!” (R.); “Eu quero fazer os desenhos da história!” (M.); “Eu também quero fazer os morcegos”

(M.); “Eu quero fazer os desenhos, mas depois quero fazer as letras!” (M.) demos então início à elaboração da atividade.

(Nota de Campo n.º2, 16/10/2017)

Como a atividade não ficou terminada no dia em que foi iniciada pelo grupo de crianças (à exceção da N. que faltou) houve a necessidade de dar continuidade noutro dia da semana (escolhido pelas crianças):

as crianças fizeram a colagem das imagens da história no guião e brincaram com as letras do título da história “os diferentes morcegos!”. Esta brincadeira promoveu o desenvolvimento da consciência da palavra das crianças, uma vez que identificaram as palavras que constituíam a frase. Ainda, identificaram a quantidade de letras existente na frase e resolveram pequenas contagens com o recurso à adição e subtração de letras.

(Nota de Campo n.º4, 19/10/2017)

5.4 A apropriação progressiva do sentido de número (23 a 27 de outubro)

Para Buys (2001) a vida quotidiana da criança é o melhor contexto para promover o processo de aprendizagens significativas. Esta ideia é corroborada por Silva, Marques, Mata e Silva (2016), pois afirmam que no Jardim de Infância (JI) a aprendizagem da criança está intrinsecamente ligada aos seus interesses e vivências, quando brinca e explora o mundo que a rodeia.

Este processo ocorre antes do ensino formal e é concretizado em primeiro lugar de “de dentro para fora” (Buys, 2001, p.1), isto é, desencadeado pela curiosidade e o desejo da criança em saber como tudo funciona e pela necessidade que apresenta em imitar os adultos (Buys, 2001).

Gradualmente, a criança aprende a compreender os diferentes significados e utilizações dos números e a forma como estão interligados – **numeracia emergente** – e segundo Buys (2011) nesta fase podemos identificar os seguintes elementos do sentido de número: i) **reconhecer o conceito de dois, de três e de muitos como propriedade de um conjunto de objetos** – aos dois anos, a criança dá sinais de que conhece a diferença entre o 2 e o 3 num conjunto de objetos; ii) **recordar a sequência dos números** – numa primeira etapa a criança recita a sequência numérica e, só posteriormente, desenvolve a capacidade de contar quantidades; iii) **imitar a contagem** – a criança envolve-se em atividades em que imita os adultos ou os seus pares mais velhos, sem compreender o significado e o propósito de contar, aptidão que se desenvolve por tentativas até a criança adquirir essa compreensão – *resultative counting* – “contar, um a um, os elementos de um grupo para determinar a quantidade total da contagem” (Buys, 2001, p.3) sendo exemplo, o **aspecto resultativo da contagem** (compreensão de que o último número contado indica o total do montante); iv) **simbolizar usando os dedos** – os dedos servem para a criança representar concretamente pequenas quantidades que não estão presentes.

Nesta linha de pensamento, os conhecimentos matemáticos das crianças desenvolvem-se de forma **individual** e dependem grandemente do **ambiente** em que estão inseridas. Algumas quando entram para o JI encontram-se bastante familiarizadas com a contagem e outras não, daí a compreensão da contagem ser distinta de criança para criança (Buys, 2001).

Assim, dada a diversidade de situações existentes, uma das funções preponderantes do JI é criar um ambiente de aprendizagem rico onde as crianças se desenvolvam e, para tal, o educador deve ter presente os diferentes níveis em que o **sentido elementar dos números** se desenvolve: i) *nível 1* – **contar e calcular dentro de um contexto** – as questões são colocadas, de forma indireta, no contexto de uma situação que está a ser experienciada pela criança; ii) *nível 2* – **contar e calcular com associação a objetos** – a contagem e o cálculo estão associados a objetos reais, porém ocorrem em situações problema criados para focar o aspeto quantitativo; e, por último, iii) *nível 3* – **contar e calcular em abstrato** – a atividade de contar é realizada através de representações simbólicas (Treffers, 2001).

Tome-se como exemplo as notas de campo a seguir apresentadas referentes à identificação de quantidades através de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, escrita de números):

O R.G. e o T. C. decidiram deslocar-se para a área dos jogos de chão . . . [sugeri] que procurassem todos os carrinhos existentes nessa área. Depois de descobrirem o **número total de carrinhos** pedi-lhes então para os **organizarem por cores** e, posteriormente, que dissessem **quantos** eram de cada cor. Com esta atividade percebi que o R.G. tem dificuldades em reconhecer as cores.

(Nota de Campo n.º4, 23/10/2017)

Ambas as crianças usaram a correspondência termo a termo para contar o número de carrinhos; identificaram, na contagem, que a quantidade total corresponde ao último número que disseram; organizaram conjuntos de carrinhos de três cores diferentes; e, por último, o R. G. usou desenhos e numerais escritos para representar as quantidades dos carrinhos de cada cor. É de referir que inicialmente ambas sentiram alguma dificuldade na contagem do número total de carrinhos, pois não os colocaram de forma ordenada e, para Treffers (2001) as crianças têm que colocar os objetos numa disposição ordenada de modo a facilitar a contagem.

A M. B. e a E. P. propuseram **analisar o gráfico dos legumes preferidos** das famílias e, para isso, **cada uma contou quantas famílias preferiram cada um dos legumes representado no gráfico** (milho, couve roxa, alface, pepino,

cenoura e tomate) desenhando o legume e o número total de famílias que votou em cada legume.

(Nota de Campo n.º5, 23/10/2017)

A M.B. e a E. P. foram bastante autónomas nas suas descobertas e, quando me apercebi já tinham recolhido a informação pertinente para dar resposta à análise do gráfico, recorrendo a desenhos. Depois, organizaram e interpretaram a informação recolhida através da elaboração de uma tabela simples (cf. Figura A11).



Figura A11. Organização da informação recolhida através contagem (recorrendo a uma tabela simples).

Depois de tocarmos os instrumentos e de cantarmos canções pediram-me para **jogar à macaca**. Sugeri que se organizassem em fila “atrás” do número 1 e que quando saltassem ao pé-coxinho (demonstrei saltando de um número para outro) dissessem o nome do algarismo. Algumas crianças da sala do jogo dramático também mostraram interesse em participar e, por isso, introduzi a variante de saltar a pés juntos.

(Nota de Campo n.º8, 25/10/2017)

Para Siraj-Blatchford (2004) os jogos de saltos (como o jogo da macaca) ajudam a aprendizagem da contagem afirmando que “saltar ao pé coxinho de um número para o outro enquanto se diz o nome de cada um deles ajudarão as crianças a lembrarem-se da ordem dos ordinais” (Siraj-Blatchford, 2004, p.66).

Para além disto, de seguida mencionarei algumas propostas realizadas na quinta semana de estágio relacionadas com o projeto dos morcegos: i) a continuação da atividade de **pesquisa e de registo das descobertas**; ii) a improvisação de um **teatro de fantoches**

com base na história criada “Os diferentes morcegos”; iii) a elaboração da “**Experiência da Luz e Sombra**” que surgiu na sequência do projeto dos morcegos, na sala das expressões, através de uma pintura da N., uma das crianças incluídas no projeto, de “uma gruta escura... onde vivem os morcegos” e, neste sentido, a educadora convidou-me a participar nela.

i) Atividade de pesquisa e registo das descobertas

Refletindo sobre a atividade de pesquisa realizada pelo grupo de crianças do projeto dos morcegos, se tivesse que repetir a atividade faria algumas alterações, nomeadamente, no tocante à organização do espaço e dos materiais, à dinâmica do grupo e algumas das estratégias de implementação das propostas. No que diz respeito à organização do espaço e dos materiais, apesar de ter colocado os livros e o computador à disposição das crianças (cf. Figura A12), devia ter constatado que aquelas que escolhessem visualizar os vídeos no computador não conseguiriam ouvir suficientemente bem por causa do ruído normal da sala. Durante a atividade decidi, por isso, deslocar-me com as crianças para outra sala e iniciar a pesquisa de modo a que conseguissem ouvir as informações.

Relativamente à organização do grupo de crianças esta foi pensada para ser realizada numa dinâmica de pequeno grupo (a pares), no entanto, depois de ter iniciado a atividade observei que as crianças que escolheram os livros (a M.A. e o R. G.) estavam mais atentas ao vídeo que estava a ser visionado pelas restantes crianças no computador e, por isso, durante a atividade decidi alterar a dinâmica sendo que a partir desse momento primeiro realizaram todos a pesquisa recorrendo aos vídeos e só depois em livros.

Quanto às estratégias implementadas no decorrer da proposta penso que o facto de ter relembrado a teia com as crianças sobre o que queriam descobrir foi um aspeto positivo, pois recordaram as questões que queriam ver respondidas, no entanto, penso que depois devia ter deixado a criança explorar mais os livros e as imagens dos morcegos. Ainda, sobre a interação entre o adulto e as crianças, tentei apoiá-las de forma adequada, mas senti que me intrometi demasiado, pois a minha função era apenas de mediadora das suas descobertas e em alguns momentos

“ouvi” demasiado a minha voz e, pouco a das crianças; dei feedback positivo quando achei necessário, por exemplo, quando a M. A. (a criança mais nova do grupo) participou e deu pela primeira vez o seu contributo; devia ter colocado mais questões que estimulassem a reflexão das crianças; quando usei conceitos desconhecidos como “insetívoros” expliquei-lhes o conceito; devia ter retribuído quando a N. relacionou o projeto com o filme que vira em casa do Hotel da Transilvânia; devia ter observado mais a criança e ter interagido menos; notei que algumas crianças perderam o interesse, pois já estavam há muito tempo sentadas. (Nota de Campo n.º1, 24/10/2017)



Figura A12. Formas de recolha de informação escolhidas pelas crianças para a elaboração da pesquisa.

Por fim, com a elaboração desta atividade as crianças realizaram as seguintes descobertas:

R.F.: “Vivem nas cavernas escuras...”

M.: “Nas casas antigas...”

M. A.: “Em troncos de árvores...”

M.A.: “Vivem juntinhos... [em grupo]”

M.: “As fêmeas dos morcegos vivem em grupos diferentes dos machos!”

R. F.: “Há uns que comem sangue e outros comem insetos...”

M.: “Também [comem] peixes que são os morcegos-pescadores!”

M.: “Os morcegos vampiros bebem sangue!”

M.A.: “São diferentes! As orelhas, o nariz...!”

(Nota de Campo n.º2, 24/10/2017)

No dia seguinte, as crianças mostraram interesse em registar as descobertas que tinham realizado no dia anterior através de desenhos e cada uma recordou o que descobriu (cf. Figura A13):



Figura A13. O registo das descobertas através do desenho.

ii) Improvisação de um teatro de fantoches com base na história “Os diferentes morcegos!”

Antes da realização do planeamento do dia recordei as crianças do grupo do projeto dos morcegos que tinham combinado contar a história intitulada de “Os diferentes morcegos!” no final da manhã e, por isso, sugeri que se organizassem para depois contá-la ao grande grupo. Depois de escutadas as propostas das crianças e de se distribuírem pelas áreas de interesse desloquei-me com o grupo do projeto dos morcegos para a área da biblioteca e sentei-me junto das crianças com o guião da história e os morcegos criados. No dia anterior, sugeri-lhes que contassem a história através do guião construído perguntando-lhes como é que queriam contá-la, mas como não houve consenso sugeri que cada uma contasse uma ação tendo em conta a ordem em que a sua personagem aparecera. Tal como aconteceu no dia anterior o M. M. não quis contar a parte que tinha sido ilustrada por outra criança e, por isso, expliquei-lhe que a história era de todos e que apesar

de aquela parte não ter sido ilustrada por ele que também lhe pertencia. Observei ainda que algumas crianças perderam o interesse, pois estavam sentadas há algum tempo e, por isso, pedi-lhes outras sugestões. O R. F. sugeriu que se levantassem e que com os morcegos fizessem um teatro dizendo: “Vamos fazer um teatro!”. Depois da sugestão dada pelo R. F começaram a **realizar pequenos diálogos com morcegos** (usando-os como fantoches) (cf. Figura A14). Seguidamente, observei as crianças durante algum tempo e decidi atuar, pois constatei que a questão do espaço era uma dificuldade e perguntei-lhes se não queriam fazer o teatro usando o fantocheiro da sala do jogo dramático. Todas se mostraram bastante interessadas e juntos fomos buscar o fantocheiro. Já na sala intelectual colocámos o fantocheiro na área da biblioteca e ao lado um cavalete com o guião da história. Alertei para a importância de apresentarem a história antes de a contar e, por isso, o R. F. ficou responsável por essa tarefa. Durante esse momento senti algumas dificuldades e a educadora cooperante ajudou-me a ultrapassá-las, dando-me algumas dicas: sentar as crianças em cadeiras pela ordem em que as personagens aparecem na história e existir um só narrador.

(Nota de Campo n.º2, 26/10/2017)



Figura A14. Realização de pequenos diálogos com os fantoches.

De uma maneira geral o momento da apresentação da história (cf. Figura A15) correu bem, apesar da M. A. se ter recusado a realizar as falas da “Coração”. Depois disso, durante a apresentação das personagens, a M. A. recusou-se novamente a apresentar-se, mas a educadora ajudou-a a superar aquele momento, sendo que com a ajuda de uma criança escolhida pela própria a M. A. apresentou-se.

(Nota de Campo n.º3, 26/10/2017)



Figura A15. Apresentação da improvisação do teatro da história inventada "Os diferentes morcegos".

iii) A “Experiência da Luz e Sombra”

Depois do momento da escolha (na sala intelectual) subi para a sala das expressões com o grupo que escolheu realizar a experiência da Luz e Sombra. De seguida, a educadora com o apoio da N. contextualizaram a experiência explicando como surgiu: “A N. pintou uma gruta escura onde viviam os morcegos, mas a sua pintura tinha uma parte mais clara, a Luz!” (mostrando a pintura). Pouco tempo depois a N. e a A. observaram as suas sombras quando colocadas a distâncias diferentes do foco de luz e, de seguida, a A. representou plasticamente a sombra da N; também o R. F. e a I. observaram as suas sombras e a I. representou plasticamente a sombra do R. F. e, por último, a M. A. e a M. A. também observaram as sombras e, no final a M. A. representou plasticamente a sombra da M.A. Após esse momento, todos tiveram a oportunidade de observar a sua sombra quando colocada a distâncias diferentes.

(Nota de Campo n.º6, 26/10/2017)

A atividade seguinte consistiu na entrada de cada criança na “gruta escura” com uma lanterna. Constatei que a maioria não sentiu medo do escuro e alguns disseram que sentiram “morcegos”. No final, cada criança fez o registo da experiência, com o apoio da educadora.

(Nota de Campo n.º7, 26/10/2017)

5.5 A importância do jogo dramático/ teatro (30 a 2 de novembro)

Desde cedo que a Expressão Dramática “**é a forma da criança estar no mundo, de se experimentar, de se testar, de desenvolver e afirmar a sua personalidade**” (Fragateiro, 1986, p.35). Nesta linha de pensamento, a Expressão Dramática **auxilia a criança a conhecer-se a si própria no plano cognitivo** (desenvolve e estimula a imaginação); no **plano afetivo** (liberta e controla as reações emotivas); no **plano psicomotor** (utiliza e coordena a atividade motora); no **conhecimento dos outros** (fazer de conta com os outros implica o estabelecimento da comunicação) e, por fim, no **conhecimento do meio** (pela tomada de consciência do espaço, pela assimilação do mundo exterior e pela intervenção com este (Fragateiro, 1986).

Esta ideia é também corroborada por Landier e Barret (1994), pois afirmam que a Expressão Dramática tem a finalidade de “**favorecer o desenvolvimento, o desabrochar da criança** através de uma atividade lúdica que permita uma **aprendizagem global** (cognitiva, afetiva, sensorial, motora e estética)” (Landier & Barret, 1994, p.12).

O **jogo simbólico** é caracterizado pelo jogo que “a criança faz desde muito pequena, que se desenrola dentro do mundo da sua imaginação, fantasiando ser outra pessoa, um animal ou mesmo um objeto inanimado, a que dá vida e movimento” (Sousa, 2003, p.16), por exemplo, quando a criança finge ser a mãe de um boneco. A este tipo de jogo “chamam-lhe os adultos o que quiserem chamar, para a criança, trata-se de jogo, de um modo de brincar” (Sousa, 2003, p.17).

Relativamente ao **jogo dramático (ou brincar ao faz-de-conta)** este é uma forma de jogo simbólico em que a criança assume o papel de outras personagens ou “existe” através de um objeto para representar e exprimir-se, podendo ser um jogo individual ou envolver outras crianças (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Ainda, para Silva et. al. (2016) o jogo dramático representa um papel fundamental para o **desenvolvimento (emocional e social); para a descoberta de si e do outro; para o alargamento da comunicação (verbal e não verbal); para a expressão das emoções e, para o reequilíbrio dos conflitos interiores que a criança vive.**

Durante a sexta semana de PPS II vários foram os momentos que presenciei e participei no âmbito da Expressão Dramática, no entanto, é-me impossível refletir sobre todos eles e, por isso, escolhi abordar dois: **a preparação da dramatização da história inventada “Os diferentes morcegos!”** para apresentar à sala do jogo dramático e **a construção de um material que favoreceu as capacidades operativas das crianças – cartões com números e pintas (“bolinhas”).**

Durante o momento do acolhimento a proposta do R. F. para essa manhã foi a apresentação da história criada pelo grupo do projeto dos morcegos intitulada de “Os diferentes morcegos!”. No entanto, a N. e a M.A. escolheram a sala das expressões e, por isso, fomos até à sala pedir-lhes para descer, pois sem elas o teatro não podia acontecer. Depois do grupo reunido fomos até à sala do jogo dramático buscar o fantocheiro, de seguida, regressámos novamente à sala intelectual e escolhemos, em conjunto, uma das áreas disponíveis da sala para fazer o teatro.

Nesse momento, pedi-lhes para lembrarem quais os materiais que íamos precisar para o fazer o teatro e, rapidamente, disseram: “cadeiras”, “morcegos”, “a história” (guião). Devolvi: “Quantas cadeiras vamos precisar?” e o M. M. respondeu: “Vamos precisar de 5, porque é o número de personagens que aparecem na nossa história!”

Depois de as crianças me auxiliarem na tarefa de organização do espaço e de termos os materiais necessários para iniciarmos a atividade, algumas crianças sentaram-se nas cadeiras, contudo sem a preocupação de ser aquela a ordem pela qual a sua personagem entrara na história e o R. F. exclamou: “Não estão bem sentados! A Coração é a última a aparecer na história e o pai Max aparece depois da mãe Pepa!!”. Depois do feedback do R. F. as crianças sentaram-se pela ordem em que as personagens aparecem na história e deram início ao teatro.

Apesar de termos decidido anteriormente que iria narrar a história, as próprias crianças quiseram fazê-lo e, por isso, organizaram-se sem a minha “intromissão”.

No entanto, a meio da história, o M. M. não quis continuar a atividade e não disse o diálogo da sua personagem dando início a uma pequena “birra”. Tentei reagir à

emoção da criança de forma mais adequada e com prontidão, tentando perceber o que tinha acontecido, mas não consegui e, por isso, recorri à ajuda da educadora cooperante. Depois das palavras da educadora cooperante e de esta ter intervindo falando com a criança constatei que outras duas crianças (a N. e a M. A.) tinham perdido o interesse na atividade. Atuei dando a sugestão de outra atividade “vamos pintar as caras” e o grupo mostrou-se bastante entusiasmado com a ideia. Como o R. F. já tinha a cara pintada sugeri que fosse o meu ajudante e juntos pintámos as caras às restantes crianças. Todas as crianças, incluindo o M. M., a criança que anteriormente fizera “birra” se mostraram envolvidas e alegres e aproveitei esse momento para tentar retomar a atividade inicial – o teatro.

A educadora cooperante sentou-se junto da tutora e decidiu introduzir o conceito de “ensaio geral” afirmando que naquele momento tinha gosto em assistir ao último ensaio do teatro antes da apresentação da história à sala do jogo dramático e, nesse momento, o R. F. acrescentou que a história (apontando para o guião criado) ajudava para o caso de alguém se esquecer da sua parte. Posto isto, deram início à apresentação e, todos, incluindo o M. M., se mostraram envolvidos.

Refletindo um pouco, penso que o facto de ter pedido ajuda à educadora cooperante para lidar com a emoção do M.M. foi importante, pois esta auxiliou-me a agir de uma forma mais adequada, porque apesar de ter reagido prontamente percebi que devia ter adotado uma postura diferente (pedindo soluções às crianças para resolver a situação, como por exemplo: “E agora como vamos fazer? Continuamos o teatro? Pedimos a alguém para fazer a personagem do M. M.?”). Ainda, o facto de termos “parado” a atividade por um momento realizando as pinturas faciais também ajudou, pois motivou as crianças a continuar mais tarde a apresentação (cf. Figura A16).

(Nota de campo n.º2, 31/10/2017)



Figura A16. Brincar ao faz-de-conta.

Tendo em conta a nota de campo apresentada anteriormente posso constatar que o apoio do educador ao jogo dramático da criança é fundamental e, desta forma, este deve proporcionar-lhe um **ambiente “rico, convidativo e motivador”** (Gauthier, 2000, p.13) e, neste sentido, foi importante ter tido a capacidade de interromper a atividade inicial e tê-la continuado apenas quando observei que as crianças estavam motivadas e entusiasmadas para tal. Apesar de não ter conseguido assistir à apresentação do teatro à sala do jogo dramático, na quinta-feira ouvi algum feedback positivo de *pequenos e graúdos* e constatei que foi um momento bastante divertido.

O segundo momento – **construção de um jogo com números** – foi uma sugestão proposta por mim, pois tenho vindo a constatar o interesse sistemático de algumas crianças na elaboração de jogos com números, no pátio:

Dado o interesse das crianças em jogos relacionados com números sugeri que criássemos um jogo para o pátio. **Este jogo consiste na identificação de quantidades através de numerais escritos e de cartões com pintas e sua representação numa caixa com areia.** Ambas as crianças (o T.P e S.M.) mostraram interesse na proposta e decidimos fazê-lo nessa semana.

(Nota de campo n.º7, 30/10/2017)

Inicialmente, mostrei-lhes os materiais a utilizar na construção do jogo: cartões amarelos e canetas grossas de cores diferentes. De seguida, pedi para cada um identificar a quantidade de cartões amarelos em cima da mesa (12) e retirar 2 cartões. Após este momento compreenderam que íamos utilizar apenas 10 cartões e expliquei a tarefa: primeiro, representar um número (de 1 a 10) em cada cartão

(o T. P. quis realizar a tarefa); segundo, identificar o número escrito pelo T.P. e representá-lo através de um símbolo (escolheram utilizar “bolinhas”).

Na última tarefa, sugeri que o S. M. e o R.D. à medida representassem cada bola a contassem para não se enganarem. Durante a construção do jogo tentei apoiar as crianças de forma adequada e dar feedback positivo. Para além disto, notei que as crianças não perderam o interesse nem revelaram sinais de aborrecimento, sendo que quiseram logo experimentar jogar o jogo criado. Faltava-nos um tabuleiro para despejar a areia e, por isso, solicitei o T. P. para ir à sala das expressões pedir um tabuleiro (improvisado). Quando regressaram à sala intelectual despejaram a areia no tabuleiro e com o auxílio dos cartões com os números escritos e com as “bolinhas” deram início ao jogo.

(Nota de campo n.º3 02/11/2017)

A nota abaixo evidencia um dos momentos em que jogámos o jogo criado no pátio:

Depois de algumas tentativas, a criança começou a ver de forma instantânea o número de bolinhas representado em cada cartão. Mostrei um cartão com 6 bolinhas e a criança respondeu:

M. B.: “É o 6!!”

V.: “Como é que descobriste?”

M. B.: “**Vi 5 bolinhas e mais uma!**”

No final, representou o número escrito no tabuleiro de areia (cf. Figura A17).

De seguida, mostrei-lhe um cartão com 5 bolinhas e a criança respondeu:

M.B.: “São 5 bolinhas Vera!!”

V.: “Como é que descobriste? Podes ensinar-me?”

M.B.: “Posso! **Vi dois e vi mais três (apontado para as bolas enquanto explicitava o pensamento).**”

(Nota de campo n.º3, 3/11/2017)



Figura A17. A M.B. reconhecendo a mancha mobilizando o processo aritmético ($5+1=6$).

O material descrito em cima visa o favorecimento das capacidades operativas das crianças, neste caso concreto, “**o reconhecimento da mancha sem necessidade de contagem**” (Silva et. al., 2016, p.77). A esta competência dá-se o nome de **subitize** “**instantly seeing how many**” (Clements, 1999, p.400), isto é, a apreensão perceptiva direta da quantidade de um dado conjunto.

Existem **dois tipos de subitize**: i) **perceptivo** – o reconhecimento de um dado número sem usar outros processos matemáticos; e ii) **conceptual** – o reconhecimento do padrão numérico como uma composição de partes e como um todo (Clements, 1999).

A nota descrita em cima revela que a M. B. mobilizou dois processos matemáticos ($5+1=6$) e ($2+3=5$) e penso que um dos fatores que facilitou a tentativa de subitize conceptual da criança foi a disposição das “bolinhas” no cartão.

5.6 A convivência no jardim de infância (06 a 10 de novembro)

Durante esta semana assisti a alguns conflitos interpessoais entre as crianças e, por essa razão decidi debruçar-me sobre a **disciplina e a resolução de conflitos**. Tome-se como exemplo a nota de campo a seguir apresentada:

Antes da “escolha” da tarde, no momento em que as crianças estavam a sentar-se no tapete, o T.R. atirou o ténis do L.M. ao ar e, por pouco não acertou na cabeça de uma das crianças. Decidi falar com o T.R. e para captar a atenção do grupo usei a estratégia de falar através dos lábios e, curiosamente, resultou, por momentos. De seguida, expliquei-lhes que para vivermos em comunidade uns com os outros não podemos ter atitudes como essas e questionei o T.R. sobre o que devia fazer; a criança, pouco depois pediu desculpa ao L.M. A educadora cooperante, de seguida, resolveu o conflito gerado pela criança pedindo-lhe que se retirasse da roda por uns momentos para refletir sobre a situação que tivera acontecido.

(Nota de campo n.º8, 08/11/2017)

Segundo Brazelton e Sparrow (2007) sem a disciplina os limites não existem e as crianças precisam deles para se sentirem seguras; o objetivo a longo prazo é a promoção de um caminho para a **autodisciplina**, isto é, “**promover o autocontrolo, para que a criança seja capaz de estabelecer os seus próprios limites**” (Brazelton & Sparrow, 2007, p.13). Para os mesmos autores, desde muito cedo devem **estabelecer-se limites firmes, mas carinhosos** de forma a ajudar a criança a criar padrões internos.

Hohmann e Weikart (2011) referem que durante o tempo de brincadeira podem surgir alguns conflitos entre as crianças e, ainda acrescentam que, os adultos “olham as situações de conflito como oportunidades para as crianças desenvolverem competências no domínio da **resolução de problemas interpessoais**” (p.89).

Assim, os **adultos devem adotar uma abordagem de resolução de problemas face ao conflito interpessoal da criança** devendo: i) **abordar os conflitos interpessoais de forma direta, firme e paciente** – estimulando e ouvindo as explicações das crianças; ii) **ajudar as crianças a estabelecer ligações causa-efeito como parte do processo de resolução de conflitos interpessoais** – encorajando-as a estabelecer ligações entre as

suas ações e os efeitos que têm sobre os outros e a responsabilizarem-se pelas suas próprias ações (Hohmann & Weikart, 2011).

Neste sentido, é necessário o estabelecimento de normas concretas e conhecidas por todas as crianças – **as regras de convivência** – e as “consequências” do incumprimento de cada norma (González-Pérez & Criado del Pozo, 2007).

Para finalizar, é importante que as crianças estejam socialmente “ajustadas” e, para tal, existem atividades que **fomentam as suas capacidades sociais** (González-Pérez e Criado del Pozo, 2007) – a sessão de Yoga realizada nessa semana, proposta de atividade idealizada e dinamizada pela educadora cooperante é um bom exemplo, porque para além, do relaxamento foi realizado também um momento de reflexão em forma de diálogo coletivo sobre a importância do valor da amizade, sendo que sentados em roda, cada criança mencionou porque é que achava que tinha amigos falando sobre as suas qualidades.

Nessa semana, festejámos o São Martinho e, para tal, no início da semana, algumas crianças lançaram as suas propostas e uma delas foi a **criação de uma história** – “fazer a história da castanha” (M.H.) – sendo que, por iniciativa, decidi dinamizar e apoiar esta proposta e, por isso, falarei sobre a dinamização dessa atividade que, posteriormente, tornou-se no processo de **construção de um livro da história criada:**

Sugeri que fossemos para a biblioteca e apoiei as crianças na criação da história. Durante esse momento – **tempo de escrita das histórias que as crianças inventam** – cada criança disse uma parte da história e à frente de cada “parte” coloquei o nome e o número da página. Não acabámos a tarefa de criação, pois o grupo deslocou-se para a sessão de educação física. (Nota de campo n.º8, 06/11/2017)

Desloquei-me com a M.H., a M. R. e o M. para a área da biblioteca e demos continuidade à criação da história. Cada uma deu o seu contributo dizendo uma parte da história; durante esse momento a M.B. quis observar e auxiliar as crianças nessa tarefa. Quando terminaram a história (cf. anexo C) a M.H. lembrou: “Falta o título! A história ainda não tem.” Posto isto, sugeri que quem quisesse desse um título à história inventada e como surgiram 3 títulos diferentes fomos a votações. Venceu o título da M. R. “A Castanha perdida!”.

Depois, perguntei-lhes o que queriam fazer com a história e a M.R. respondeu: “Passamos a escrita para uma folha e depois quando acabarmos de escrever fazemos o desenho!”. Percebi que queriam **construir um pequeno livro** e, por isso, apoiei a proposta da criança.

Sáímos da biblioteca e dirigimo-nos para uma das mesas de trabalho disponíveis.

A M.R. foi à despensa buscar folhas brancas; depois, com as folhas em cima da mesa, contaram-nas e perceberam que estava uma a mais, pois iam precisar apenas de 6. Comecei a escrever a primeira parte da história numa das folhas, mas depois percebi que tinha que fazer a letra maior e mais espaçada. Por isso, sugeri que realizassem primeiro as ilustrações de cada uma das partes e depois a escrita (cf. Figura A18).

Durante esse momento, relembámos as 3 primeiras partes da história e cada um ilustrou essas ações, tendo em atenção as personagens, os lugares e as ações. Enquanto realizaram essa tarefa percebi que a M.H. quis tentar representar algo em cima do telhado da biblioteca e questionei: “Conta-me o que estás a desenhar em cima do telhado da biblioteca...”. Rapidamente, a criança respondeu: “Vou escrever a palavra biblioteca!”. Devolvi: “Qual é a primeira letra da palavra biblioteca?”. Respondeu: “Começa com a letra “B”. Depois pediu-me para escrever a palavra, mas antes identificaram o número de sílabas (sons) da palavra biblioteca e, chegaram à conclusão que eram 4. A M. H. escreveu a palavra biblioteca e os restantes imitaram a sua escrita (cf. figura A18).

Não terminámos a tarefa. (Nota de campo n.º3, 07/11/2017)



Figura A18. A criança como produtora de escrita.

Demos continuidade à atividade da construção do livro com a M.H. e com o M. (a M.R. faltou nesse dia).

No dia anterior, realizaram a maior parte das ilustrações da história, mas ainda faltava ilustrar uma das partes (a 5ª, a parte do M.).

Antes de dar início à escrita, o M. ilustrou a parte que lhe faltava e, de seguida, ele e a M.H. escreveram então as pequenas frases da história (correspondentes às suas partes) (cf. Figura A19). É de notar que tiveram ambas bastante envolvidas na tarefa e que durante a tarefa a M.B. também esteve presente.

Depois de terminarem questioneei “E agora que já temos a escrita e os desenhos de cada parte da história, falta pensarmos sobre as páginas... Como querem fazer as páginas?”. Decidiram utilizar cartolinas brancas. Questionei: “Querem usar as folhas de cartolina brancas ou querem pintá-las?”. Todas optaram pela pintura, e por isso, deslocámo-nos até à sala das expressões para ir buscar os materiais necessários à elaboração da atividade da pintura das páginas (tintas – escolheram o castanho, o vermelho e o amarelo; materiais para pintar – pincel (M.), mata-moscas (M.B.), esponja (M.H.) e, por fim, bibes).

Já na “sala intelectual” colocámos no chão a cartolina grande e as crianças iniciaram a pintura livre sobre a cartolina (cf. Figura A20). Notei que o chão não é o melhor suporte para as crianças mais velhas, pois ao dobrarem-se sobre si próprias ficam um pouco limitadas nos seus movimentos e, por isso, futuramente terei atenção a esse aspeto. Apesar disto, senti que as crianças se divertiram imenso com a atividade e, por isso, notei que tiveram bastante envolvidas e bem-dispostas durante a sua realização. No final, em equipa arrumámos os materiais e limpámos o espaço utilizado. (Nota de campo n.º3, 08/11/2017)

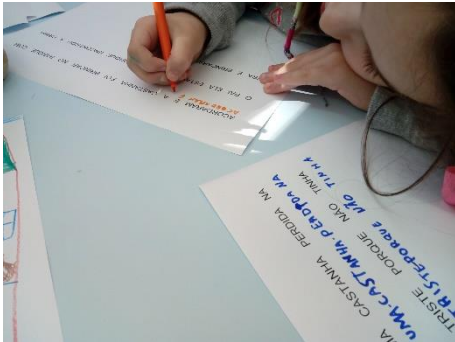


Figura A19. Escrita de pequenas frases da história.



Figura A20. Pintura livre das páginas da história.

A M.R. e o M. finalizaram a tarefa recortando e colando as pequenas frases e as ilustrações nas páginas do livro. A M. B., depois de finalizar a proposta para aquela tarde, apoiou a construção do livro. Nesse momento, a M.H. fez a capa e a contracapa do livro e decidiu como queria fazê-lo: “Vera, quero fazer uma castanha para pôr ao pé do título! Como se escreve ‘autores’ e ‘ilustradores’?” Devolvi: “Vai à prateleira das vossas histórias e vê como é que escreveram!” Respondeu: “Vou escrever os nomes!”. Questionei: “Sabes escrever o nome dos teus amigos?”. Afirmou: “Sei Vera! Olha!!”. Depois decidiu pintar com aguarela as ilustrações da história e fê-lo, ainda, durante a tarde. (Nota de campo n.º7, 08/11/2017)

Uma das propostas para o plano do dia foi o ensaio da história “A castanha perdida!”. A M. H, a M.R. e a M. B. decidiram deslocar-se para a área da biblioteca para ensaiar a história (cf. Figura A21); antes de darem início ao ensaio sugeri que ordenassem as páginas do livro na parede. Como o M. faltou nessa manhã, a M.B. auxiliou a M.H. e a M. R. durante o ensaio. Durante este momento a M.H. e a M.B. discutiram, por causa do número de páginas que cada uma ia. Dei-lhes algum tempo para que resolvessem o conflito sem a minha intromissão, mas como não conseguiram intervim. (Nota de campo n.º3, 09/11/2017)



Figura A21. O reconto da história criada.

As notas de campo referidas anteriormente indicam claramente que as crianças gostam de produzir as suas próprias histórias e livros e não se esquecem de componentes importantes como a capa e a contracapa.

Para além disto, revelam que as crianças preocupam-se com pormenores como a invenção do título e a numeração das páginas. E, ainda, apesar de não ter referido, no final apresentaram o livro ao grande grupo durante a festa de São Martinho (cf. Figura A22) e, como é referido por Hohmann, Banet e Weikart (1979) deve-se “ler o livro ao grupo, para que os elementos deste possam apreciar a história e para que fiquem talvez com a ideia de que também eles podem fazer o seu próprio livro” (p.240).



Figura A22. Apresentação do livro construído na festa de São Martinho.

Para finalizar, o ambiente de aprendizagem deve ser promotor da apropriação da escrita, devendo ser: **positivo, facilitador da exploração da escrita, estimulante, promotor de reflexão, respeitador** e, por último, **envolvente**, e, neste sentido, deve-se dar oportunidades de escolha das atividades de modo a que crianças desenvolvam **aprendizagens realmente significativas**.

5.7 Práticas educativas na promoção da leitura e da escrita no jardim-de-infância (13 a 17 de novembro)

A planificação significa “pensar sobre aquilo que se vai fazer antes de o fazer” (Post & Hohmann, 2004, p.262) e, neste sentido, **planear** é mais do que fazer escolhas; é **escolher com intencionalidade** (Epstein, 2003, citado por Lino, 2014).

Assim, **o educador deve proporcionar às crianças oportunidades para planear, encorajando-as a identificar os seus objetivos e a considerar opções para os alcançar** (Epstein, 2003 citado por Lino, 2014). Deve, ainda, escutá-las, observá-las e identificar os seus interesses/ competências/ potencialidades e os integrar no currículo que desenvolve para o grupo (Lino, 2014).

Fazendo uma breve reflexão sobre o planeamento pedagógico vivenciado diariamente durante a prática profissional supervisionada II, apesar de as propostas das atividades serem realizadas pelas crianças existe sempre a negociação do que vai ser realizado ao longo do dia. Neste sentido, para Campbell (2001) (citado por Fernandes, 2007) o **papel do educador de infância** é definido como um **profissional que promove experiências de aprendizagem no âmbito da literacia**.

Segundo o mesmo autor, o **educador deve**: i) proporcionar um **espaço e materiais que envolvam as crianças no manuseamento de “materiais literácitos”** (Fernandes, 2007, p.25); ii) **ler** histórias e outros materiais em diferentes contextos e atividades; iii) **modelar o processo de leitura e de escrita**, permitindo que as crianças vejam “como” deve ser feito; iv) **interagir com as crianças** durante as atividades que envolvam a leitura e a escrita; v) **usar canções, rimas e lengalengas desenvolvendo o prazer da exploração da língua**; vi) **falar sobre os materiais impressos que rodeiam as crianças, abordando as suas funções**.

Concluindo, deve-se **planificar o tempo e as atividades de modo a que as crianças possam ter experiências de leitura e de escrita (individuais, em pequeno grupo e de grande grupo) criando um tempo para: i) a fala das crianças; ii) pensar sobre a linguagem; iii) a escrita das crianças; iv) a escrita do educador com as crianças; v) ler autonomamente; e vi) ler para as crianças**.

Tome-se como exemplo algumas notas de campo sobre as práticas educativas para a promoção da leitura e da escrita:

A I. e o G. F. sugeriram que quem brincasse às lutas no pátio andasse de mãos dadas com o amigo responsável por ele (a I. demonstrou).

(Nota de campo n.º5, 13/11/2017)

A M. B., a M. R., a M. H. e a M.A. estavam bastante envolvidas na área da escrita a jogar um jogo com letras que elas próprias inventaram. Este jogo consistia em uma das quatro crianças tentar **adivinhar qual a palavra que estava escrita** em cima mesa, tendo em conta as hipóteses dadas pelo grupo.

Com o recurso a cartões com imagens dos animais (com a palavra do animal escrita em baixo) e cartões com letras três das quatro crianças escreviam a palavra por baixo do cartão e, de seguida, chamavam o quarto elemento para tentar adivinhar. Depois de dadas as hipóteses e de a criança dizer qual a palavra que achava que estava escrita em cima da mesa, no final, uma das crianças **escrevia o nome da palavra e as letras correspondentes ao apelido da pessoa que tinha acertado na palavra** (cf. Figura A23).

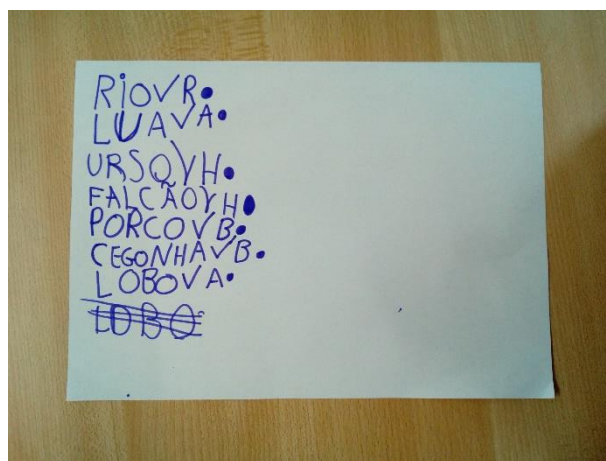


Figura A23. Lista das palavras escolhida pelas crianças.

Durante o jogo tentei que as crianças quando imitassem a escrita da palavra do animal reconhecessem as letras que iam retirando do monte dizendo o seu nome e que, posteriormente, a criança que adivinhasse o nome da palavra escrita em cima da mesa explicasse porquê aquela e não as outras duas hipóteses. Por exemplo, um dos cartões escolhidos pelo grupo foi a imagem de um falcão e as hipóteses dadas

pelas crianças foram: águia e pombo. A M. H. conseguiu excluir a palavra «águia» afirmando: **“Não pode ser águia porque águia começa por “A”!**

(Nota de campo n.º5, 15/11/2017)

À tarde, antes do momento da escolha a educadora cooperante disse ao grupo que quem escolhesse a sala intelectual iria ouvir novamente a **história “O Leão perdeu a Juba!”**. Posto isto, quem permaneceu na sala sentou-se no chão e a educadora, antes de iniciar a leitura explorou o livro: capa, guardas, contracapa e lombada.

Durante a leitura a educadora: i) usou vozes diferentes para representar as personagens e algumas passagens do texto; ii) convidou a participação ativa das crianças levando-as a fazer comentários e responder a perguntas sobre a história; iii) promoveu o controlo da criança sobre a interação do livro permitindo que a M. B. o segurasse, por exemplo, enquanto contava.

Após a leitura a educadora pediu a cada uma das crianças que realizasse o registo do que mais apreciou na história e realizasse um comentário. Notei que algumas crianças tiveram dificuldades em sair da sua zona de conforto, como o T. B. por exemplo que teve dificuldades em desenhar o leão.

(Nota de campo n.º6, 15/11/2017)

Mostrei-lhes a imagem de um cozinheiro:

E.G.: “Pasteleiro.”

V.: “Estás perto da resposta, mas não é pasteleiro!”

E.G.: “Cozinheiro!!”

V.: “Porque é que achas que é um «cozinheiro» e não um «pasteleiro»? **Qual é a primeira letra da palavra «pasteleiro»? Diz a palavra e descobre o som da primeira letra.**”

E.G.: “Pasteleiro. É um «P»!”

V.: “Muito bem, E.G.! E «cozinheiro»?”

E.G.: “É um «C»!”

(Nota de campo n.º2, 17/11/2017)

Para além disto, importa refletir sobre outros momentos realizados ao longo da semana, nomeadamente, sobre o tempo de atividades em torno do projeto dos morcegos

– a dinamização de um jogo de distinção entre mamíferos e aves (cf. Anexo D) e a realização de uma dança criativa:

Depois do planeamento das propostas, deslocámo-nos para a área da natureza. O R.F., por iniciativa, foi buscar a pasta dos morcegos e colocou-a em cima da mesa. De seguida, sugeri que olhassem para a parede do projeto e questionei (apontando para a teia): “o que é?”.

O R.F. respondeu: “É a teia do que queremos saber!”. Depois relembámos as questões colocadas por cada criança e algumas sublinharam o seu nome com cores diferentes para perceberem quantas questões queriam ver respondidas.

Decidimos procurar mais informações sobre as características dos mamíferos, porque o R.F. disse que tinha pesquisado com o pai e que descobriram que o morcego é um mamífero. Para além disto, as questões colocadas na teia inicial revelaram que as crianças tinham curiosidade em saber se os morcegos nascem realmente “da barriga” e se são cobertos de pelo.

Primeiro, pesquisámos no índice a palavra “mamífero”, folheámos juntos algumas páginas, olhámos para as imagens e li, a pedido das crianças, as informações contidas nos livros. De seguida, realizámos o mesmo procedimento para as aves.

A N. sugeriu que realizássemos um vídeo das descobertas:

M.A.: “Descobri que eles (os morcegos) são mamíferos!”

V.: “Como é que eles nascem?”

M. A.: “Nascem da barriga!”

V.: “Como é que os mamíferos alimentam as crias?”

M. A.: “Das maminhas!”

N.: “Com leite!”

V.: “Porque eles têm...”

N.: “Maminhas!”

Chamei a atenção para uma das descobertas que a N. realizou durante a pesquisa sobre a forma como as aves alimentam as suas crias, apontando a aves a alimentarem as crias dando-lhes o alimento diretamente no bico. A N. apontou e disse a palavra: “minhocas”.

M. A.: “Descobri que os mamíferos têm dentes!”

V.: E o corpo dos mamíferos é coberto por... O que têm por cima da pele?
MA.: Têm pelo!
V.: “R. F. e as aves têm pelo e dentes?”
R. F.: “Não! Têm um bico!”
V.: “Tem duas...”
R. F.: “Asas!!”
V.: “Tem p...”
R. F.: “Penas! Um (aves) não voam! Algumas vão nadar para buscar peixes!”
(Nota de campo n.º2, 16/11/2017)

Deslocámo-nos para a área da biblioteca, pedi que afixassem comigo o jogo na parede e, de seguida, sentámo-nos em roda no tapete. Primeiro, coloquei as imagens viradas para baixo, depois mostrei-as uma a uma, perguntando-lhes o que estavam a observar em cada uma delas. Posteriormente, expliquei-lhes o objetivo do jogo – distinguir as imagens correspondentes às características dos mamíferos (cartolina amarela) das aves (cartolina azul) e cada criança escolheu uma imagem para colocar no jogo (cf. Figura A24). Utilizei um microfone especial “a pintinha” a morcega construída pela M. A. para captar a atenção das crianças.



Figura A24. R.F. a colocar a imagem das penas na coluna correspondente às aves.

Por último, partilharam aquilo que mais gostaram:

N.: “Gostei mais da parte do jogo. Adorei!”

M. A.: “Gostei de pôr este cartão e aquele! (apontando) Gostei muito.”

R. F.: “Eu não gostei...”

V.: “Não gostaste do jogo? Porquê?”

R. F.: “Porque eu só meti (imagens) os pássaros com penas!”

V.: “Tu é que escolheste as imagens não foi? Cada menino retirou a imagem que quis...”

R. F.: “Eu queria escolher esta (apontando para a imagem dos dentes).”

V.: “Mas essa escolheu a M. A.!”

R. F.: “Mas dois é pouco...”

V.: “Ah, querias ter colocado mais imagens...”

R. F.: “Querias ter três imagens!”

V.: “Mas não gostaste do jogo?”

R. F.: “Gostei desta parte (apontando para os mamíferos) aquela não (aves). Aquela me chateia!”

M.A.: “Gostei desta! (apontando para a imagem da barriga).”

Este momento de reflexão permitiu-me ouvir as crianças sobre o que vivenciaram durante a realização do jogo.

(Nota de campo n.º3, 16/11/2017)

Depois da avaliação do plano as crianças partilharam para o grande grupo algumas das suas descobertas sobre a distinção dos mamíferos e das aves descrevendo o que fizeram durante a realização do jogo (cf. Figura A25).

(Nota de campo n.º4, 16/11/2017)



Figura A25. Momento de partilha do jogo.

Depois de as crianças do projeto dos morcegos terem apresentado o jogo que fizeram durante a parte da manhã com algumas das suas descobertas, na parte da tarde, a educadora propôs que fizéssemos a par uma sessão de dança criativa.

Depois do momento da escolha, as crianças que escolheram a sala intelectual, sentaram-se em roda. Primeiro, conversámos sobre a dança e vimos que para dançar precisamos: “do nosso corpo (M. H.)” e do “espaço (I Ah.)”.

De seguida, fizemos o aquecimento com a ajuda da I. A. (cf. Figura A26), depois organizámo-nos por equipas e cada uma descobriu um movimento associado a uma das imagens do jogo jogado durante a manhã.



Figura A26. Dança criativa - Aquecimento.

Posteriormente, em grande grupo, partilhámos os movimentos e o objetivo era as outras equipas adivinharem qual a imagem do jogo que queríamos comunicar através movimento criado.

Para finalizar, cada criança fez o registo do que comunicou com a dança criativa. Enquanto isto decorria, as crianças do projeto dos projetos registaram o que descobriram com o jogo e com a dança criativa em relação aos mamíferos e aves registando as diferenças através do desenho (cf. Figura A27).

(Nota de campo n.º5, 16/11/2017)

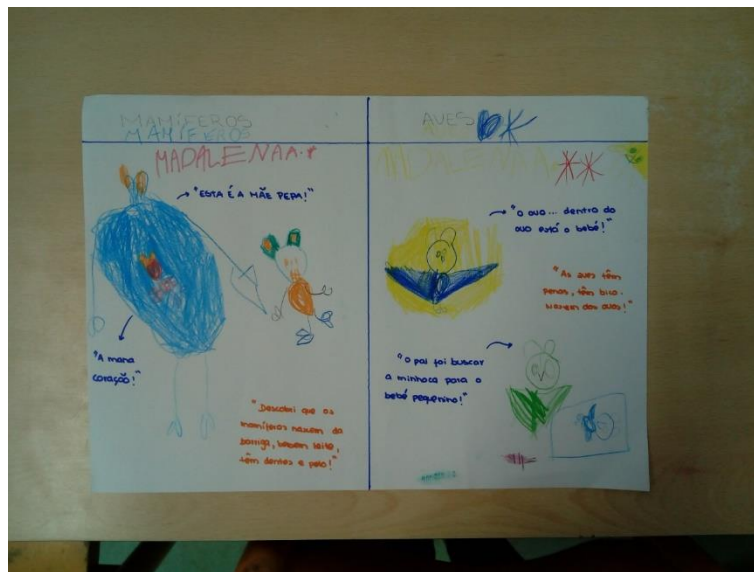


Figura A27. Registo de avaliação do jogo "Mamíferos VS Aves" realizado após a dança criativa.

5.8 As emoções e a inteligência emocional (20 a 24 de novembro)

A investigação atribui um papel de relevo a capacidades como **“saber controlar emoções, . . . exercitar uma atitude positiva perante o mundo e as coisas”** (González-Pérez e C. del Pozo, 2007, p.76). Estas capacidades estão relacionadas com a **inteligência emocional**.

Antes de mais, importa refletir um pouco sobre o significado de **emoções** e, segundo Echeburúa (2002) (citado por González-Pérez e C. del Pozo, 2007) são **afetos intensos de curta duração que surgem repentinamente quando alguém vive ou vivenciou uma experiência agradável ou o oposto**. Para além disto, as emoções são acompanhadas de **alterações relevantes na expressão facial e corporal** e são reações causadas por uma hormona denominada de adrenalina (González-Pérez & C. del Pozo, 2007).

A realidade é que viver sem emoções não faria de todo qualquer sentido, pois todos nós sentimos. As **emoções** desempenham um papel preponderante na existência do ser humano e, como é referido por Martin e Boeck (2000) (citado por González-Pérez e C. del Pozo, 2007) **auxiliam-nos a: i) reagir rapidamente perante acontecimentos; ii) tomar decisões de forma adequada** (pronta e segura); iii) **comunicar de forma não-verbal, com outras pessoas**.

Para González-Pérez e C. del Pozo (2007) “as emoções podem ser inteligentes” (p.81), isto significa que, existe uma **forte relação entre a emoção e a inteligência**. Desta forma, para os mesmos autores, quer ao nível pessoal como profissional existem situações difíceis que nos obrigam a lidar com um tipo de capacidades de maneira a enfrentá-las com sucesso.

Ainda, os mesmos autores defendem que a **capacidade de resolver situações nada se relaciona com o quociente intelectual (QI)**, pois, garantem que existem pessoas com um QI elevado, mas são incapazes de resolver problemas com êxito e vice-versa. Goleman (1996, citado por González-Pérez e C. del Pozo, 2007) defende que a distinção entre essas pessoas está no **conjunto de capacidades designadas por inteligência emocional: i) autoconsciência** – conhecer as próprias emoções; ii) **autorregulação** – ter a capacidade de controlar emoções; iii) **motivação** – ter a capacidade de se auto-motivar;

iv) **empatia** – reconhecer as emoções dos outros; v) **capacidades sociais** – ter capacidade de se relacionar com as emoções daqueles que nos rodeiam.

De acordo com González-Pérez e C. del Pozo (2007) estas **cinco competências podem “aprender-se e aperfeiçoar-se”** (p.83). Para além disto controlar as emoções permite-nos encarar situações difíceis de lidar como por exemplo, **“a persistência na conquista de um objetivo apesar das frustrações”** (González-Pérez & C. del Pozo, 2007, p.83).

Esta semana decidi debruçar-me sobre esta temática, pois, as emoções acompanham-nos durante todos os momentos e têm um enorme efeito sobre nós, tal como refere Darder (2001) (citado González-Pérez e C. del Pozo, 2007, p.83) “vivemos a vida emocionalmente”. E, desta forma, sentimo-nos mais ou menos felizes de acordo com aquilo que produzimos.

Em tom de desabafo durante esta semana deixei-me levar pelas emoções menos positivas. Senti-me mais ansiosa e frustrada e deixei que essas emoções influenciassem o meu desempenho e a minha ação.

Para além disto, a minha **capacidade de auto-motivação** foi afetada, pois senti-me menos confiante.

Apesar disto, apoiei alguns momentos como, a **planificação da divulgação do projeto dos morcegos** – ficou decidido realizar um livro das descobertas – e, para tal, o grupo classificou os registos dos desenhos efetuados ao longo do projeto por temas (“onde vivem?”/ “o que comem?”, etc) e a cada tema foi correspondida uma cor diferente.

Ainda, apoiei a **invenção de uma história** – **“A História do Outono”**. Em pequeno grupo, com o apoio de alguns materiais (folhas secas, olhos, cola líquida, etc.) a E. P., a M. B. e a M. R. pensaram sobre a história e, autonomamente, cada uma realizou o desenho alusivo a uma das partes da mesma.

Depois disto, contaram-me a história inventada (cf. anexo A) e, nesse momento, escrevi no computador as três partes da história que cada criança me ditou (correspondentes a cada uma das ilustrações).

De seguida, imprimi as frases alusivas a cada uma das partes, cada criança escreveu-as, cortou-as e colou-as num cartão branco. A E.P. ditou as letras do título à M.R. e ela escreveu-o. No final, colaram as folhas secas que produziram referentes às personagens junto à história.

5.9 Literacia emergente (27 a 30 de novembro)

Para Sousa (2015) literacia emergente é **“o conjunto de conhecimentos, competências e atitudes sobre a linguagem escrita anterior à aprendizagem formal da leitura e da escrita”** (p.56). Segundo Mata (2008) este conceito realça não só o facto de a leitura e a escrita estarem **intimamente relacionadas** e se desenvolverem **simultaneamente**, como também o **envolvimento precoce das crianças**, que possibilita a emergência de concepções de vários tipos e que se vão apoiando umas às outras.

É, portanto, consensual que **as crianças desenvolvem conhecimentos, competências e atitudes sobre a linguagem escrita muito antes de estes lhes serem ensinados** que decorrem das **interações que estabelecem com os adultos e as crianças que utilizam a escrita**, sendo a aprendizagem da leitura e da escrita um **processo contínuo** que se começa a **desenvolver precocemente** antes de as crianças iniciarem a escolaridade obrigatória (Mata, 2008).

Neste sentido, as competências da leitura e da escrita são adquiridas **“de formas muito variadas e em idades diferentes”** (Sousa, 2015, p.57), desenvolvendo-se, simultaneamente e de forma relacionada, sendo que **os educadores podem e devem ajudar as crianças nesse sentido, envolvendo-as em aprendizagens com significado e criando um contexto rico em escritos**, ou seja, um contexto que reflita sobre os estímulos que as rodeiam fora do contexto de jardim-de-infância (Sousa, 2015).

Assim, a **ação dos educadores de infância bem como da família é fundamental para a emergência de comportamentos emergentes de literacia nas crianças**. Dickinson (2001, citado por Sousa, 2015) reforça que o papel do jardim-de-infância é ainda mais relevante no tocante ao desenvolvimento e aprendizagens fundamentais do que o próprio ambiente familiar, dado que, o ambiente do jardim-de-infância proporciona o contacto com **“textos extensos, vocabulário rico e variado e com palavras não frequentes”** (p.58).

Nesta linha de pensamento, o jardim-de-infância tem, portanto, um papel importantíssimo no desenvolvimento de competências de literacia das crianças e, por isso, deve ser criado um **ambiente rico**:

etiquetando as áreas da sala e disponibilizando livros e revistas para as crianças lerem; **fornecendo materiais de escrita** – quer na área da escrita, quer nos locais

de jogo simbólico para que as crianças possam escrever listas de compras, recados, receitas de cozinha, receitas médicas, etc.; **organizando rotinas que impliquem escrita e leitura**: mapa do tempo, mapa das presenças, mapa das tarefas, distribuição de cartões com os nomes das crianças, etc. (Tealy e Sulzby, 1986; Ferreira, 1997; Carles e Pastels, 2012; citado por Sousa, 2015, p. 58).

Para finalizar, a investigação diz-nos que duas das várias competências que proporcionam o desenvolvimento da literacia são: **o desenvolvimento da consciência linguística e o conhecimento de letras** (Sousa, 2015). Tome-se como exemplo as notas de campo a seguir apresentadas sobre estes dois aspetos:

Quando regresssei à sala intelectual, na área da natureza a M. R. e a M.R. estavam bastante envolvidas a tentar **escrever autonomamente palavras de animais** (cf. Figura A28):



Figura A28. Tentativas de escrita da M. R.

M. R.: **Vera, como é que se escreve «ABELHA»?**

V.: “Diz a palavra novamente, mas devagarinho. Tenta ouvir os sons!”

M.A.: “A-BE-LHA!”

V.: “Qual é a primeira letra da palavra «ABELHA»?”

M.A.: “Começa com a letra «A»!”

V.: “Muito bem! E a seguir...”

M.A.: “É um «B» e depois é um A!” (escreve a letra «A»)

V.: “Tens a certeza? Vou dizer devagarinho... «A-BE-LHA!»” (reforcei o som do fonema «E»).

M.A.: “Ahhh, já sei qual é a letra!! É um «E»!»

A M.A. estava igualmente a tentar escrever a palavra «JOANINHA».

(Nota de campo n.º3, 28/11/2017)

Nessa manhã, depois de dinamizar os momentos do acolhimento e planeamento do dia apoiei algumas crianças a escrever **a carta para o pai natal**. Apesar de ser um processo um pouco demorado, pois algumas crianças têm um menor foco de atenção, no final, notei que a escrita tem já algum significado para algumas delas: **“Vera olha a minha carta!”** (T.B.) (cf. Figura A29).

No final, pedi ao T.B. para fazer um **círculo à volta das letras que conhecia dizendo o seu nome**.

(Nota de campo n.º1, 29/11/2017)

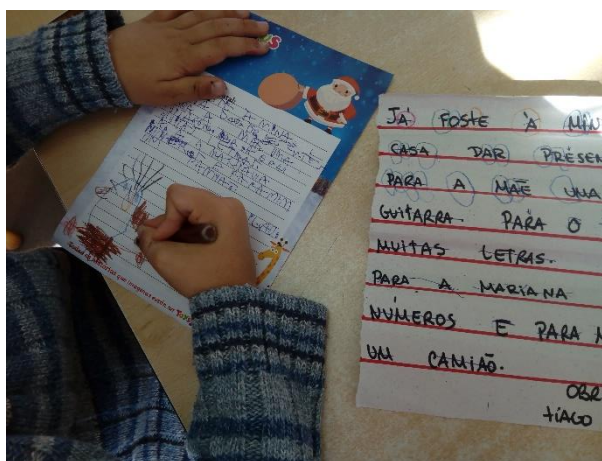


Figura A29. Integrar a escrita nas vivências do jardim-de-infância (escrita de uma carta).

A M. A. quis fazer um desenho durante a manhã e, no final, veio mostrar-mo: “Vera, olha!” (apontando para os números). Respondi-lhe: “Descobriste os números até ao 16! Muito bem! **Será que consegues escrever a palavra «números»?**”. Disse: “Não sei escrever Vera!”. Devolvi: “Tu és capaz! Qual é a primeira letra da palavra «números»?” Respondeu: “Humm, é um «N»?” Disse: “Boa! Continua!”

(Nota de campo n.º3, 29/11/2017)

À tarde, durante o momento de reunião as crianças que inventaram a semana passada “**A história do outono**” (cf. Figura A30) **quiseram partilhá-la** com os outros. Depois da partilha, as crianças fizeram questões e pediram aos colegas para comentar.

(Nota de campo n.º4, 29/11/2017)



Figura A30. Proporcionar oportunidades de contacto e exploração da leitura.

Para além disto, importa refletir ainda sobre **a construção do livro das descobertas dos morcegos** que ocorreu durante a semana anterior, em vários momentos:

Nesse momento, [durante o acolhimento] relembrei as crianças do projeto dos morcegos sobre a importância de darmos início à construção do livro – forma de divulgação do projeto escolhida pelas crianças na semana anterior.

Para captar a atenção das crianças decidi mostrar-lhes um saco com vários materiais diferentes e informei que para além dos pincéis, existem outras possibilidades para pintar, despertando-lhes o interesse e a curiosidade em explorar aqueles materiais na pintura das páginas do livro. Cada criança teve a oportunidade de sentir os materiais.

(Nota de campo n.º3, 27/11/2017)

A educadora sugeriu que o grupo realizasse a atividade de pintura das folhas do livro na sala intelectual e, por isso, depois do momento da escolha das salas e, enquanto a educadora cooperante preparou a massa para o bolo de aniversário da organização educativa com o grupo de crianças no refeitório organizei o espaço e os materiais para a elaboração da atividade. Decidi realizar a pintura na área da biblioteca e, por isso, primeiro desloquei o tapete verde para trás, de seguida forrei o chão com folhas de papel de jornal, coloquei algumas das tintas escolhidas pelas

crianças à disposição delas e à frente de cada prato com tinta coloquei, ainda, os materiais que havia mostrado às crianças, anteriormente.

(Nota de campo n.º4, 27/11/2017)

Na área da biblioteca, relembremos a classificação (realizada na sexta-feira passada) dos desenhos de algumas descobertas efetuadas durante o projeto dos morcegos e o que havíamos combinado fazer para organizar essas descobertas no livro – pintar o livro com páginas diferentes tendo em conta a classificação atribuída.

Antes de dar início à atividade, numa folha branca, mostrei-lhes como podiam usar os materiais para pintar. Depois cada criança escolheu uma cor: o M. escolheu a cor amarela; o R. F. e a M. A. escolheram a cor azul e, por fim, a N. e a M. A. escolheram a cor laranja.

Todas as crianças pintaram livremente sobre as cartolinas brancas e exploraram as possibilidades dos diferentes materiais (cf. Figuras A31 e A32).



Figuras A31. Pintura livre e exploração de diferentes materiais.

No final da atividade, pendurei as folhas no estendal e as crianças realizaram a contagem das folhas que haviam pintado e verificaram que ainda precisavam pintar uma folha de cartolina da cor amarela. Combinámos continuar a pintura livre no dia seguinte.

(Nota de campo n.º5, 27/11/2017)

Na manhã seguinte, depois do momento da escolha subi para a sala das expressões com o grupo do projeto dos morcegos para dar continuidade à elaboração da pintura das folhas (cf. Figura A32).



Figura A32. Pintura das folhas do livro das descobertas do projeto dos morcegos.

Durante o tempo de atividade verifiquei que apesar de as crianças se terem divertido a pintar e a explorar os diferentes materiais, contrariamente ao dia anterior, notei que algumas perderam o interesse e revelaram sinais de aborrecimento querendo mesmo abandonar a atividade. A grande questão que se coloca é a seguinte: que estratégias devemos utilizar para voltar a motivá-la

novamente na atividade?

(Nota de campo n.º1, 28/11/2017)

No final da atividade de pintura livre das folhas do livro pedi a atenção das crianças para que refletissem sobre o que vivenciaram durante a atividade, nomeadamente, quais os materiais que gostaram de utilizar, entre outras coisas:

M. A.: “Dava para fazer caracóis. Gostei da esponja porque dava para fazer como carimbo!”

N.: “Gostei da escova de dentes. Fiz o vento!”

M. A.: “Gostei da esponja!”

M. P.: “Gostei do rolo porque dava para fazer bolinhas. Descobri que podíamos pôr tinta com o pincel!”

Para além disto, as crianças partilharam as propostas de como queriam fazer a capa e a contracapa do livro:

M.A.: “Colorida!”

N.: “Morcegos feitos de caneta!”

M. A.: “Pintura com folhas!”

R. F.: “ Nome do projeto! Todas as cores!!”

M.P.: “Quero fazer a noite!”

De seguida, fomos a votações – capa colorida ou escura (cor da noite)?. Venceu a capa colorida com 4 votos.

(Nota de campo n.º1, 28/11/2017)

Desloquei-me com o grupo do projeto dos morcegos para a sala das expressões e, durante a manhã, continuámos a construção do livro.

Conversámos sobre as tarefas que faltavam fazer e cada criança escolheu a sua tarefa: a N. quis pintar a capa e a contracapa do livro, coloridas (cf. Figura A33); a M. A. e o R. F. decidiram colar as folhas das descobertas nas folhas de cartolina pintadas ao longo da semana (cf. Figura A34); e, a M. A. e o M. decidiram pensar sobre os números das páginas do livro.

(Nota de campo n.º2, 30/11/2017)



Figura A33. Pintura da capa do livro das descobertas.



Figura A34. Colagem dos registos das descobertas nas páginas do livro do projeto.

À tarde, as crianças deram continuidade à construção do livro: a N. decidiu desenhar os participantes no projeto para colar na contracapa; a M. A. e o M. com o apoio da M. H. representaram os números escritos, recortaram-nos e colaram-nos (cf. Figura A35). A maioria quis fazer morcegos para a capa do projeto (cf. Figura A36).

Decidimos continuar o livro na segunda-feira.

(Nota de campo n.º4, 30/11/2017)



Figura A35. Recorte dos números das páginas do livro.



Figura A36. Desenho de morcegos.

5.10 A comunicação oral (04 a 07 de dezembro)

Segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) **comunicar** constitui-se como uma **experiência fundamental no desenvolvimento da criança.**

Desde o nascimento, tanto o adulto como a criança interagem, através de **comportamentos verbais e não-verbais**, embora a compreensão por parte do bebê seja mais reduzida. Nos primeiros anos de vida, **o adulto tem, assim, o papel mais importante na interação, na medida em que para além de responder às necessidades da criança tem ainda que promover ambientes ricos em comunicação** (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Para que a criança possa efetivamente **aprender e comunicar usando a língua**, precisa de estar imersa num ambiente em que oiça os outros e use a fala para **comunicar**. Nesta linha de pensamento, **“para além do contexto familiar, o ambiente educativo do jardim-de-infância constitui um dos contextos privilegiados para o desenvolvimento das capacidades comunicativas e linguísticas da criança”** (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.29).

Tal como é referido por Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) um **melhor domínio da linguagem oral é um dos objetivos fundamentais da educação pré-escolar** e, desta forma, **o educador deve criar um clima de comunicação.**

De acordo com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) o educador deve **“escutar as crianças, conversar com elas, criar espaços para o diálogo, estimular a expressão oral e o desejo de comunicar”** (p.35).

Ainda, é função do educador **“alargar intencionalmente as situações de comunicação**, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções, que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e recetores” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.62).

Em suma, torna-se, portanto, fundamental que o **contexto do jardim-de-infância promova experiências diversas, desafiantes e significativas** para todas as crianças do grupo, que as motivem realmente a interagir e a partilhar vivências com os outros.

Tome-se como exemplo as notas de campo a seguir apresentadas sobre alguns **momentos de comunicação e partilha das crianças em situações de grande grupo:**

Hoje, durante o momento do acolhimento, **a N. quis partilhar uma história** de princesas da Disney. Verifiquei que durante a partilha a criança elaborou frases completas e utilizou um vocabulário diversificado.

(Nota de campo n.º5, 05/12/2017)

Durante o acolhimento a M. H. partilhou a construção de papel (cf. Figura A37) que elaborou em casa com a sua família e acrescentou:

M. H.: “A escola é importante para partilhar coisas!”

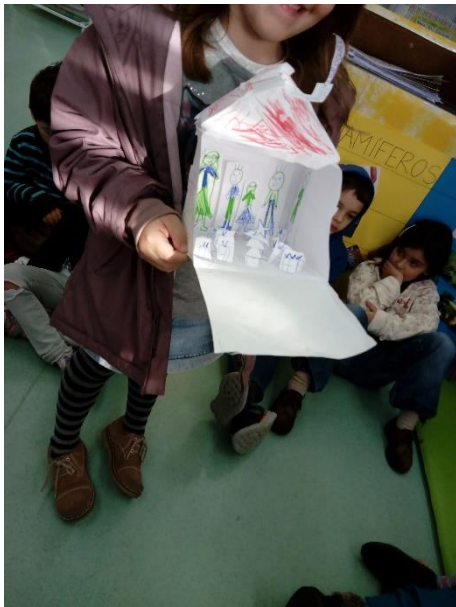


Figura A37. Partilha da construção de papel elaborada pela M.H. em casa, com a sua família.



Figura A38. Partilha do "jogo dos legumes!"

Para além da M. H., também a E. quis partilhar o trabalho que realizou em casa (cf. Figura A38): **“Fiz o jogo dos legumes! Era uma vez uma menina que gostava de comer legumes porque faziam bem à saúde... Agora têm que adivinhar os legumes!!”**. Depois de algumas crianças dizerem o nome dos legumes que achavam estar desenhados a E. acrescentou: **“Atrás fiz os números. Os números servem para aprender a contar!”**

A. (educ.): “Para além disso, os números servem para outras coisas importantes. Sabem quais são?”

A.: “**Contar que horas são...**”

S. P.: “**Contar as presenças e as faltas...**”

M. H.: “**Contar as letras do nome...!**”

A. (educ.): “Quem sabe quantas letras tem o seu nome?”

M.P.: “Eu sei! O meu nome tem seis!” (soletrou o nome de cada uma das letras)

N.: “Eu tenho três!”

L.: “Eu também tenho três!!”

A.: “Tu e a L. têm o mesmo número de letras!”

(Nota de campo n.º1, 07/12/2017)

Durante o momento da partilha, a M. B. disse que queria escrever uma notícia para o R. D: “**Acho bem... O R. ser muito generoso e ser muito amigo e oferecer uma casa nova para a couve-flor!**” Para além disto, durante o período da partilha, o G. F. e o S. P. quiseram partilhar o registo que fizeram da construção de madeira vista de lado (cf. Figura A39):



Figura A39. Partilha das representações visuais das crianças.

G. F.: “ Fizemos uma nave! Vimos as peças de lado, de cima e de frente...”

S. P.: “Escolhemos a vista de lado!”

S. P.: “Usámos 2 retângulos vermelhos, 6 retângulos amarelos, 2 triângulos azuis e 1 verde!”

G. F.: “Fizemos estrelas do espaço!”

(Nota de campo n.º5, 07/12/2017)

Para além disto, importa refletir ainda sobre **a finalização do livro das descobertas dos morcegos e a construção dos convites para comunicação do projeto:**

Antes da escolha das salas sugeri ao grupo do projeto dos morcegos que continuasse a construção do livro das descobertas. Nessa manhã, deslocámo-nos para a sala das expressões e distribuímos tarefas: a M. A. quis “fazer as letras do nome do projeto” e escreveu o título para colocar na capa do livro (percebi que já reconhece muitas letras) (cf. Figura A40); o R. F. e o M. P. colaram o título e os morcegos (elaborados na semana anterior) na capa (cf. Figura A41); todos participaram na realização da codificação das páginas do livro e, para isso, sugeri que desenhassem as ações dos morcegos de acordo com a respetiva cor – a M. A. ilustrou a página amarela referente ao corpo e as funções do mesmo; o M. P. ilustrou a página cor-de-laranja referente à alimentação/ “o que comem?; o R. F. ilustrou a página azul sobre “onde vivem?; a M. A. ilustrou a página cor-de-rosa sobre “como e onde descansam?; a N. ilustrou a página vermelha referente às diferenças dos mamíferos e das aves; o M. P. ilustrou a folha verde sobre “outras descobertas”; depois disto, a M. A. colou as folhas na cartolina branca (cf. Figura A42); no final, cada um colou o seu retrato (elaborado pela N. na semana anterior) numa folha verde, escreveu o seu nome, recortou e colou na contracapa (cf. Figura A43).

(Nota de campo n.º2, 04/12/2017)



Figura A40. Escrita do título do projeto.



Figura A41. Colagem do título e dos morcegos na capa.



Figura A42. Colagem das folhas de codificação do livro.



Figura A43. Colagem dos autorretratos de cada criança na contracapa do livro.

O R. F. e o M. P. deram continuidade ao livro das descobertas – disseram-me o que cada folha colorida representava e escrevi o que disseram junto às ilustrações. De seguida, iniciaram a escrita do título “autores e ilustradores”.

(Nota de campo n.º5, 04/12/2017)

Na escrita, o M. P. colou o título “autores e ilustradores” na contracapa do livro das descobertas do projeto dos morcegos. Depois com a ajuda do R. F. **escolheram o**

dia para a comunicação do projeto e deram início à elaboração dos convites para a comunicação.

(Nota de campo n.º6, 06/12/2017)

Depois do lanche, o M. P. e o R. F. quiseram dar continuidade à elaboração dos convites. É de salientar que o M. P., apesar de a mãe ter chegado para o ir buscar, não quis ir embora para casa sem terminar a tarefa e, por isso, iniciou e terminou a escrita (com o auxílio da sua mãe) e começou os desenhos dos morcegos (cf. Figura A44).

(Nota de campo n.º7, 06/12/2017)

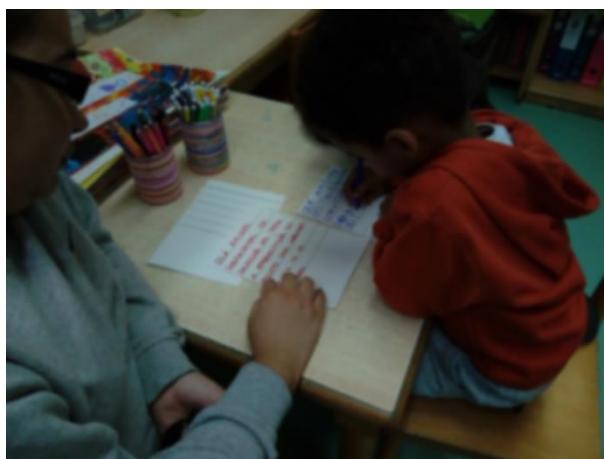


Figura A44. Escrita do convite para a comunicação do projeto dos morcegos.

Ainda, é de salientar outros momentos relevantes que aconteceram nas áreas de interesse da sala intelectual: **i) a construção de uma tabela simples com os nomes das crianças que já levaram a couve-flor para casa e ii) a exploração de rimas.**

Esse momento foi organizado e dinamizado pela educadora cooperante, no entanto decidi observar e apoiar as crianças, em alguns momentos. A atividade consistiu na elaboração de uma tabela simples de verificação de quem já levou o animal de estimação para casa e, para tal, o pequeno grupo dividiu tarefas: i) leitura global dos nomes de cada criança no mapa de presenças; ii) ordenação dos nomes com o recurso aos cartões com os nomes; e, por último, iii) escrita dos nomes na tabela. Para além disto, ainda fizeram iv) o título da tabela e v) uma ilustração da couve-flor.

(Nota de campo n.º2, 07/12/2017)



Figura A45. Brincar com as rimas.

À tarde, depois da escolha a M. S. e a A. escolheram ir para a área da escrita brincar com as rimas (cf. Figura A45). Sugerir que utilizássemos os cartões que existiam naquela área.

Primeiro, explorámos os diferentes cartões (com as imagens e as palavras) e conhecemos palavras desconhecidas, como: “corneta”, “cometa”, “fivela”, “sola”. De seguida, espalhámos os cartões em cima da mesa e cada criança à vez descobriu uma rima.

No final, cada criança registou o conjunto de palavras que conseguiu rimar. Ainda, a M.S. brincou com os últimos “bocadinhos das palavras” que rimavam e descobriu que as letras eram iguais.

(Nota de campo n.º8, 07/12/2017)

5.11 Trabalhar por ‘projeto’ em educação de infância (11 a 15 de dezembro)

Entenda-se por *projeto* “um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico” (Katz & Chard, 1989 citado por Vasconcelos, 2012) ou, ainda, “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande **implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa . . . , tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados**” (Leite, Malpique & Santos, 1989 citado por Vasconcelos, 2012).

Segundo Perrenoud (2001) um trabalho de projeto pode apresentar vários objetivos, tais como: i) **descobrir novas aprendizagens**; ii) **desenvolver a cooperação**; iii) ajudar a criança a ter **confiança** em si própria; iv) **desenvolver a autonomia e a tomada de decisão**, entre outros.

Silva (2005) afirma que não podemos confundir: “projeto” e “plano”, apesar de estas duas palavras se interrelacionarem. Se por um lado, não existir previamente um esboço/ “um plano da ação” o projeto muito dificilmente se concretiza, por outro lado, não se pode reduzir o projeto à concretização da aplicação do plano existente.

Uma das características gerais de um projeto, segundo Silva (2005) assenta na **construção progressiva**, isto é, é um processo que não pode ser previsto desde o início e que requer modificações sucessivas ao plano que se traçou inicialmente mediante um ciclo faseado com uma certa sequência: i) **conceção**; ii) **tomada de decisões**; iii) **planeamento** – definição das metas e ações; iv) **ação** – execução do projeto; v) **avaliação** que acompanha todo o projeto em que assenta uma última fase vi) **a comunicação**. Nesta fase ocorre a partilha com outros de todo o processo e dos resultados obtidos com o projeto e os participantes sistematizam as aprendizagens que realizaram durante o processo.

Este ciclo, tal como menciona Silva (2005) aponta outras características: i) a **contextualização** – uma vez que um projeto só tem sentido num dado contexto físico, social e temporal; ii) a **mobilização e dinamização** – “só há projeto quando há sentido partilhado e quando este se torna motivador para os seus participantes” (p.4); iii) **globalização** – um projeto deve articular várias áreas do saber; iv) **autonomia** – poder de decisão.

Esta semana foi marcada pela finalização do primeiro trabalho por projeto do grupo desde o início do ano letivo – **“O projeto dos morcegos”**. Na última fase, após as crianças terem realizado as suas descobertas e alcançarem as suas conclusões, socializaram o saber, ou seja, comunicaram as suas aprendizagens aos outros (Vasconcelos, 2012).

Antes da comunicação entregámos os convites da divulgação do projeto dos morcegos realizados na semana anterior às duas salas de referência (intelectual e jogo dramático) (cf. Figura A46 e A47) e planificámos esse momento com o grupo. Nessa conversa, com o apoio da educadora cooperante definimos: i) **o que íamos precisar para comunicar o projeto** – “microfone” (M. A.); “livro do projeto” (R. F.); “os morcegos [construídos com as caixas]” (Noa); “pintar as caras” (M. P.) e ii) **como íamos comunicar**.



Figura A46. O convite para a comunicação do projeto dos morcegos.



Figura A47. Entrega de um dos convites à sala intelectual.

O dia da divulgação foi assinalado pela ausência da N., uma das crianças que participou no projeto. No entanto, apesar da sua ausência, notei que todas as outras crianças sabiam as descobertas que a criança realizou e ia partilhar com o recurso ao livro das descobertas. Durante o momento de partilha todas as crianças, à exceção da M. A., se mostraram bastante entusiasmadas em comunicar aos outros aquilo que descobriram.

Tal como tínhamos planeado, para além da apresentação do livro do projeto (cf. Figura A48) houve um momento em que o público que assistiu à divulgação teve a oportunidade de interagir através da realização do jogo dos mamíferos e das aves (cf.

Figura A49) e da participação de todos numa dança, a “dança dos morcegos”. No final da comunicação, as crianças que assistiram à divulgação do projeto fizeram alguns comentários à comunicação que assistiram e através deles percebi que a dança foi o momento mais apreciado. Além disto, tiveram a oportunidade de colocar questões às crianças que realizaram o projeto.



Figura A48. A comunicação.



Figura A49. A participação das crianças que assistiram à comunicação.

Importa refletir sobre outro momento significativo que ocorreu numa das reuniões de grande grupo, realizada durante a tarde, partindo das cartas que as crianças escreveram ao pai natal, nas semanas anteriores. A educadora cooperante iniciou uma conversa com as crianças sobre a ida das mesmas aos correios com o objetivo de entregarem as cartas que escreveram ao pai natal e, depois disto, questionou-as sobre o que precisavam para guardar as cartas, ao que uma das crianças respondeu: “um envelope” (E. P.). Ainda, explicou que para o pai natal receber as cartas cada um dos envelopes precisava ter escrito: o nome e a morada de quem enviava e o de quem se destinava a carta.

Através do diálogo em grande grupo: i) **descobrimos diferentes formas de comunicar e falar com as pessoas que estão longe** – “telemóvel” (E. P.); “woki tokis” (R. F.); “tablet” (E. P.); “garrafa com uma mensagem enrolada” (I. A.); “relógio especial que dá para telefonar” (G.); “escrever uma carta” (R. F.); “skype” (M.A); ii) **aprendemos que uma das funções da linguagem escrita é a comunicação**; e, por último, iii) **compreendemos que na sala de atividades existem vários suportes de escrita**

integrados no cotidiano (livros, computador, nomes no mapa de presenças, cartões, etc.). No final, algumas crianças realizaram uma pequena tarefa de sistematização das descobertas que realizaram durante o momento de tapete (cf. Figura A50).



Figura A50. Ilustração das descobertas realizadas durante o momento de tapete.

Para finalizar, Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) afirmam que “é necessário integrar no cotidiano das crianças uma grande variedade de textos e suportes de escrita . . . que facilitam a apropriação e compreensão de . . . convenções, bem como a utilidade da linguagem escrita” (p.68).

5.12 Inclusão (08 a 12 de janeiro)

Antes de mais importa clarificar e definir que, apesar de a **inclusão** carecer de significados diferentes para diferentes pessoas (Schwartz, Sandall, Odom, Horn & Beckman, s.d.), de acordo com Rodrigues (2003), Leitão (2006) e Silva (2001) **“a inclusão é, antes de tudo, uma questão de direitos. É também um desafio. E, porque é um desafio, constitui-se como um valor”** (citado por Silva, 2011, p.120).

Considerando que a inclusão é um direito, ‘uma escola para todos’ significa “um espaço físico e temporal em que cada um encontra os meios necessários e, muitas vezes, específicos de que precisa para aprender e assim desenvolver todo o seu potencial cognitivo, social, afectivo, independentemente das suas condições de partida” (Sim-Sim, 2005, p.7). A essência de ‘uma escola para todos’ está particularizada na Declaração de Salamanca (Declaração Final da Conferência da UNESCO, 1994), aprovada em 1994, “subscrita por diversos países, incluindo Portugal, e que situa a questão dos direitos dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE), no contexto mais vasto dos Direitos do Homem (UNESCO, 1994)” (Felizardo, 2010, p. 2880). A sua conceção foi orientada pelo princípio da inclusão e o reconhecimento da necessidade de construir uma escola em que “todas as crianças possam beneficiar de uma educação de qualidade e que, portanto, todas possam aprender” (Sim-Sim, 2005, p.6).

Neste sentido, a inclusão não se trata apenas da integração ou inclusão escolar, mas da qualidade educativa para todos, num meio o menos restrito possível (Sim-Sim, 2005).

No que concerne às crianças com NEE, segundo Casanova (1990) entende-se que são:

aquelas que têm certos alunos com dificuldades maiores que o habitual (mais amplas e profundas) e que precisam, por isso, de ajudas completamente específicas. (...) Determinar que um aluno apresenta necessidades especiais supõe que para atingir os objectivos educativos necessita de apoios didácticos ou serviços particulares e definidos, em função das suas características pessoais (citado por Madureira e Leite, 2003, p.30).

Tal como refere Pereira (2006) a inclusão é um direito de todas as crianças, e não apenas das crianças com NEE, independentemente do seu género, características individuais, classe social, o que envolve o respeito e a aceitação pela diferença de cada uma. **Não basta que a criança esteja fisicamente num determinado contexto, ela tem de ser parte integrante do grupo e participar ativamente, tal como as restantes crianças**, pois “não é um receptor passivo influenciado pelo ambiente, mas um participante activo que atua no meio envolvente sendo simultaneamente por ele influenciado” (Grande & Pinto, 2011, p. 99).

Assim, devem ser as **organizações educativas a adaptar as suas intenções pedagógicas, o seu espaço e os seus recursos físicos e materiais às crianças**. Qualquer um de nós deve olhar para a criança como um indivíduo e não em função do seu diagnóstico, pois cada criança é um ser único com as suas necessidades.

Em suma, enquanto futura educadora de infância tenho consciência que serei o **modelo da inclusão**, que as crianças irão seguir, enquanto adultas, nesta linha, deverei saber adequar a minha ação com crianças com NEE, pois a forma como atuamos e interagimos influencia o seu desenvolvimento.

Tome-se como exemplo as notas de campo a seguir apresentadas no que diz respeito às práticas educativas como meio facilitador de inclusão:

Durante o acolhimento foi dinamizada a leitura da história “O João Sem-Medo” por parte da educadora cooperante. Após a leitura, a educadora colocou questões a algumas crianças. O R. L. demonstrou que não compreendeu a história e, por isso, a educadora sugeriu que a sua proposta para aquela manhã fosse ‘ler’ a história através das imagens. Depois da elaboração do plano do dia e de as crianças se distribuírem pelas áreas de interesse decidi deslocar-me para a área da biblioteca e apoiá-lo nessa tarefa. Nesse momento, tentei criar um ambiente em que envolvesse a criança na leitura da história. Observei que o R. L., apesar de algumas dificuldades em compreender a mensagem oral mostrou-se concentrado e envolvido, respondendo adequadamente às questões durante e após a leitura da história. No final, com o recurso às imagens do livro realizou o reconto da história e ilustrou a sua parte preferida (cf. Figura A51).

(Nota de campo n.º1, 08/01/2018)



Figura A51. O reconto da história.

Após a avaliação do plano do dia o R. L. mostrou interesse em partilhar o reconto da história que fizera durante a parte da manhã. Durante esse momento tentou relatar os acontecimentos mostrando clareza e respeito pela sequência. Após a partilha as crianças, bem como a educadora colocaram algumas questões sobre a história e a criança soube contar os acontecimentos.

(Nota de campo n.º2, 08/01/2018)

Hoje a educadora cooperante sugeriu que o grupo que escolheu a sala intelectual identificasse o número de sílabas do seu nome. Apoiei o S. M. de forma mais individualizada e observei que revela dificuldades em identificar e manipular as sílabas do seu nome. Contou o número de sílabas e, por baixo de cada sílaba escreveu o número correspondente. Realizou o mesmo processo para o número de letras do seu nome (cf. Figura A52).



Figura A52. Contagem do número de letras do nome.

No final, tentou escrever o seu nome sem sucesso, escrevendo algumas letras e números. Pedi apoio à educadora, pois percebi durante o decorrer da atividade que a criança demonstrou dificuldades em compreender a mensagem oral e usar a linguagem para comunicar e quando lhe pedi para escrever o seu nome, terminando a tarefa, usou letras e alguns números. Esta pediu-lhe para reconhecer o nome de algumas letras e a criança identificou as letras «A», o «N» de Noa e o «T» de Tiago.

Em conversa informal com a educadora debatemos a questão – realizar atividades diferenciadas ou desafiar as crianças, propondo as mesmas atividades?

(Nota de campo n.º2, 10/01/2018)

Para além disto, importa refletir sobre a **elaboração do jogo das sílabas** para a área da escrita, mas antes importa refletir ainda sobre outros momentos significativos que deram origem ao surgimento deste jogo.

Depois de uma conversa de tapete sobre o nome das árvores surgiu a palavra “clementeira”. O M. P. disse que era uma palavra média o que levou à discussão da definição de palavra pequena, média e grande. Nesse momento, refletimos e percebemos que o tamanho das palavras relaciona-se com o que é dito, isto é, com o número de sílabas.

No plano da tarde, a proposta de um pequeno grupo de crianças foi “descobrir palavras grandes, médias e pequenas”. Após a elaboração do plano da tarde, desloquei-me com as crianças para a área da biblioteca e pedi-lhes para refletir a definição de palavra grande – “tem muitas sílabas” (M. P.); palavra média – “tem três ou quatro sílabas” (I. A.) e palavra pequena – “é uma palavra que só tem uma ou duas sílabas” (M.B.).

Sugeri que descobrissem palavras com 1, 2, 3 e/ou mais sílabas: algumas tentaram escrever palavras com uma e duas sílabas (cf. Figura A53) e outras disseram-me o nome das palavras e registei por escrito.

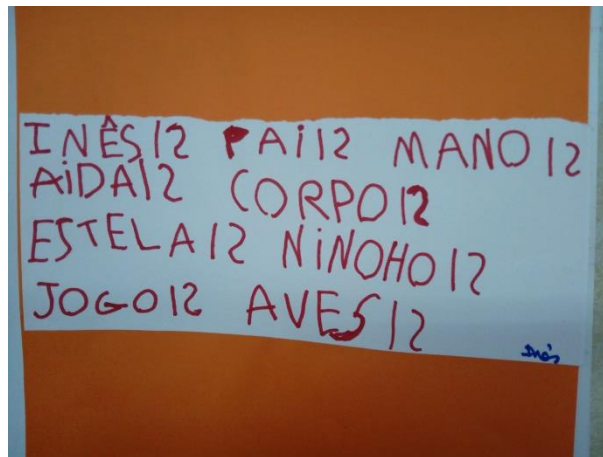


Figura A53. Tentativas de escrita.

Com o recurso às palavras sugeridas anteriormente, pedi-lhes para identificar o número de sílabas de cada uma e colocá-las por baixo do número correspondente (cf. Figura A54). Depois cada criança escreveu (cf. Figura A55), ilustrou (cf. Figura A56), recortou e colou as palavras e as ilustrações em cartazes correspondentes às palavras formadas por 1, 2, 3 ou mais sílabas e, no final, realizaram a contagem do número de palavras que descobriram (cf. Figura A57).



Figuras A54 a A56. Identificação do número de sílabas das palavras inventadas, escrita e ilustração das mesmas.



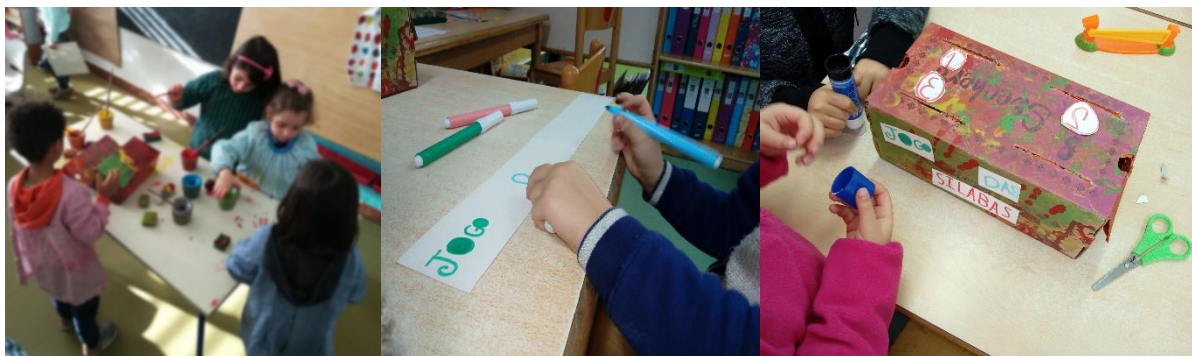
Figura A57. Reflexão sobre o número de sílabas das palavras.

Após esse momento, as crianças construíram o jogo das sílabas utilizando uma pequena caixa de sapatos (cf. Figura A58). O objetivo deste jogo consistiu na identificação do número de sílabas de cada palavra, com recurso a cartões com imagens e palavras.



Figura A58. Jogo das sílabas.

Primeiro pintaram a caixa com recurso a vários materiais (escovilhão, esponjas, caixas de papel de iogurte, etc.) (cf. Figura A59), de seguida, escreveram o título (cf. Figura A60) e os números e colaram-nos no sítio correspondente (cf. Figura A61).



Figuras A59 a A61. Construção do jogo das sílabas.

Para a elaboração dos cartões selecionaram algumas das palavras que descobriram anteriormente e pesquisaram imagens alusivas a cada uma delas no computador.

Durante o processo foram partilhando as aprendizagens realizadas e, no final, partilharam o jogo das sílabas em grande grupo e colocaram-no na área da escrita (cf. Figura A62). Tome-se como exemplo a nota de campo a seguir apresentada:



Figura A62. Partilha do Jogo das sílabas em grande grupo.

M.B.: “É um jogo para a área da escrita. A caixa tem várias partes para separar os cartões das palavras. A M. R. vai mostrar os cartões. Joga-se assim: primeiro olhamos para o cartão, depois descobrimos a palavra, depois contamos as sílabas e depois enfiamos no número certo.”

B.: “Como fizeram os cartões?”

M.B.: “Primeiro escolhemos as palavras, depois escolhemos as imagens, contamos as sílabas...”

M. P.: “Também pintamos a caixa.”

A (educ.): “Qual foi a última coisa que fizeram R.f.?”

M.P.: “Colar os números!”

R.F.: “Eu já não me lembrava!”

(Nota de campo n.º1, 12/01/2018)

5.13 Tempo de exterior (15 a 19 de janeiro)

Folque, Bettencourt e Ricardo (2015) afirmam que o acesso diário ao espaço exterior e o contato com a natureza é um **direito de todo o ser humano**. Esta ideia é corroborada por Portugal (s.d.), pois, segundo a autora o investimento nos espaços exteriores afigura-se como uma prioridade.

O tempo de exterior é uma oportunidade diária para as crianças (i) **prolongarem as brincadeiras iniciadas no interior**, (ii) **observarem** o ambiente natural que as rodeia e (iii) **experienciarem** a mudança das condições climáticas (Homann & Weikart, 2003).

No tempo de exterior as crianças têm espaço para a chamada **‘brincadeira energética’** (Homann & Weikart, 2003). Este tipo de brincadeira envolve não só a realização de habilidades motoras básicas (andar, correr, saltar, etc.), mas também brincadeiras de faz-de-conta. Para além disto, as brincadeiras vivenciadas no exterior são uma ótima **oportunidade para as crianças interagirem umas com as outras**, não só pelos materiais existentes que, segundo Homann e Weikart (2003) “têm um efeito socializador” (p.433) na medida em que podem abarcar mais do que uma criança de cada vez como pelas trocas verbais.

O espaço exterior é um **contexto para as crianças aprenderem**, isto é, quando exploram e brincam no exterior realizam aprendizagens nas mais diversas áreas (Homann & Weikart, 2003). Portugal (s.d.) acrescenta que “ao ar livre as crianças encontram, naturalmente, desafios que se situam no prolongamento das suas capacidades e realizam descobertas insuspeitáveis e sempre renovadas, promovendo-se a educação para o abstracto” (p.57).

A grande questão que se coloca é a seguinte – **porque é tão importante o tempo de exterior?** O acesso ao espaço exterior é um meio de **promoção da saúde e de bem-estar das crianças** (Portugal, s.d). Homann e Weikart (2003) reforçam que no tempo de exterior as crianças experienciam o mundo natural que as rodeia, **contactando com a natureza** e é também uma ótima oportunidade para o adulto aprender mais sobre as crianças (interesses, etc.)

No contexto onde estou a realizar a minha prática profissional supervisionada é visível que a educadora cooperante bem como a restante equipa educativa consideram o tempo de exterior preponderante para o desenvolvimento das crianças. Na organização educativa existe um espaço exterior que é utilizado pelas crianças de ambas as salas de referência. A zona exterior fica diretamente acessível e, por isso, as crianças deslocam-se em segurança do interior para o exterior e vice-versa.

Os materiais e equipamentos desse espaço são desafiadores, pois, existem: **diferentes superfícies** (mudanças de piso) para brincar; **elementos da natureza** – árvores com sombra, plantas, uma pequena horta e pedras para atravessar; **coisas para trepar** e “entrar dentro”, como duas casinha, entre outros.

Durante esta semana um dos ‘temas’ debatidos pelo grande grupo foi o **espaço exterior**.

Ed.: “O que é o espaço exterior? E interior?”

M.B.: **“Interior é quando estamos dentro. Exterior é quando estamos fora...”**

Posto isto, algumas crianças disseram o nome de alguns espaços interiores:

I.: “Casa de banho!”

G.: “Cozinha!”

Minutos depois a educadora questiona o grupo:

Ed.: **“O que é uma planta?”**

A.: “Cresce como as árvores...”

Ed.: “É um ser vivo?”

Depois de alguns minutos a promover a reflexão das crianças sobre a palavra «planta» acrescenta:

Ed.: “Uma planta é um desenho, uma representação gráfica...”. De seguida, lança-lhes um desafio – **refletir e elaborar a planta do espaço exterior da organização educativa**. Para tal, primeiro refletimos sobre os materiais e equipamentos existentes no pátio:

S.P.: “Bebedouro da água!”

M.: “Escorrega...”

T.: “Escadas.”

L.: “Casa de madeira.”

M.B.: “Brinquedo do semicírculo!”

G.: “Canteiros e árvores...”

I.: “Horta perto do bebedouro...”

M.H.: “Ponte do lago.”

A.: “Casinha!”

Ed.: “Cogumelo, pneu, mesa de madeira com bancos, mesa de pedra...”

É de salientar que durante o diálogo estabelecido escrevemos o contributo das crianças que quiseram participar. Depois realizámos um pequeno jogo: a educadora questionou o que estava «**perto**» de determinado material/ equipamento:

Ed.: “O que está perto do lago!”

S.P.: “A ponte...”

Ed.: “E do escorrega?”

M.H.: “O cogumelo...”

Ed.: “Perto da mesa de pedra?”

I.: “A casa...”

(Nota de campo nº 3, 18/01/2018)

Durante o tempo de exterior, a educadora pediu a uma das crianças para ajudá-la a realizar a planta do espaço exterior (cf. Figura A63):



Figura A63. Elaboração da planta do espaço exterior.

(Nota de campo nº 4, 18/01/2018)

À tarde, o grupo em conjunto com a educadora cooperante elaborou uma **entrevista** sobre o pátio. Esta servirá para a educadora cooperante entrevistar um pequeno grupo de crianças da sala de modo avaliar a utilização do espaço. Eis o conjunto de questões elaboradas:

M.B.: “Gostas de ir ao pátio?”

M.A.: “Gostas brincar no pátio? Porquê?”

R.F.: “Divertes-te quando estás no pátio?”

M.H.: “Qual(ais) é (são) o(s) amigo(s) com quem gostas de brincar no pátio?”

M.R.: “Qual é a tua brincadeira preferida?”

M.A.: “Gostas de brincar no pátio sozinho ou com outros?”

S.P.: “Onde é que gostas de brincar no pátio?”

G.F.: “Costumas brincar no pátio com os teus melhores amigos?”

M.P.: “Fazes jogos no pátio? Qual é o jogo que gostas mais?”

E.: “Já consegues abrir a torneira da água sem ajuda?”

G.F.: “No pátio, és amigo da natureza?”

M.A.: “Consegues segurar nas formigas, lagartixas e joaninhas e tratar bem os animais?”

L.: “Gostas de regar e cuidar bem dos legumes da horta?”

I.: “Costumas ver borboletas no pátio? Onde?”

M.: “Consegues segurar nas pedras grandes e pequenas?”

M.B.: “Fazes exercício no pátio?”

I.: “Gostavas que houvesse um «balancê» no nosso pátio com dois lugares?”

M.P.: “Contas histórias no pátio? Onde gostas mais de contar?”

L.: “Gostas de correr no pátio?”

M.: “Consegues ver os peixes no lago?”

M.R.: “Fazes ginástica no pátio? Onde?”

G.F.: “Gostas de fazer equilíbrio no muro ao pé das cordas? E saltar?”

Depois do levantamento das questões a educadora cooperante questionou as crianças sobre os materiais e equipamentos que não existem no pátio exterior, mas que gostavam que existissem:

G.F.: “Gostava que existissem baloiços...”

R.F.: “Cordas para saltar...”

M.: “Ter uma tartaruga.”

M.R.: “Arcos para rodar...”

I.: “Carrossel.”

R.F.: “Campo de futebol.”

M.B.: “Campo de basquetebol...”

I.: “Pingue-pongue.”

A.: “Matraquilhos...”

(Nota de campo nº 5, 18/01/2018)

Durante o tempo de atividades um pequeno grupo de crianças escolheu terminar a planta do espaço exterior (cf. Figura A64):



Figura A64. Pintura da planta do espaço exterior.

(Nota de campo nº 6, 18/01/2018)

À tarde, depois de a educadora realizar a entrevista a cinco crianças escolhidas aleatoriamente conversámos um pouco sobre os jogos que apontaram como os

seus preferidos: «os tubarões e os peixinhos» (M.B.), «o jogo das bolinhas» (R.D.), «jogo dos trabalhadores» (R.G.)

(Nota de campo nº 4, 19/01/2018)


6 O PLANEAMENTO PEDAGÓGICO – EXEMPLO DE UM PLANO DIÁRIO REALIZADO PELAS CRIANÇAS, PLANIFICAÇÕES DIÁRIAS E REGISTOS SEMANAIS

3ª feira
7 de novembro

O QUE VAMOS FAZER?	QUEM FAZ ?	AVALIAÇÃO
ACABAR A HISTÓRIA DAS CASTANHAS	• MADALENA H. • MARTIM • MATILDE R.	0 0 0
ACABAR A LISTA DE PALAVRAS DA ÁREA VOCABULAR DE CASTANHAS	• EVA P. • MARGARIDA R.	● ●
DESCOBRIR LETRAS NA ESCRITA	• GONSALO F. • MATILDE F.	0 ●
FAZER UM DADRÃO NA MAT.	• ÉRICA • SANTIAGO H.	●●
Giz	• RODRIGO DIAS • TIAGO	●●
COMPUTADOR	• PEDRO • TOMÁS CUNHA	●●
FAZER UM JOGO NA MAT.	• NOA • HELENA	0●●
FAZER UM DESENHO	• RAFAEL G. • MADALENA A.	0●
LISTA DE PALAVRAS (amiga do dia)	• MADALENA SOUSA	●
ACABAR REGISTO DAS BRUXAS	• WUELSIA	●
CONVITE	• EVA G.	0

MADALENAS

PLANIFICAÇÃO DIÁRIA – dia 09 de outubro de 2017	
Intencionalidade educativa/ objetivos pedagógicos	“Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas.” (OCEPE, p.50)
Momentos/ educativas	<p>Durante a planificação do trabalho de projeto sobre os morcegos foi perguntado às crianças o que gostariam de fazer ao que a M. respondeu: “Fazer morcegos com caixas”. Posto isto, conversámos um pouco e percebi que todos queriam construir morcegos, mas nem todos queriam utilizar as caixas para construí-los, então perguntei que outros materiais podíamos utilizar e a N. sugeriu os rolos de papel higiénico.</p> <p>Assim, tomando a ideia da M. como ponto de partida no planeamento do dia irei propor que cada criança decida como quer construir o seu morcego utilizando diferentes meios de expressão (pintura, recorte e colagem).</p> <p>Tendo em conta as escolhas das crianças serão disponibilizados os materiais para a construção dos morcegos.</p>
Organização do espaço e materiais	<p>A atividade irá decorrer na sala das expressões. Esta abarca várias áreas de interesse ligadas às artes visuais, nomeadamente, a área da pintura e do recorte e colagem. Por isso, dependendo dos interesses das crianças serão disponibilizados os seguintes materiais:</p> <p>Caixas de cartão</p> <p>Rolos de papel higiénico</p> <p>Tintas</p> <p>Materiais reutilizáveis diversos (tecidos, cartão, fios, etc.)</p>

<p>Recursos humanos</p>	<p>A dinamização desta atividade deve ser partilhada por mim e pela educadora de referência da sala.</p>
<p>Dinâmica (organização do grupo de crianças)</p>	<p>O grupo de crianças, consoante a sua escolha deverá deslocar-se para a área de interesse – pintura ou recorte e colagem – e iniciar a atividade.</p>
<p>Estratégias de implementação das propostas (ação e atitude do adulto - ludicidade)</p>	<p>Dialogar com as crianças durante a realização da atividade procurando perceber as suas opções, ajudando-as e dando sugestões que as auxiliem a concretizar a tarefa.</p>
<p>Avaliação/indicadores:</p> <p>Clima educativo Responsividade das crianças e dos adultos Comportamentos observados/ necessidades de mudança</p>	<p>Indicadores de avaliação:</p> <p>Pinta livremente a caixa ou o rolo de papel;</p>  <p><i>Figura A65. Dinamização da pintura das caixas para a atividade de construção dos morcegos.</i></p> <p>Explora as possibilidades de diferentes materiais; Faz composições colando diferentes materiais.</p>

	<p>Instrumentos de avaliação: Registos fotográficos; Notas de campo.</p>
--	--

PLANIFICAÇÃO DIÁRIA – dia 13 de outubro de 2017	
Intencionalidade educativa/ objetivos pedagógicos	Criar uma história coletivamente.
Momentos/ propostas educativas	Durante a planificação do trabalho de projeto sobre os morcegos foi perguntado às crianças o que gostariam de fazer ao que uma delas respondeu: “Quero construir uma história sobre morcegos!”. Depois de definidas as personagens – o Morceguinho, a Pinta, o Max, a Pepa e a Coração (nomes dados pelas crianças aos morcegos que construíram) – devo iniciar a história dizendo a frase: “Era uma vez uma família de morcegos...”.
Organização do espaço e materiais	A atividade irá decorrer na sala intelectual na área da biblioteca e serão precisos os seguintes materiais: fantoches dos morcegos, folhas brancas e um lápis de carvão.
Recursos humanos	A dinamização desta atividade deve ser realizada pela estagiária.
Dinâmica (organização do grupo de crianças)	O grupo de crianças deverá estar organizado em meia-lua de frente para a estagiária.
Estratégias de implementação das propostas (ação e atitude do adulto - ludicidade)	<p>ESTRATÉGIAS PARA A CRIAÇÃO DE HISTÓRIAS (adaptado do livro “fazer teatro desde os cinco anos” de Hélène Gauthier)</p> <p>Quem? (As personagens) -A nossa história começa com quem? Com que personagem?</p> <p>O quê? Onde? (Os lugares e a ação?) - Onde está a personagem? O que faz? (provocar pistas, como “Está num estádio de futebol? A dançar?”)</p> <p>O problema</p>

	<p>- Que problema pode acontecer na nossa história ou a uma das nossas personagens?</p> <p>Como?</p> <p>- Como vamos resolver o problema? (discussão em grande grupo)</p> <p>Fim</p>
<p>Avaliação/indicadores:</p> <p>Clima educativo Responsividade das crianças e dos adultos Comportamentos observados/ necessidades de mudança</p>	<p>Indicadores de avaliação:</p> <p>Ouve os outros e responde adequadamente, apresentando as suas ideias;</p> <p>Relata acontecimentos, mostrando progressão não só na clareza do discurso como no respeito pela sequência dos acontecimentos.</p> <p>Instrumentos de avaliação:</p> <p>Notas de campo.</p>
<p>Identificação/planificação de novas possibilidades</p>	<p>Criação de um recurso auxiliar para o reconto da história criada</p>

PLANIFICAÇÃO DIÁRIA – dia 16 de outubro de 2017

Intencionalidade educativa/ objetivos pedagógicos	Ouvir os outros e responder adequadamente, apresentando as suas ideias; Relatar acontecimentos mostrando progressão não só na clareza do discurso como no respeito pela sequência dos acontecimentos; Escrever pequenas frases relativas às ações da história; Representar e recriar plasticamente a história utilizando os lápis de cor; Colar as diferentes imagens da história fazendo corresponder os números das imagens e do guião; Construir e brincar com as letras do título da história “Os diferentes morcegos!”.
Momentos/ educativas	Após a criação coletiva da história intitulada de “Os diferentes morcegos!” realizada na sexta-feira passada o grupo irá construir o “guião” da história através de uma espécie de “montanha” com princípio, meio e fim. Ainda, o guião terá números e frases das ações da história criada e as crianças terão que fazer corresponder as imagens que ilustrarão da história a esses mesmos números e frases. Para além disto, a proposta estende-se à consciência da palavra e, por isso, através do título irei propor que identifiquem as diferentes palavras na frase “Os diferentes Morcegos!”; também que identifiquem a quantidade de letras existente e que resolvam pequenas contagens com recurso à adição e subtração.
Organização do espaço e materiais	A atividade irá decorrer na sala intelectual na área da natureza e serão necessários os seguintes materiais: fantoches dos morcegos, guião da história, folhas A4 de

	cores diferentes divididas em quatro, lápis de cor, canetas de filtro, letras desenhadas, tesouras, cola.
Recursos humanos	A dinamização desta atividade deve ser realizada pela estagiária.
Dinâmica (organização do grupo de crianças)	O grupo das cinco crianças deverá realizar esta atividade na área da natureza. Para a improvisação da história cada criança poderá interagir com o morcego que construiu. Após esse momento, cada uma escolherá realizar a tarefa de escrita ou a de ilustração da história. De seguida, à medida que recontam a história realizarão a colagem das imagens. Por fim, a construção e brincadeira com o título será uma atividade realizada em grande grupo.
Estratégias de implementação das propostas (ação e atitude do adulto - ludicidade)	<p>ESTRATÉGIAS PARA A CRIAÇÃO DE GUIÕES (adaptado do livro “fazer teatro desde os cinco anos” de Hélène Gauthier)</p> <p>Quem? (As personagens) -A nossa história começa com que personagem?</p> <p>O quê? Onde? (Os lugares e a ação?) - Onde está a personagem? O que faz?</p> <p>O problema - Que problema aconteceu na nossa história?</p> <p>Como? - Como foi resolvido? (discussão em grande grupo)</p> <p>Fim - Como termina a história?</p>
Avaliação/indicadores: Clima educativo Responsividade das crianças e dos adultos	Indicadores de avaliação: Ouve os outros e responde adequadamente, apresentando as suas ideias;

Comportamentos observados/ necessidades de mudança

Relata acontecimentos mostrando progressão não só na clareza do discurso como no respeito pela sequência dos acontecimentos.

Escrever pequenas frases relativas às ações da história;



Figura A66. A criança como produtora de escrita.

Representa e recria plasticamente a história utilizando os lápis de cor;



Figura A67. A criança a representar e recriar a história plasticamente.

Faz a colagem das diferentes imagens da história fazendo a correspondência entre o número do guião e da imagem;



Figura A68. A criança a colar a primeira imagem da história no guião.

Constrói e brinca com as letras do título da história “Os diferentes morcegos!”



Figura A69. A criança a pintar as letras do título.



	<p><i>Figura A70. A criança a recortar as letras do título.</i></p> <p>Instrumentos de avaliação: Registos fotográficos; Notas de campo.</p>
<p>Identificação/planificação de novas possibilidades</p>	<p>Construção de um livro da história “Os diferentes morcegos” e/ou realização de um teatro de fantoches utilizando os morcegos construídos anteriormente.</p>

PLANIFICAÇÃO DIÁRIA – dia 19 de outubro de 2017

<p>Intencionalidade educativa/ objetivos pedagógicos</p>	<p>Adquirir a capacidade de fazer escolhas (amigo do dia); Colaborar em atividades de pequeno grupo; Ouvir os outros e responde adequadamente, apresentando as suas ideias numa situação de comunicação em grupo; Identificar sabores, nomeadamente, o doce; Adotar comportamentos adequados na preparação da tarte de maçã; Identificar os ingredientes e as quantidades a utilizar na receita; Relacionar a adição com o combinar de um dado número de ingredientes e a subtração com o retirar uma dada quantidade de um grupo de ingredientes.</p>
<p>Momentos/ educativas propostas</p>	<p>A realização da tarte de maçã foi uma proposta dada pela M. H. que surgiu na sequência da semana da alimentação.</p>
<p>Organização do espaço e materiais</p>	<p>A atividade deverá ser realizada na mesa central da sala intelectual e os materiais serão organizados no momento. Os materiais que precisaremos para fazer a tarte de maçã serão os seguintes: maçãs, ovos, açúcar, leite, farinha; manteiga, forma; batedeira; faca; receita (power point no computador). É de realçar que há materiais que não podemos deixar ao alcance das crianças, como: a faca e a batedeira.</p>
<p>Recursos humanos</p>	<p>A atividade será dinamizada pela educadora cooperante e pela estagiária.</p>
<p>Dinâmica (organização do grupo de crianças)</p>	<p>Após o momento da escolha e da planificação das atividades, o grupo que escolher realizar a atividade</p>

	deverá organizar-se à volta da mesa central. O amigo do dia fará a divisão das tarefas, no momento (quem parte os ovos, por exemplo).
Estratégias de implementação das propostas (ação e atitude do adulto - ludicidade)	Uma das estratégias será projetar a receita da tarte de maçã em power point. Posto isto, as adultas poderão explorar aspetos ligados à área de conteúdo da matemática e direcionar questões para as crianças como: “Quantos ingredientes vamos precisar?”; “Qual o ingrediente que está na receita e não está em cima da mesa?”; “Quantas maçãs vamos precisar?”
Avaliação/indicadores: Clima educativo Responsividade das crianças e dos adultos Comportamentos observados/ necessidades de mudança	Indicadores de avaliação: Adquire a capacidade de fazer escolhas (amigo do dia); Colabora em atividades de pequeno grupo; Ouve os outros e responde adequadamente, apresentando as suas ideias numa situação de comunicação em grupo; Identifica o sabor doce; Adota comportamentos adequados na preparação da tarte de maçã; Identifica os ingredientes e as quantidades a utilizar na receita; Relaciona a adição com o combinar de um dado número de ingredientes e a subtração com o retirar uma dada quantidade de um grupo de ingredientes. Instrumentos de avaliação: Registos fotográficos; Notas de campo.

PLANIFICAÇÃO DIÁRIA – dia 24 e 25 de outubro de 2017	
Intencionalidade educativa/ objetivos pedagógicos	<p>Ouvir os outros e responder adequadamente, apresentando as suas ideias;</p> <p>Usar vários recursos para recolher informações (o livro e o computador);</p> <p>Usar a linguagem com o propósito de comunicar as informações que recolheu com a pesquisa;</p> <p>Representar e recriar plasticamente as informações que recolheu sobre os morcegos utilizando os lápis de cor.</p>
Momentos/ educativas propostas	Após o momento de leitura partilhada a estagiária deverá realizar questões de verificação de modo a perceber o que as crianças descobriram com a pesquisa e incentivá-las a registar as suas descobertas.
Organização do espaço e materiais	A atividade irá decorrer na sala intelectual na área da natureza e serão necessários os seguintes materiais: livros, enciclopédias, computador, lápis de cor e folhas brancas.
Recursos humanos	A dinamização desta atividade deve ser realizada pela estagiária.
Dinâmica (organização do grupo de crianças)	O grupo de crianças deverá realizar esta atividade em pequeno grupo (a pares) na área da natureza e, após o momento de leitura partilhada deverá registar individualmente o que descobriu.
Estratégias de implementação das propostas (ação e atitude do adulto - ludicidade)	Antes da leitura partilhada a estagiária deverá relembrar a teia sobre o que as crianças querem descobrir sobre os morcegos. Após esse momento, deverá fornecer os livros às crianças e pedir para cada uma encontrar os morcegos. Depois disto, a estagiária deverá proceder à leitura, seguidamente questionar as crianças sobre o que



	<p>descobriram e incentivá-las, no final, a registar as suas descobertas.</p>
<p>Avaliação/indicadores:</p> <p>Clima educativo</p> <p>Responsividade das crianças e dos adultos</p> <p>Comportamentos observados/ necessidades de mudança</p>	<p>Indicadores de avaliação:</p> <p>Ouve os outros e responde adequadamente, apresentando as suas ideias;</p> <p>Usa vários recursos para recolher informação (o livro e o computador);</p>  <p><i>Figura A71. Formas de recolha de informação escolhidas pelas crianças para a elaboração da pesquisa.</i></p> <p>Usa a linguagem com o propósito de comunicar as informações que recolheu com a pesquisa;</p> 

Figura A72. Descoberta realizada pelo M. P. durante a pesquisa: "Olha Vera, descobri os morcegos vampiros!".
Questionei: "Como sabes que são os vampiros!".
Respondeu: "Porque os morcegos vampiros bebem sangue!".

Representa e recria plasticamente as informações que recolheu sobre os morcegos utilizando os lápis de cor.



Figura A73. Registo das descobertas da M. A.

Instrumentos de avaliação:

Registos fotográficos;

Notas de campo.

PLANIFICAÇÃO DIÁRIA – dia 26 de outubro de 2017

<p>Intencionalidade educativa/ objetivos pedagógicos</p>	<p>Observar as diferentes sombras conseguidas com o corpo quando colocada a distâncias diferentes de um foco de luz;</p> <p>Compreender que quando se afasta ou aproxima do foco de luz, o tamanho da sua sombra altera-se;</p> <p>Compreender que quanto mais afastado estiver do foco de luz, mais pequena é a sua sombra;</p> <p>Compreender que quanto mais próximo estiver do foco de luz, maior será a sua sombra;</p> <p>Representar plasticamente as sombras conseguidas com o corpo quando colocada a distâncias diferentes de um foco de luz;</p> <p>Brincar e expressar a emoção que sentiu quando esteve no escuro.</p>
<p>Momentos/ educativas</p>	<p>A experiência da Luz e Sombra surgiu na sequência da N. (uma das crianças inserida no projeto dos morcegos), na sala das expressões, ter escolhido a área da pintura e pintar “uma gruta escura onde vivem os morcegos”. No entanto, a pintura da criança tinha uma parte mais clara, a Luz. De modo a conhecer mais acerca dos efeitos de luz e sombra a educadora e o grupo combinaram realizar uma experiência. Durante este momento cada criança deverá explorar os efeitos de luz e de sombra, representar plasticamente aquilo experienciou e registar aquilo que descobriu com a experiência (o que aconteceu quando se aproximou e se afastou da luz) e a sua opinião sobre o que sentiu quando esteve no escuro (dentro de um túnel com uma lanterna).</p>

	A educadora convidou-me a participar na atividade e decidi aceitar o desafio.
Organização do espaço e materiais	A atividade será realizada na sala das expressões numa das áreas de interesse e serão necessários os seguintes materiais: foco de luz, papel de cenário, lápis de cor preto, túnel, tecido preto, lanterna, folhas de registo da experiência (elaboradas pela educadora).
Recursos humanos	A dinamização desta atividade deve ser realizada pela educadora da sala das expressões com o apoio da estagiária.
Dinâmica (organização do grupo de crianças)	O grupo de crianças deverá realizar a experiência em grande grupo na sala das expressões e, de seguida, cada criança deverá registar individualmente o que descobriu e dizer o que sentiu quando esteve no escuro.
Estratégias de implementação das propostas (ação e atitude do adulto - ludicidade)	Antes da experiência a educadora e a estagiária deverão perguntar às crianças o que entendem sobre os conceitos de luz, escuro e sombra. Durante a experiência ambas as adultas envolvidas na experiência deverão: i) encorajar a criança a explorar os efeitos de luz e de sombra; ii) colocar questões para estimular a reflexão da criança; iii) usar e explicar conceitos desconhecidos, como: sombra.
Avaliação/indicadores: Clima educativo Responsividade das crianças e dos adultos Comportamentos observados/ necessidades de mudança	Indicadores de avaliação: Observa as diferentes sombras conseguidas com o corpo quando colocada a distâncias diferentes de um foco de luz;



Figura A74. Observação das diferentes sombras (N. e o M. P.)

Compreende que quando se afasta ou aproxima do foco de luz, o tamanho da sua sombra altera-se;

Compreende que quanto mais afastado estiver do foco de luz, mais pequena é a sua sombra;

Compreende que quanto mais próximo estiver do foco de luz, maior será a sua sombra;

Representa plasticamente as sombras conseguidas com o corpo quando colocada a distâncias diferentes de um foco de luz;

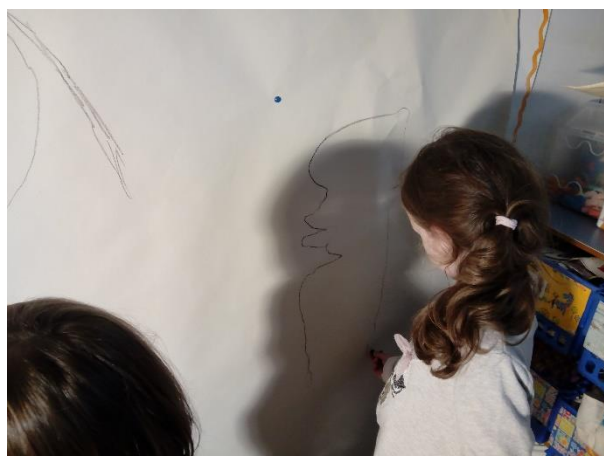


Figura A75. Representação da sombra observada (M.A. da M. A).

Brinca e expressa a emoção que sentiu quando esteve no escuro.



Figura A76. Brinca e expressa o que sentiu quando esteve no escuro (R. F.)


Instrumentos de avaliação:

Registos fotográficos;

Registos individuais da experiência;

Notas de campo.

PLANIFICAÇÃO DIÁRIA – dia 30 de outubro de 2017	
Intencionalidade educativa/ objetivos pedagógicos	Reproduzir diálogos através de objetos (morcegos); Interagir com outras crianças, em jogo dramático; Compreender o encadeamento das ações da história em que são recriadas as personagens.
Momentos/ propostas educativas	A criança deverá interagir com outras crianças, em jogo dramático, utilizando o objeto (morcego) como recurso de modo a recriar a história inventada: “Os diferentes morcegos!”.
Organização do espaço e materiais	A atividade irá decorrer na sala intelectual na área da biblioteca e serão necessários os seguintes materiais: fantocheiro, morcegos (fantoques), guião da história “Os diferentes morcegos!”, cadeiras.
Recursos humanos	A dinamização desta atividade deve ser realizada pela estagiária.
Dinâmica (organização do grupo de crianças)	O grupo de crianças deverá realizar esta atividade em grupo e no final realizar um momento de reflexão conjunta sobre a atividade.
Estratégias de implementação das propostas (ação e atitude do adulto - ludicidade)	A estagiária deverá observar as crianças deixando-as realizar autonomamente os diálogos com os fantoches e, caso, se esqueçam de uma determinada ação da história incentivá-las a “olhar” o guião para relembrem a sequência temporal (o que ocorreu “antes” e “depois”).
Avaliação/indicadores: Clima educativo Responsividade das crianças e dos adultos Comportamentos observados/ necessidades de mudança	Indicadores de avaliação: Reproduz diálogos através de objetos (morcegos);

	<p>Interage com outras crianças, em jogo dramático;</p>  <p><i>Figura A77.</i> Representação da história inventada "Os diferentes morcegos!"</p> <p>Compreende o encadeamento das ações da história em que são recriadas as personagens.</p> <p>Instrumentos de avaliação:</p> <p>Registos fotográficos;</p> <p>Notas de campo.</p>
<p>Identificação/planificação de novas possibilidades</p>	<p>Apresentação do teatro à sala do jogo dramático.</p>

PLANIFICAÇÃO DIÁRIA – dia 06 de novembro de 2017

<p>Intencionalidade educativa/ objetivos pedagógicos</p>	<p>Ouvir os outros e responder adequadamente, apresentando as suas ideias;</p> <p>Relatar acontecimentos mostrando progressão não só na clareza do discurso como no respeito pela sequência dos acontecimentos;</p> <p>Escrever pequenas frases relativas às ações da história;</p> <p>Representar e recriar plasticamente a história utilizando os lápis de cor;</p>
<p>Momentos/ propostas educativas</p>	<p>Durante a reunião da tarde as crianças fizeram as suas propostas para a celebração do dia de São Martinho e uma delas foi a criação da história da castanha. Após o planeamento da tarde, a educadora cooperante sugeriu que a o grupo que escolheu inventar a história iniciasse a tarefa nessa tarde e decidi apoiá-las nessa tarefa.</p>
<p>Organização do espaço e materiais</p>	<p>A atividade irá decorrer na sala intelectual na área da biblioteca e serão necessários os seguintes materiais: folhas A4 de cores diferentes divididas em quatro, lápis de cor, canetas de filtro, tesouras e cola.</p>
<p>Recursos humanos</p>	<p>A dinamização desta atividade deve ser realizada pela estagiária.</p>
<p>Dinâmica (organização do grupo de crianças)</p>	<p>O grupo de crianças deverá realizar esta atividade na área da biblioteca e cada uma dirá uma parte da história.</p>
<p>Estratégias de implementação das propostas (ação e atitude do adulto - ludicidade)</p>	<p>Devo apoiar as crianças de forma adequada, dar-lhes feedback positivo, adotar as suas sugestões, esperar que tomem as suas decisões, colocar-lhes questões que estimulem a sua reflexão, trabalhar conjuntamente na criação da história, motivar-lhes constantemente para que não percam o interesse na atividade.</p>

<p>Avaliação/indicadores:</p> <p>Clima educativo Responsividade das crianças e dos adultos Comportamentos observados/ necessidades de mudança</p>	<p>Indicadores de avaliação:</p> <p>Ouve os outros e responde adequadamente, apresentando as suas ideias;</p> <p>Relata acontecimentos mostrando progressão não só na clareza do discurso como no respeito pela sequência dos acontecimentos.</p> <p>Escrever pequenas frases relativas às ações da história;</p> <p>Representa e recria plasticamente a história utilizando os lápis de cor.</p> <p>Instrumentos de avaliação:</p> <p>Registos fotográficos;</p> <p>Notas de campo.</p>
<p>Identificação/planificação de novas possibilidades</p>	<p>Construção de um livro da história da castanha.</p>

PLANIFICAÇÃO DIÁRIA – dia 25 de novembro de 2017	
Intencionalidade educativa/ objetivos pedagógicos	Pintar livremente, em grupo, sobre cartolinas brancas; Explorar as possibilidades técnicas de diferentes carimbos: esponjas, rolos de papel higiénico, rolhas de cortiça, plástico, escovas de dentes, etc;
Momentos/ propostas educativas	Depois da classificação das ilustrações de algumas descobertas do projeto dos morcegos, distinguindo o que é diferente do que é igual ou semelhante, incluindo uma determinada ilustração num dado conjunto, pela igualdade, e excluindo-se, pela diferença decidimos pintar as páginas do livro de cores diferentes, tendo em conta essa classificação.
Organização do espaço e materiais	A atividade irá decorrer na sala das expressões na área da pintura e serão necessários os seguintes materiais: cartolinas brancas A3, tintas de cores diferentes, carimbos (esponjas, rolos de papel higiénico, rolhas de cortiça, plástico, escovas de dentes, etc.).
Recursos humanos	A dinamização desta atividade deve ser realizada pela estagiária.
Dinâmica (organização do grupo de crianças)	O grupo de crianças deverá realizar esta atividade na área da pintura, em pequeno grupo. Cada uma escolherá o material que preferir para pintar.
Estratégias de implementação das propostas (ação e atitude do adulto - ludicidade)	Devo apoiar as crianças de forma adequada, dizendo-lhes primeiramente, as regras para a elaboração da atividade: cada criança retirará uma folha de cartolina branca A3 que se encontrará no centro da mesa e utilizará os carimbos colocados à frente de cada prato. Cada prato terá associado a si mais do que um carimbo da mesma cor para que a criança escolha, os vários carimbos disponíveis ao seu critério.

<p>Avaliação/indicadores:</p> <p>Clima educativo Responsividade das crianças e dos adultos Comportamentos observados/ necessidades de mudança</p>	<p>Indicadores de avaliação:</p> <p>Pinta livremente, em grupo, sobre cartolinas brancas; Explora as possibilidades técnicas de diferentes carimbos: esponjas, rolos de papel higiênico, rolhas de cortiça, plástico, escovas de dentes, etc;</p> <p>Instrumentos de avaliação:</p> <p>Registos fotográficos; Notas de campo.</p>
<p>Identificação/planificação de novas possibilidades</p>	<p>Construção de um livro das descobertas do projeto dos morcegos.</p>

PLANIFICAÇÃO DIÁRIA – dia 26 de novembro de 2017	
Intencionalidade educativa/ objetivos pedagógicos	Reconhecer as partes físicas dos livros (capa, páginas, contracapa) Construir a capa e a contracapa do livro das descobertas do projeto dos morcegos.
Momentos/ propostas educativas	Questionar as crianças sobre o modo como querem proceder à elaboração da capa e da contracapa do livro das descobertas do projeto dos morcegos e, tendo em conta as suas respostas, proceder à sua elaboração.
Organização do espaço e materiais	A atividade irá decorrer na sala das expressões na área da pintura e serão necessários os seguintes materiais: cartolinas brancas A3, etc.
Recursos humanos	A dinamização desta atividade deve ser realizada pela estagiária.
Dinâmica (organização do grupo de crianças)	O grupo de crianças deverá realizar esta atividade na sala das expressões a pares (duas crianças farão a capa e outras duas a contracapa)
Estratégias de implementação das propostas (ação e atitude do adulto - ludicidade)	Devo apoiar as crianças de forma adequada, dando-lhes feedback positivo e ouvindo as suas sugestões.
Avaliação/indicadores: Clima educativo Responsividade das crianças e dos adultos Comportamentos observados/ necessidades de mudança	Indicadores de avaliação: Reconhece as partes físicas dos livros (capa, páginas, contracapa) Constrói a capa e a contracapa do livro das descobertas do projeto dos morcegos. Instrumentos de avaliação: Registos fotográficos; Notas de campo.

Esta Semana

(de 25 a 29 de Setembro) fizemos...

Assistimos ao Musical da loja do Mestre André



ASZ12HOGA @CDNc @tacoH OS INSTRUMENTOS FEITOS NA SALA DAS EXPRESSÕES



DESCOBRIMOS QUE SOHOS HAIS MENINAS NO 4 ERUPO



CONSTRUIMOS A HISTÓRIA "A RAINHA DOS TALEORES"



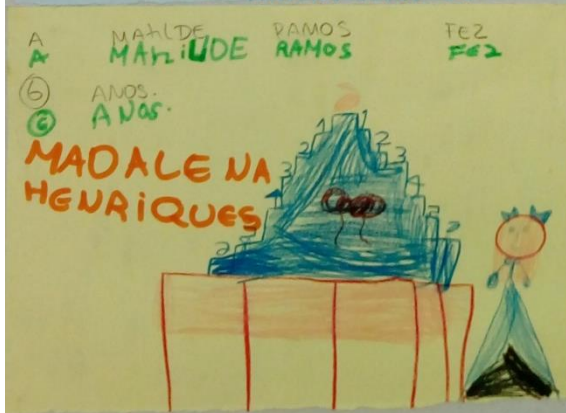
Acabamos o Registo dos nossos aniversários



APRESENTAMOS A HISTÓRIA "A RAINHA DOS TALEORES"



Esta semana
 (de 9 a 13 de Outubro)
 Fizemos ...

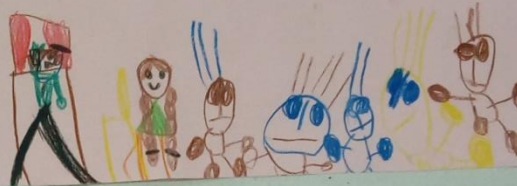




Esta semana (de 23 a 27 outubro)

Fizemos...

Assistimos a apresentação
da história dos morcegos



Fizemos o registo da
semana da alimentação.



Assistimos a experiência
da luz e das sombras
Máximo



ESTA SEMANA (de
 30 a 3 de NOVEMBRO)
 FIZEMOS ...

FIZEMOS O JOGO DO XODÓ NA SALA DE OUTUBRO

CELEBRAMOS O DIA DAS BRUXAS E APRESENTAMOS 4 PEÇAS DE TEATRO NA SALA INTELLECTUAL A HISTORIA DOS IPIRRENTES MORCEGOS

PREPARAMOS A DANÇA ESPECIAL DAS BRUXAS E DANÇAMOS

ASSISTIMOS A APRESENTAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DA LUZ E SOM QUE FAZEMOS NA SALA DAS EXPRESSÕES

MADALENA I
 SAGA

CONSTRUIMOS UM JOGO COM NÚMEROS PARA O PÁTIO

MADALENA B.

FIZEMOS O REGISTO DAS BRUXAS

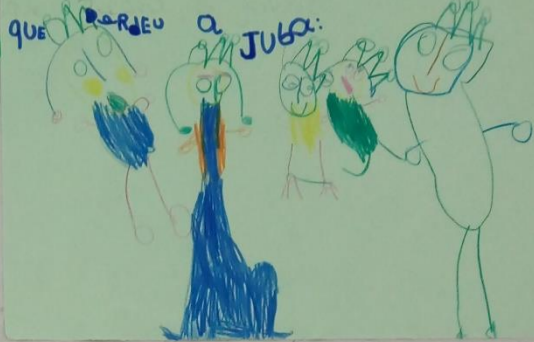
MÁXIMO



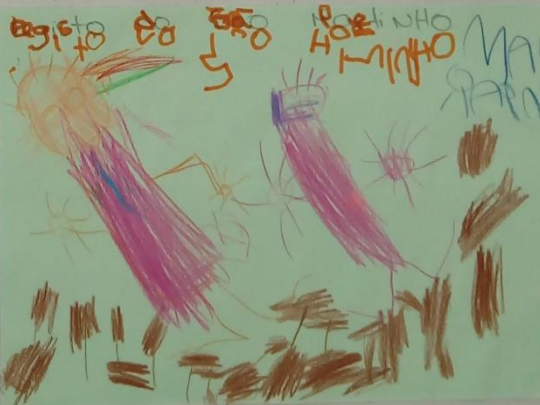
De 13 a 17 NOVEMBRO

FIZEMOS

" HISTÓRIA E CONVERSAS " O LUGAR
QUE PERCEU A JUBA:



CONTINUAÇÃO de Festa com
ALUNOS



DANÇA COM OS MARCOS

RAFAEL



De 20 a 24 de Novembro

CONTAMOS A HISTÓRIA E FAZEMOS O JOGO DO GED E FEILAO E COMBINAMOS AS PERSONAGENS PARA O TEATRO

COMEÇAMOS O PROJETO DAS ABELHAS E DAS UVAS

O MAXIMO FEZ O DESENHO DO FERRETO MAGICO E IMPRIMAMOS AS ALFABETOS DE

PREPARAMOS E ORGANIZAMOS AS ATIVIDADES PARA O DIA DA ESCOLA



CONTINUAMOS A FAZER UM PLANO PARA AS DESCOBERTAS DOS MORGADOS



CONTINUAMOS OS BOLINHOS E FIZEMOS PINTURAS COM AGUARELAS



ESCREVA NA LANTAS NA 54 EBOLETA NO STENCIL

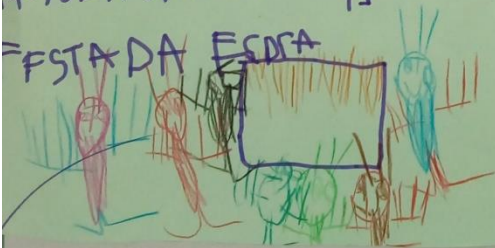


De 27 a 1 de
Dezembro

ENCHAMOS AS BOIAS
MAIUCAS COM ESPONSA



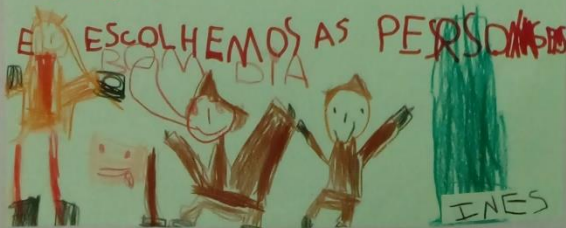
CELEBRAMOS O BULO DE
ANIVERSÁRIO PARA A TOMAR
FESTA DA ESCOLA



DOFAL OF
OS PAIS VIERAM A
ESCOLA E BRINARAM, COM
OS FILHOS NAS SALAS



ORGANIZAMOS O TEATRO
JOÃO E O PE DE FEIJÃO
E ESCOLHEMOS AS PERSONAGENS



Esta Semana (de 4
a 8 de Dezembro)

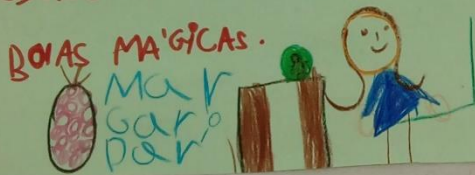
Fizemos...
EXPLORAMOS O JOGO DO
DOMINÓ E JOGAMOS COM
OS AMIGOS



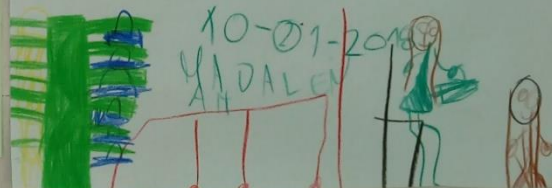
PROBAMOS O NOSSO MORANGO DO
DE NATAL COM AS LUSTRAS
QUE FEZEMOS NAS SAAS



DESENHAMOS A NOSSA
FIGURA HUMANA E
ESCREVOS O NOME NAS
BOIAS MÁGICAS.



DECORAMOS O NOSSO FEZJOIRO
MÁGICO COM AS CAIXAS
MÁGICAS FEITAS PELAS FAMÍLIAS



PENSAMOS E PARELHAMOS
PROPOSTAS PARA A
CONSTRUÇÃO DO MAPA DA
COUVE FLOR



FIZEMOS JOGOS DE RIMAS
MADALENA



CONSTRUÍMOS A NOSSA EVA
ÁRVORE DE NATAL
FEZJOIRO MÁGICO



CONTAMOS O LIVRO
A CASA DO PAI NATAE
E DESCOBRIMOS MUITAS COISAS
SOBRE O PAI



Esta semana (de 11 a 15 de dezembro)

Fizemos...

IDENTIFICAMOS OS MESES QUE FAVORECEM A COMUNICAÇÃO COM AS PESSOAS



FOMOS AOS CORREIOS ENVIAR AS CARTAS PARA PAS NATAL



ENSAYAMOS O TEATRO DO JOAO E O PE DE FEIJAO T1 A60



ALBERAMOS E O REGISTRAMOS A COMUNICAÇÃO DO PROJETO DOS MORELOS MATILDE



DESENVOLVEMOS EXEMPLOS DIFERENTES COMUNICAÇÕES ESCOLAS T1 A60 10-01-2018



MAR PAMANA COM O PROTECTOR AS ABELHAS TRABALHAMOS UMA NOVA FORMA DE LER - O MELAGÓN



REGISTAMOS E ILUSTRAMOS O REGISTRO SOBRE A ESCRITA A COMUNICAÇÃO RAFAEL FONTES



Esta semana (de 18 a 21 de dezembro)

MINHA APRESENTAMOS A DRAMATIZAMOS DO TEATRO "JOÃO E O PE DE FEIJÃO" DE FEIJÃO

EVAP FOMOS A OUTERO ASSIM AO TEATRO JOÃO E O PE DE FEIJÃO

CANTAMOS FAZENDO JOGOS E PLANTAMOS UM FEIJOE MAGICO COM AS NOSSAS FAMILIARES

MADALENA FIZEMOS O RELATO DO PROBLEMA DOS MUR

FIZEMOS...

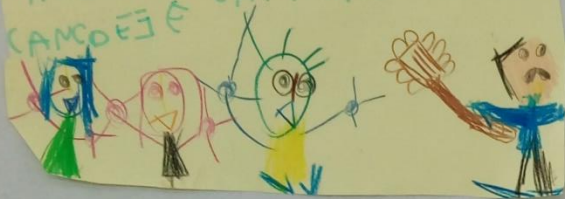
DESENHAMOS E IMAGINAMOS NO UMORADO OS SEDARALORD PARA OS NOSSOS PORTFOLIOS

MADALENA SOUSO ENTREGAMOS OS TRABALHOS DE ORGANIZAÇÃO A S. DOUTOR

MADALENA BRANCO PREPARAMOS UM NINHO DE NATAL COM CANÇÕES PARA AS NOSSAS FAMILIARES

Esta semana (de 2 a 5 de janeiro)

MATILDEA
FOMOS A TIRE ASSISTIRAO
CONCERTO DO RICARDO ETS
PINO E CANTAMOS MUITAS
CANCOEES



Fizemos...

- REGISTAMOS E ILUSTRAMOS
A NOSSA PARTILHA SOBRE
AS ARVORES E A SUA IMPORTANCIA



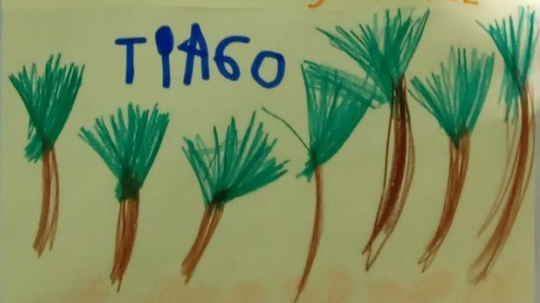
PARLHAMOS DEVIENCIAS
ASSOCIADAS A PASSAGENS
ANO E A CHEGADA DO
ANO 2018



MATILDEA
CONHECENDO A HISTORIA
O DESEO DE NATAL



CONVERSAMOS SOBRE A DESCOM
TRUCAS DA NOSSA ARVORE
FETIDENO MAGICO E
A IMPORTANCIA DAS ARVORES



7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizada a PPS II creio que seja essencial refletir sobre a experiência que vivi durante este período, evidenciando os pontos fortes e fracos do trabalho desenvolvido.

Começo por referenciar as limitações que senti ao longo desta experiência. Claramente, o maior obstáculo foi a insegurança que demonstrei em alguns momentos. Esta emoção levou a que tenha colocado em causa, em algumas situações, a minha ação enquanto futura profissional de educação, isto é, o meu valor, questionando-me se efetivamente este seria ou não um sonho alcançável. Confesso que, se tivesse sentido maior confiança poderia ter demonstrado maior ‘alegria’ na condução de algumas atividades, ou seja, poderia ter colocado maior entusiasmo pessoal na dinâmica de algumas tarefas ‘incendiando’ o interesse das crianças para a realização das mesmas.

Para além disto, durante a PPS II senti igualmente dificuldade na gestão dos momentos em grande grupo, como: o acolhimento ou planeamento pedagógico realizado a par com as crianças.

É de realçar que estas e outras fragilidades foram sendo colmatadas ao longo do tempo da PPS II com o apoio dos adultos que me acompanharam e, sobretudo, com o carinho das crianças. Foram os abraços e os sorrisos demonstrados pelas crianças que me deram força para continuar a ‘lutar’ por este sonho.

No que diz respeito aos pontos fortes da minha intervenção, segundo os feedbacks que ouvi tanto da educadora cooperante, bem como da minha professora supervisora durante e após o período da PPS II, concluo que estes prendem-se ao nível da dimensão relacional, social e ética.

Desde cedo, a minha maior preocupação foi conhecer e tentar criar interações seguras e prazerosas com todas as crianças. Neste sentido, posso afirmar que estabeleci uma relação de proximidade e de confiança, sentindo-me um adulto de referência para o grupo da sala em que intervim. Para além disto, tive igual preocupação e cuidado em conhecer a organização educativa e a equipa com quem trabalhei. É de salientar que, o diálogo que estabeleci com alguns elementos da equipa foi preponderante e, por isso, posso afirmar que as relações que se estabelecem entre as pessoas são um fator para o sucesso de qualquer profissional.

A Prática Profissional Supervisionada foi um período fulcral para a formação da minha identidade profissional, na medida em que: i) implementei alguma da teoria transmitida durante o percurso académico e ii) refleti, sobretudo, sobre a minha ação. Nesse sentido, as notas de campo e as reflexões semanais que realizei foram dois instrumentos imprescindíveis que apoiaram a minha prática pedagógica.

Da sala intelectual trouxe vivências, aprendizagens e conversas informais com a equipa, mas sobretudo os rostos das trinte e oito crianças que me acompanharam durante este meu percurso.

REFERÊNCIAS

- Brazelton, T. B. & Sparrow, J. D. (2007). *O Método Brazelton – A criança e a Disciplina*. Lisboa: Editorial Presença.
- Buys, K. (2001). *A Primeira Infância: Numeracia Emergente* (pp.1-7). Holanda: Freudenthal Institute (FI) Utrecht University na National Institute for Curriculum Development (SLO).
- Candeias, V., Nunes, E., Morais, C., Cabral, M. & Silva, R. (2005). *Princípios para uma Alimentação Saudável*. Lisboa: Direcção Geral da Saúde.
- Cardona, M. J. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de Jardim-de-Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 24, pp. 8-16.
- Clements, D. H. (1999). Subitizing. *Teaching Children Mathematics*, pp. 400-405.
- EDITORA
- Dohme, V. (2010). *Técnicas de contar histórias: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Fernandes, P. F. (2007). Livros, leitura e literacia emergente – Algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de jardim-de-infância. In Azevedo, F. *Formar leitores – Das teorias às práticas*. (pp. 19-33). Lisboa: LIDEL.
- Folque, M. A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/ Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Folque, M. A., Bettencourt, M., Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3 (6.ª série), 13-34.
- Fragateiro, C. (1986). *Uma Aprendizagem Da Descoberta*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grande, C. & Pinto, A. (2011). O envolvimento de crianças com necessidades educativas especiais em contexto de creche e de jardim-de-infância. *Análise Psicológica*, 1(XXI), 99-117.

- 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
- Gauthier, H. (2000). *Fazer teatro desde dos cinco anos*. Escola Superior de Educação de Coimbra: Livraria Minerva.
- González-Pérez, J. & Criado del Pozo, M. J. (2007). *Educar para a não-violência*. K Editora: Algueirão Mem-Martins
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. P. (1979). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2003). *Educar a Criança*: Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2011) *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Landier, J. & Barret, G. (1994). *Expressão Dramática e Teatro*. CIDADE: Edições ASA.
- Lino, D. (2014). A qualidade do contexto na educação de infância perspectivada através da escolha e do envolvimento. *Nuances*. 137-154.
- Madureira, L. & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mata, L. (2008). A Descoberta da Escrita – Textos de Apoio para Educadores de Infância. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Northway, M. L. & Weld, L. (1976). *Testes sociométricos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Nunes, E. & Breda, J. (s.d.). *Manual para uma alimentação saudável em jardins de infância*. Lisboa: Direcção Geral de Saúde.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2007a). I – Pedagogia (s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação. In Oliveira-Formosinho, J. (org), Lino, D. & Niza,

- S., *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (pp.15-42). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2007b). II – A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto de Infância. In Oliveira-Formosinho, J. (org), Lino, D. & Niza, S., *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. (pp.45-92). Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2012). Portefólio: uma estratégia de avaliação para a educação de infância. Pp. 305-319. In Cardona, M. J. & Guimarães, C. M. (2012). *Avaliação na educação de infância*. Viseu: Psicosoma.
- Pereira, C. (2006). Paradigmas da diferença: agir. *Diversidades*, 13, 1-40.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Porquê construir competências a partir da Escola?* Lisboa: Editora ASA.
- Portugal, (s.d.). No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. In Pinto, T. (s.d.). Mesa Redonda – As questões do atendimento e educação da 1ª infância: investigação e práticas.
- Post, J. & Hohmann, M. (2004) *Educação de bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rodari, G. (1993). *Gramática da fantasia – introdução à arte de inventar histórias*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, M. I. (2005). *O Projeto como “projétil” não identificado*. Porto: Areal Editores.
- Sim-Sim, I. (2005). *Necessidades Educativas Especiais. Dificuldades da Criança ou da Escola?* Lisboa: Texto Editores.
- Sim-Sim, I., Silva, A.C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Siraj-Blatchford, I. (2004) *Manual de desenvolvimento curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora, Lda.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*, 2º volume. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Sousa, O. (2015). *Textos e contextos: leitura, escrita e cultura letrada*, p. 48-68.
- Treffers, A. (2001). *Jardim de Infância: Ampliando o sentido de número* (pp.8-21). Holanda: Freudenthal Institute (FI) Utrecht University na National Institute for Curriculum Development (SLO).
- Vala, A. & Guedes, M. (2015). A importância das interações na construção das aprendizagens. *Escola Moderna*, 3 (6ª série), 53-63.
- Vasconcelos, T. (Coord. (2012). *Trabalhos por Projeto na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: MEC – DGIDC.

ANEXOS

Anexo A. Matriz Sociométrica da Aceitação

ESCOLHAS RECEBIDAS¹

	A.	B.	É.	E.G.	E.P.	H.	L.	L.	M.A.	M.B.	M.H.	M.S.	M.A.	M.R.	M.I.A.	M.N.	M.A.	M.F.	M.R.	N.	N.	F.	G.	L.	M.	M.P.	P.	R.F.	R.G.	R.D.	R.L.	S.M.	S.P.	S.S.	T.B.	T.P.	T.C.	T.R.	TOTAL
A									1								2																				3	3	
B						1	2																											3					3
E																	1																						3
E						1						3												2															3

¹ N° total: 38

N° de rapazes: 17

N° de raparigas: 21

Total de escolhas 114

Critérios:

1 – Diz o nome de um/a menino/a com quem gostas mais de brincar no pátio

2 - Diz o nome de um/a menino/a com quem gostas mais de trabalhar na sala de atividades

3 - Diz o nome de um/a menino/a que convidavas para ir à tua festa de anos.

Anexo B. Matriz Sociométrica da Negação

ESCOLHAS RECEBIDAS²

	A	B.	É.	E.G.	E.P.	H.	L.	L.	M.A.	M.B.	M.H.	M.S.	M.A.	M.R.	M.I.A.	M.N.	M.A.	M.F.	M.R.	N.	N.	F.	G.	L.	M.	M.P.	P.	R.F.	R.G.	R.D.	R.L.	S.M.	S.P.	S.S.	T.B.	T.P.	T.C.	T.R.	TOTAL	
A																							2																3	
B			2							3																			1											3
E		1																							3					2										3
E							1															3																2	3	

² N° total: 38

N° de rapazes: 17

N° de raparigas: 21

Total de escolhas 114

Critérios:

1 – Diz o nome de um/a menino/a com quem não gostas de brincar no pátio

2 - Diz o nome de um/a menino/a com quem não gostas de trabalhar na sala de atividades

3 - Diz o nome de um/a menino/a que não convidavas para ir à tua festa de anos.

Anexo C. História criada pelas crianças “A Castanha Perdida”

“Era uma vez a carolina uma castanha perdida na biblioteca. Estava muito triste porque não tinha ninguém para brincar. (M.H.)

Apareceu o mágico e fez ela ficar feliz porque usou a sua varinha: “bolhinha, bolhinha sai da varinha faz esta castanha ficar contente!”. Apareceu o pai da castanha... (M.)

E depois a mãe apareceu na biblioteca e encontrou o pai e a filha a mãe foi busca 6 livros para ler à sua filha em casa foram para casa dormir. (M.R.)

Acordaram e a castanha foi brincar no parque com o pai. Ela estava contente porque encontrou a prima vera e brincaram às apanhadas. (M.H.)

Depois o pai, a castanha carolina e a primavera foram andar de bicicleta no quintal dos avós. (M.)

E depois o pai, a primavera e a castanha carolina foram no carro à praia fazer surf e um castelo de arei e viveram felizes para sempre! (M.R.)”

Anexo D. Jogo dos Mamíferos e das Aves

