

ANEXOS

ÍNDICE GERAL

1. CARATERIZAÇÃO	7
1.1.1. Tabela de caracterização do grupo de crianças	7
1.1.3. Planta da Sala.....	10
1.1.4. Dia Tipo.....	11
INVESTIGAÇÃO.....	14
1. Guião de Entrevista às crianças.....	14
2. Guião de Entrevista à Educadora	15
3. Árvore Categorial	16
4. Tabela dos princípios da ética profissional e investigação	31
SECÇÃO 2.....	36
1. AUTOAVALIAÇÃO: RELEXÕES SEMANAIS	37
Relaxão Semanal de 26 a 30 de setembro – <i>Hoje temos cá uma amiga na sala</i>	37
Reflexão Semanal – 3 a 7 de outubro.....	40
Reflexão Semanal – 10 a 14 de outubro de 2016.....	43
Reflexão semanal – 17 a 21 de outubro de 2016	47
Reflexão semanal – 24 a 28 de outubro 2016.....	52
Reflexão semanal – 31 a 4 de novembro de 2016	57
Reflexão Semanal – 7 a 11 novembro 2016.....	62
Reflexão semanal – 14 a 18 de novembro de 2016	66
Reflexão Semanal - 12 a 16 de dezembro de 2016	72
Reflexão Semanal – 9 a 13 de janeiro de 2017	77
PLANIFICAÇÕES SEMANAIS	Error! Bookmark not defined.
Planificação Semanal de 31 a 4 de outubro de 2016	84
Planificação Semanal – 17 a 21 outubro de 2016	85
Planificação Semanal – 24 a 28 de outubro	86
Planificação Semanal – 7 a 11 de novembro	87
Planificação Semanal – 14 a 17 novembro.....	88
Planificação Semanal – 28 a 2 de dezembro	89
Planificação Semanal – 5 a 9 de dezembro.....	90
Planificação Semanal – 12 a 16 de dezembro	92
Planificação Semanal- 3 a 6 de janeiro	93

Planificação Semanal – 9 a 13 de janeiro	94
2. PLANIFICAÇÕES DE ATIVIDADES	95
Atividade – O Cuquedo	96
Cá em casa somos	98
Sessão Expressão Artística	100
Sessão Expressão Dramática	103
Planificação Expressão Artística – Henri Matisse	107
Planificação Jogo Dramático – Não sou uma meia qualquer.....	109
1ª Sessões - Direito ao Nome	112
2ª Sessão – Direito ao Amor	113
3ª Sessão – Direito à Educação	114
Atividade Matemática de Ordenação e Comparação	115
Experiência – Flutuação.....	117
Sessão Expressão Artística – Pontilhismo.....	121
Atividade - O que me faz feliz.....	123
Atividade – O Livro negro das cores	125
Atividade – A Casa da Mosca Fosca	127
Planificações Projeto – <i>Será que podemos ver as Estrelas durante o dia?</i>	130
Atividade – Em busca das Galáxias	134
Atividade – Mas afinal quem são os Estrelotes?.....	136
Experiência – O Sol está mais perto!	138
Divulgação do projeto	141
Convite à sala 2	143
Anexo B – Portefólio da Criança.....	146
1. IDENTIFICAÇÃO DA CRIANÇA.....	149
2. CARATERIZAÇÃO DA CRIANÇA.....	150
3. AMOSTRAS DOS TRABALHOS DA CRIANÇA: SELECIONADOS PELA CRIANÇA	151
4. AMOSTRAS DOS TRABALHOS DA CRIANÇA: SELECIONADOS PELO ADULTO	153
5. FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL	155
5.1. Relação com os pares	155
5.2. Relação com os adultos	156
6. EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO	156
6.1. Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.....	157

6.2. Matemática	159
6.3. Expressão Artística.....	160
7. CONHECIMENTO DO MUNDO	161
8. ESCALA DE LEAVERS	162
5. REFERÊNCIAS	165

Anexo A – Portefólio JI

SECÇÃO 1

1. CARATERIZAÇÃO

1.1.1. Tabela de caracterização do grupo de crianças

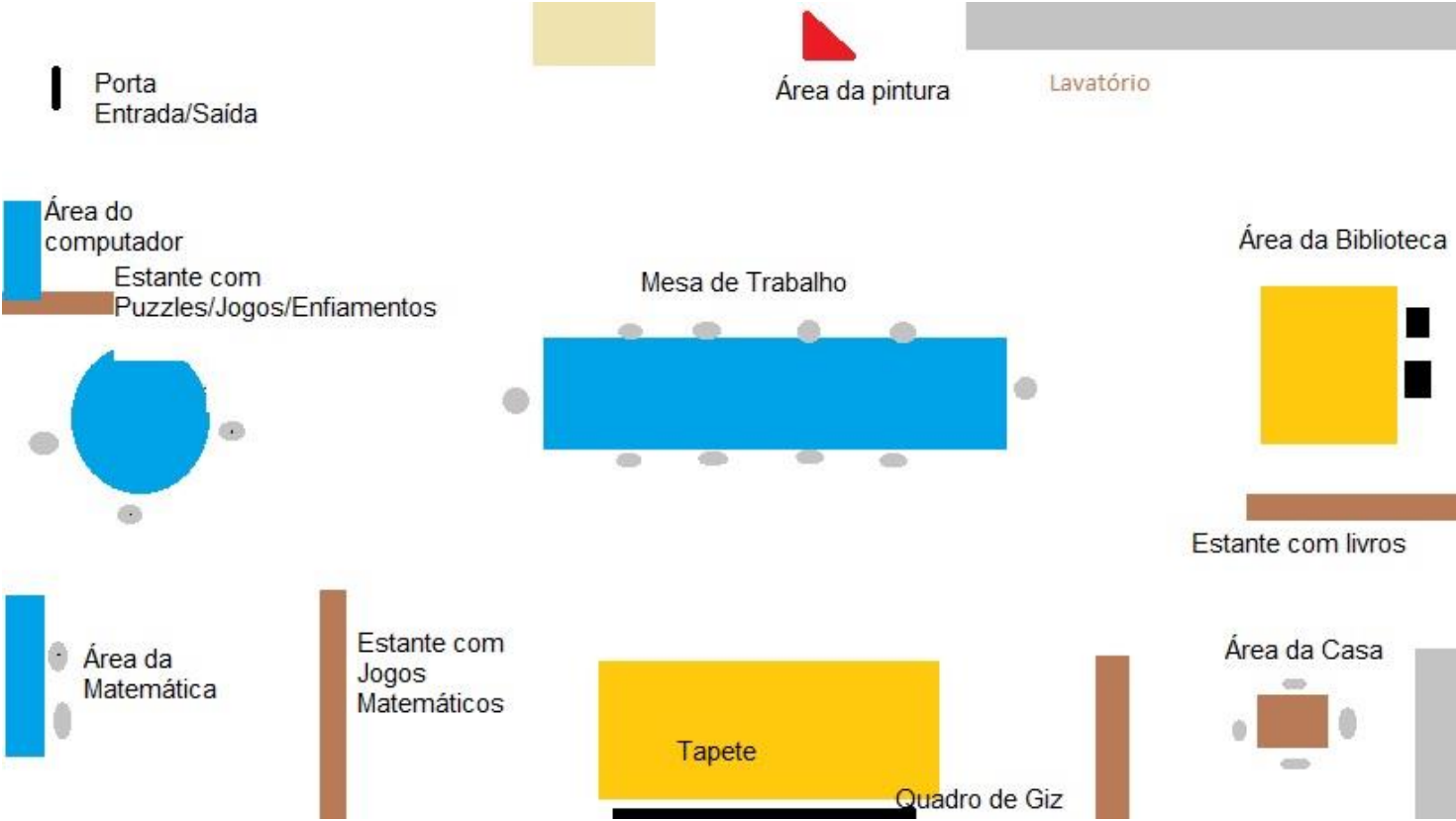
Nome da Criança	Data de Nascimento	Sexo
M.F.	09/2010	Feminino
J.A	01/2011	Feminino
T.C.	01/2011	Masculino
D.P	03/2011	Masculino
Mati	04/2011	Feminino
M.O.	05/2011	Feminino
Vi	05/2011	Masculino
L.B.	06/2011	Masculino
H.C.	09/2011	Masculino
D.M.	08/2011	Masculino
Rafa	09/2011	Masculino
Tété	10/2011	Feminino
F.S.	10/2011	Masculino
R.T.	11/2011	Masculino
Nônô	11/2011	Feminino
Y.B.	01/2012	Feminino
D.S	02/2012	Masculino
M.P.	03/2012	Feminino
M.S.	11/2012	Feminino
M.F.S	05/2012	Feminino
M.F.	05/2012	Feminino
Bia	07/2012	Feminino
A.S.	09/2012	Masculino
G.M.	09/2012	Masculino
D.F.	10/2012	Feminino

1.1.2. Catarerização das Famílias das crianças

Crianças	Nº Irmãos	Nacionalidade		Habilitações Literárias		Profissão		Agregado Familiar
		Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai e Mãe
M.F	3	Portuguesa	Portuguesa	12º	Licenciatura	Motorista	Professora 1º ciclo	Mãe, pai e irmãs
J.A.	0	Santomense	Portuguesa	12º	12º			Pai e Mãe*
T.C.	1	Portuguesa	Portuguesa	Mestrado	Licenciatura	Psicólogo	Consultora	Pai, mãe e irmã
D.P.	2	Portuguesa	Portuguesa	9º	Licenciatura	Sim	Professora 1ºciclo	Mãe, Pai e Irmãos
Mati	0	Portuguesa	Portuguesa	X	9º	Sem dados	Caixa	Mãe
M.O.	3	Portuguesa	Portuguesa	12º	Licenciatura	Motorista	Técnica Superior	Mãe, Pai e Irmãos
Vi	1	Portuguesa	Portuguesa	Licenciatura	Licenciatura	Psicólogo	Tradutora	Pai, Mãe e Irmão
L.B.	2	X	Brasileira	X	4º	Sem dados	X	Mãe e Avó
H.C.	2	Portuguesa	Portuguesa	Licenciatura	Licenciatura	Agente Imobiliário	Gestora	Pai, Mãe e irmãos
D.M.	2	Sem dados	Portuguesa	X	9º	X	Desempregada	Mãe e Pai, irmãos
Rafa	1	Portuguesa	Portuguesa	12º	12º	Contabilista	Administrativa	Mãe e Padrasto, Pai e Irmã.*
Tété	1	Portuguesa	Portuguesa	9º	12º	Trabalhador	Trabalhadora	Mãe, Pai e Irmã

						independente	Independent e	
F.S.	0	Portuguesa	Portuguesa	Mestrado	Licenciatura	Engenheiro Informático	Gestora	Mãe e Pai
R.T.	2	Portuguesa	Portuguesa	12º	Licenciatura	Formador	Administrativa	
Nôno	1	Portuguesa	Portuguesa	12º	Licenciatura	Empregado bancário	Arquiteta	Mãe, Pai e irmã
Y.B.	1	Angolana	Angolana	Licenciatura	12º	Engenheiro Agrônomo	Doméstica	Mãe, Pai e irmão
D.S.	1	Portuguesa	Portuguesa	Licenciatura	Licenciatura	Engenheiro Eletrónico	?	Mãe, Pai e Irmã
M.P.	0	Portuguesa	Portuguesa	Licenciatura/ Pós-graduação	Licenciatura/ Pós-graduação	Engenheiro Eletrónico	Psicoterapeuta	Mãe e Pai
M.S.	1	Portuguesa	Portuguesa	6º	9º	Motorista	x	Mãe, Pai e Irmão
M.F.S	0	X	Portuguesa	X	6º	x	Empregada de Limpezas	Mãe
M.F.	2	Portuguesa	Portuguesa	Licenciatura	Mestrado	Engenheiro Informático	Médica	Mãe, Pai e Irmãos
Bia	0	Portuguesa	Portuguesa	12º	Licenciatura	Help desk	Help desk	Mãe e Pai
A.S.	0	Portuguesa	Portuguesa	9º	9º	Cortador	Caixeira ajudante	Mãe e Pai
G.M.	0	Portuguesa	Portuguesa	12º	12º	x	x	Mãe e Pai
D.F.	0	Portuguesa	Portuguesa	9º	Licenciatura	Pré-oficial eletrecidade	Gestora	Mãe e Pai

1.1.3. Planta da Sala



1.1.4. Dia Tipo

Manhã – 9:00 – A porta abre-se e as crianças vão entrando “Bom dia, como estão?”. Repete-se a cada criança que entra na sala. Famílias, educadora e eu trocamos informações sobre cada criança que chega.

A M.F., a M.P, a M.C vão buscar uma folha, canetas e lápis e ficam a desenhar na mesa retângular. O Vi, o D.M e o D.P vão para a mesa redonda colar autocolantes na caderneta de jogadores de futebol do Vi. “Eu já tenho esse!” diz o D.M. O T.C. junta-se a ele e pergunta se pode ir colando os autocolantes na caderneta e o Vi diz que sim. O D.M. começa a descolar também um dos autocolantes e cola-o no sítio errado. “Olha o que fizeste, D.M. Colaste isto tudo mal, não te deixo mais mexer na minha caderneta” diz o Vi.

Na área da casa está a Tété e a Mati a pintarem um desenho e a falarem sobre o que tinha feito na tarde anterior.

O Gui vem ter comigo e, como é hábito, vem perguntar-me se pode fazer uma “trança como a da Elsa”. Respondo que sim e ele *começa a fazê-la*. A D.F. junta-se e *cada um faz uma trança de cada lado*. A trança é feita e refeita vezes sem conta.

O D.S. e o H.C. jogam ao jogo do galo e o D.M. sai da mesa redonda, junta-se e a eles e pergunta se pode jogar. O H.C. responde-lhe: Tu não sabes que este jogo é para dois? E além disso eu não gosto de jogar contigo porque és batoteiro! O D.M. *olhou para baixo e sentou-se demonstrando desconforto*.

9:30 - “Meninos, está na hora de começar a arrumar, mais 5 minutos e arrumam”. *Começam-se a arrumar lentamente* os lápis e canetas, os puzzles começam a ser feitos com mais pressa. A Y. pede-me ajuda para terminar o puzzle e a Nônô diz “eu ajudo-te”. “Meninos, vá, lá está na hora de reunirmos” digo eu. A J.A, a Tété e a Mati continuam a pintar e vou junto delas e digo: vá lá, meninas, está na hora de arrumar”.

Finalmente todos reunidos cantamos a canção do “Bom dia”. O H.C. é o responsável pela marcação das presenças e vai chamando um a um. Entretanto a Y. diz que quer contar uma novidade. “Diz lá Y. O que nos queres contar?” a Y. responde: Ontem, quando saí da escola fui com a mãe, o pai e o mano comprar uma roupa nova à Loja da Disney porque eu vou fazer anos. Pergunto-lhe:

- E foram muitas coisas?
- Não foi um só um vestido da *Vaiana*.

9:50 – Cada criança *escolhe uma área* para onde ir. O H.C. *vai buscar um jogo*. A M.F, a M.O e a Bia vão fazer um desenho. Na área da matemática está o Vi, o L.B. e o T.C. *a explorar o tangrã. Inventam e reinventam* figuras.

O F.S. e o D.S. vão junto à régua de ursos *e medem-se e discutem entre si quem é o mais alto*.

Na área da casa esta a J.A, a M.P e a M.C. A J.A diz:

- Eu sou a dona do café e vocês são as clientes.

A D.F e o Gui desenham no caderno que ela trouxe de casa.

10:45 – Arrumar, diz a Eduarda, vamos beber o leite. As crianças *começam a arrumar a sala e, à medida que vão acabando, vão à casa de banho e vão se sentando nas mesas*.

- Hoje é leite com chocolate ou branco? – pergunta o D.M.

- Chocolate, respondo-lhe.

- R.T. podes começar a distribuir o leite.

As crianças bebem o leite *vão, autonomamente*, colocar os pacotes de leite no lixo e a M.C. *começa a distribuir as bolachas*. As crianças comem as bolachas.

A Eduarda vai buscar os chapéus e distribui pelas crianças.

11:00 - Eduarda: Quem já está começa a fazer uma fila aqui à porta. Quando estão todas em fila começam a sair para o recreio.

12.00 – As crianças vão almoçar

Tarde -13:30 – As crianças regressam à sala, colocam o chapéu no cesto e vão para a casa de banho. Quando saem da casa de banho vão se sentando no tapete para ouvir a história.

Antes do final da história, a Tété *começa a conversar com a Mati e mostra-lhe o brinquedo que tem no bolso, tira-o para fora e brincam as duas*. Sou obrigada a interromper a história e a chamá-las à atenção.

Terminada a história as crianças distribuem-se pelas áreas, mas primeiro marcam a área que escolhem na tabela. A educadora coloca-se junta à tabela para os ajudar.

14:10 – O T.C., o Vi, O F.S., e o D.P fazem legos no tapete. Ao lado estão o A., o R.C. a brincar com os carrinhos e o D.M junta-se a eles. O A. *larga um dos carrinhos que tem na mão e coloca-o no chão* e o D.M. *agarra-o e começa a brincar*.

A: - Ó Mónica, o D.M tirou-me o carrinho que eu tinha. A. eu estava a ver e vi que tu deixaste o carrinho no chão e o D.M. quer brincar e ficou com ele.

A: - Sim, mas eu também queria aquele. Mas tu podes emprestar esse uma vez que já tens um e ele não tem nenhum. Daqui a um pouco trocam.

As crianças vão rodando pelas diversas áreas.

14:45 – Mais cinco minutos e é para arrumar, digo-lhes.

14:50 – A M.C. distribui as bolachas.

Vamos falando sobre o que aconteceu durante o dia e contamos algumas canções.

15:15 – À porta já estão as famílias que vêm buscar as crianças. As crianças do AAAF já têm um dos monitores à espera.

Vão-se trocando informações sobre o dia entre os adultos.

2. INVESTIGAÇÃO

2.1. Guião de Entrevista às crianças

1. O que é uma rotina?
2. As rotinas da sala são iguais às de casa?
3. Se pudesses mudar as rotinas da sala o que mudarias?
4. O que gostavas de fazer na sala?

2.2. Guião de Entrevista à Educadora

BLOCOS	QUESTÕES
<p>1-Identificar o modelo seguido pela orientadora cooperante</p> <p>(princípios, intenções plano de ação e avaliação).</p> <p>[Com as crianças, com as famílias, com a equipa]</p>	<p>1- Como educadora, quais são os princípios que defende com as crianças, com as famílias, com a equipa?</p> <p>2- Como educadora, quais são as intenções que defende com as crianças, com as famílias, com a equipa?</p> <p>3- Tendo em conta essas intenções, quais são os planos de ação que desenvolveu, desenvolve e pretende desenvolver com as crianças? Famílias? Equipa?</p> <p>4- E como é que organiza a avaliação dessas intenções?</p> <p>5- Que intencionalidade tem na forma de organização do espaço, materiais e rotinas?</p>
<p>2-Avaliação contínua das crianças e dos contextos da PPS</p>	<p>6- Como organiza e faz a avaliação das crianças?</p> <p>7- Utiliza algum tipo de registo?</p> <p>8- Com que periodicidade?</p>
<p>3-Processo de planeamento/avaliação de um educador</p>	<p>9- Quais são os momentos que considera ser importante o planeamento?</p> <p>10- Como realiza o planeamento, quer diário, quer semanal?</p> <p>11- Como faz a avaliação do que foi planeado?</p> <p>12- Qual a importância que atribui ao planeamento e avaliação em educação?</p>

2.3. Árvore Categorial

	Conceitos	Categorias	Subcategorias	Unidades de Contexto
<p>Tema: Rotinas e práticas sociais num JI: as relações de poder entre adulta(s) e criança(s)</p>	<p><i>Ordem institucional¹</i> da estagiária</p>	<p>1. Rotina: da planificação à ação</p>	<p>1.1. Resistência das crianças às propostas da estagiária</p>	<p>“Depois de ler a história <i>Cá em casa somos...</i> propus ao grupo elaborarmos uma tabela intitulada: cá na sala somos. Esta era uma forma de trabalhar as contagens matemáticas e de conhecer o grupo, dando também a conhecer o grupo a quem viesse de fora. Quando perguntei quem queria fazer a atividade comigo muitas crianças levantaram o braço, no entanto, ao verem os outros meninos e meninas escolherem as áreas de atividade para onde <i>queriam ir</i></p>

¹ Conceito de Manuela Ferreira (2004).

				<p>rapidamente <i>desistiram e apenas</i> duas crianças realizaram a atividade comigo.” (Excerto da nota de campo de 19/10/16).</p> <p>“Hoje quando pedi que as crianças se reunissem no tapete para ler a história algumas crianças, o D.M, a M.O e a D.F., evidenciaram que não queria ouvir história. Desta forma, perguntei ao grande grupo se queriam que lesse a história ou se queriam passar de imediato à atividade que lhes queria propôr. Assim, criei uma estratégia que passou pela votação. A maioria decidiu que não queria ouvir a história, e assim foi. (Nota de campo de 18 de novembro, tapete)</p> <p>“É recorrente na reunião da manhã acontecerem situações em que alguns</p>
--	--	--	--	--

			<p>1.2. Intencionalidade educativa nas estratégias utilizadas</p>	<p>elementos do grupo são estabilizadores; a Tété é um desses elementos.</p> <p>Reparo com frequência que se distrai facilmente mexendo no bolso, retirando de lá brinquedos com os quais começa a brincar. Não obstante, utiliza esses mesmos brinquedos como recurso para iniciar brincadeiras com as crianças que estão ao seu lado. É frequente a necessidade de interromper a reunião tendo de a chamar à atenção e, algumas vezes, é necessário trocá-la de lugar. Todas estas interrupções levam a que a atenção do restante grupo se vá perdendo.” (Excerto da nota de campo de 23/11/16).</p> <p>“Foi necessário da minha parte pensar</p>
--	--	--	---	---

				<p>estratégias de forma a considerar a participação das crianças. Adotei algumas estratégias que passavam por ir junto da criança e perguntava-lhe se queria realizar a atividade, se me dissesse “não” então permanecia na atividade que estava a fazer. Também nunca propus grupos fixos de trabalho pois desta forma nunca poderia respeitar a vontade da criança e que, na minha opinião, constitui uma mais valia uma vez que assim as crianças têm oportunidade de trabalhar em conjunto com todas as crianças, podendo até atenuar eventuais situações de conflito dentro da sala. As perguntas supramencionadas mantêm-se ainda hoje e, da mesma forma, em JI, as estratégias mantêm-se, por vezes, proponho tarefas em que tenho</p>
--	--	--	--	---

				<p>como intenção que todo o grupo participe, em grande ou pequeno grupo. Outras vezes pergunto quem quer participar e se a criança dá uma resposta negativa não insisto.” (Excerto da reflexão semanal – Identidade profissional)</p> <p>“Hoje demos início ao projeto Será que podemos ver as estrelas durante o dia?. Eu e a educadora perguntámos quem queria fazer parte do projeto o D.P, a M.P, o Vi, M.C., a M.F, o F.S e a Bia levantaram o braço gritando: Eu, eu, eu! Propus-lhes, então, que fizéssemos a teia de ideias e mostraram-se de imediato disponíveis e entusiasmados. Todo o processo decorreu sem problemas e todas as crianças deram o seu contributo. (Nota</p>
--	--	--	--	--

				<p>de campo, 7 de novembro, sala de atividades).</p> <p>“Tenho tentado que as atividades por mim propostas sejam realizadas em pequeno grupo para dar oportunidade a que as crianças possam ir para as áreas, no entanto, nem sempre é possível. Quando assim é, apercebo-me que as crianças se envolvem menos com as atividades fazendo produções mais apressadas surgindo, frequentemente, a questão: <i>Já posso ir para as áreas?</i>” (Excerto da reflexão semanal de 12 a 16 de dezembro de 2016)</p>
--	--	--	--	---

		2. <i>Ordem instituinte das crianças</i> ²	2.1. Tempo das crianças	<p>“Por várias vezes, na hora do conto, vejo os meninos e as meninas irem buscar um livro à biblioteca ou pegarem no livro que muitas vezes deixo em cima da mesa antes de ler. Em seguida, colocam a cadeira virada para o tapete, tal como os adultos da sala o fazem e começam a recontar a história. Neste momento está presente o conceito de Corsaro (2002) de <i>Reprodução interpretativa</i>.</p> <p>Deixei o livro que iria ler, na hora do conto, em cima da mesa e fui até à casa de banho ajudar as crianças que chegavam do recreio. Quando regresssei à sala a M.F. foi buscar uma cadeira, virou-a para o tapete e sentou-se com o livro na mão. Em seguida, a M.C. repetiu a mesma ação e sentou-</p>
--	--	---	-------------------------	--

² Conceito de Manuela Ferreira (2004)

				<p>se ao lado da M.F. Algumas das outras crianças foram sentar-se e prepararam-se para ouvir a história. A M.F e a M.C começam a cantar: “Com sapatos de veludo nesta sala vou entrar, está na hora da história vamos todos escutar” e as crianças que estão sentadas no tapete cantam juntamente com elas. A M.F. começa a ler a história mas, entretanto, algumas das crianças sentadas no tapete começam a falar.</p> <p>- M.F: shiu! Não quero ouvir nem um piu. Ó H.C. queres ir para o pé do computador de castigo?</p> <p>H.C: Não, eu já não vou falar mais.</p> <p>- M.C: Não quero ouvir ninguém falar!” (Nota de campo de 24/10/16)</p>
--	--	--	--	--

				<p>“Após a distribuição das tarefas começamos a forrar o bloco de esferovite com o papel em que maior número de crianças tinha votado.</p> <p>A M.C. começou a forrar o bloco, mas por ser mais nova ainda tem algumas dificuldades ao nível da manipulação de alguns objetos, nomeadamente, a tesoura. Perguntei: Queres ajuda a dobrar, M.C?</p> <p>M.C. : Não, eu consigo!</p> <p>Vi: Mónica, eu vou ajudar a M.C.</p> <p>T.C: Eu também vou ajudar o D.P!” (Nota de campo de 16/11/16, sala de atividades)</p> <p>“Na quinta feira, dia 12, na sessão de expressão motora apercebi-me que após o professor dar uma bola</p>
--	--	--	--	---

				<p>a cada criança estas autonomamente começaram a realizar o exercício organizando-se entre elas e dividindo-se em duas filas sem intervenção do adulto. É certo que a maioria das crianças não estava a realizar este exercício pela primeira vez e, por isso, já sabia o que se seguia, mas creio que, muitas vezes, assumimos que as crianças são menos capazes do que são na verdade.” (Excerto da reflexão semanal - Ordem institucional vs. Ordem instituinte)</p> <p>“No recreio o H.C. estava a negociar com os colegas quem iria andar no triciclo.</p> <p>H.C.- Esperas! Esperas só um bocadinho” (levantando a mãe como sinal para parar e esperar).</p> <p><i>Vai dando ordens a quem está a</i></p>
--	--	--	--	--

				<p><i>andar</i> de triciclo para sair “olha, tu já estás a andar há muito tempo. Tens de trocar”.</p> <p>Coloca-se <i>no meio</i> dos triciclos em movimento <i>com as mãos atrás das costas</i> enquanto <i>observa as outras crianças</i>. <i>As outras crianças vão se apercebendo que o H.C. está a “gerir” quem anda no triciclo e vão ter com ele perguntando se podem trocar com quem está a andar.</i> (Nota de campo de 11/11/16, espaço exterior)</p> <p>“Estava a terminar de fazer uma atividade com duas crianças que não tinham terminado a atividade do dia anterior na mesa retângular. Olhei para o lado vejo seis crianças na área da Biblioteca. Tinham ido buscar cadeiras e dispuseram-nas em duas filas.</p>
--	--	--	--	--

				Estavam todos em silêncio e cada uma lia o seu livro.” (Nota de campo de 17/10/16, área da Biblioteca)
		3. Concepções das crianças sobre a rotina	3.1. Na sala de atividades	<p>“M.F. (6 anos): “Rotina? Eu não sei o que é.”; T.C. (6 anos): “Hum...não, eu não sei”.</p> <p>M.F.(6 anos): “De manhã quando chegamos podemos fazer jogos na mesa ou desenhos, depois fazemos coisas que tu mandas fazer. Depois bebemos o leite e comemos as bolachas”.</p> <p>T.C. (6 anos): “(..) Depois de bebermos o leite e comermos as bolachas vamos ao recreio e depois disso vamos almoçar e brincamos mais um bocadinho no recreio (..)”</p> <p>F.S. (5 anos): “Quando chegamos à sala sentamo-nos no tapete para ouvirmos uma história.</p>

				<p>Depois ou vamos brincar ou fazer trabalhos.</p> <p>R.T. (5 anos): “(..) Mas alguns dias são diferentes porque temos música com a professora Carla e noutros temos ginástica lá em baixo, na outra escola (..)”.</p>
			3.2. Em casa	<p>M.F. (6 anos): Levanto-me, vou à casa de banho e lavo a cara (..). Depois eu vou tomar o pequeno almoço que é a mana quem faz. Depois o pai leva-nos à escola”.</p> <p>R.T. (5 anos): “A mãe vai chamar-me e eu levanto-me e vou à casa de banho. Depois eu como as torradas e bebo o leite que a mãe faz para mim. Às vezes vejo o canal <i>Panda</i> enquanto como”.</p> <p>D.P. (6 anos): “Quando eu</p>

				chego a casa eu brinco um bocadinho, às vezes, com o mano. Depois eu vou tomar banho, vou jantar e vou dormir”.
		4. Concepções das crianças sobre relações de poder entre adulto(s) e criança(s)	4.1. Na sala de atividades	D.P.(6 anos): “ Aqui na escola quem diz o que temos de fazer são vocês, tu e a Eduarda.”
			4.2. Em Casa	<p>F.S.(6 anos): “Quem manda lá em casa sou eu. Aqui na escola não. Não posso.”</p> <p>R.T. (5 anos): “Na minha casa a mãe e o pai dizem a mim e à Laurinha (irmã) para arrumar os brinquedos e quando temos de ir para a cama (..)”.</p> <p>R.T. (5 anos): “Eu ajudo a mãe e o pai a tomar conta da Laurinha (irmã), às vezes ajudo no banho”.</p>
			4.2. Tomada de	T.C. (6 anos): “(..) Eu não

			<p>decisão nas rotinas da sala</p>	<p>mudava nada. Eu acho que vocês fazem tudo bem (..)".</p> <p>T.C. (6 anos): "(..) Brincar o dia todo era uma grande seca!"</p> <p>M.F.(6 anos): "(..) Eu gostava que pudessemos fazer um projeto sobre dinossauros (..)".</p> <p>M.F. (6 anos): "(...) Gostava que houvesse uma área da dança".</p> <p>F.S. (6 anos): "(..) Olha..eu não sei o que mudaria..(..)"</p>
--	--	--	------------------------------------	---

2.3. Tabela dos princípios da ética profissional e investigação

Princípios da ética profissional (APEI, 2011)	Princípios da ética da investigação (Tomás, 2011)	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Respeitar a equipa de profissionais colaborando com todos os intervenientes 2. Garantir que os interesses das crianças estão acima dos interesses pessoais e institucionais. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Objetivos do trabalho; 2. Planificação e definição dos objetivos e métodos 	<p><u>Com a equipa:</u> A escolha da problemática teve como base a discussão com a educadora cooperante e supervisora da prática profissional supervisionada. Assim, definida a problemática, foi necessário informar todos os intervenientes da envolvidos na investigação, tutora, educadora e a auxiliar dos objetivos e a natureza da informação.</p> <p><u>Com as crianças:</u> Junto das crianças foi explicado por mim que estava a fazer uma investigação com o objetivo de compreender algumas questões relativas às rotinas da sala e que gostava de incluir as ideias que as crianças tinham</p>

		<p>sobre as mesmas.</p> <p>Além do mais, os objetivos e estratégias foram sendo alterados e reajustados ao longo do tempo.</p>
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Custos e benefícios; 2. Possível impacto nas crianças 	<p><u>Com as crianças:</u> Benefícios e contributos desta investigação, através da adoção de estratégias ao longo do tempo, é possível observar que as crianças já demonstram maior autonomia, por exemplo, iniciativa em arrumar a sala ou na auto;</p> <p>Umhas crianças ficam mais tempo em atividade que outros;</p> <p>As planificações semanais por vezes sofrem alterações.</p>

<ol style="list-style-type: none"> 1. Respeitar as famílias e a sua estrutura, dando valor à sua competência educativa; 2. Manter as informações que dizem respeito às famílias sob sigilo; 3. Partilhar informações de relevo mantendo a confidencialidade; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Consentimento Informado; 2. Respeito pela privacidade e confidencialidade. 	<p><u>Com a equipa:</u> Partilhar informações de relevo mantendo a confidencialidade;</p> <p><u>Com as crianças:</u> De forma a garantir o sigilo profissional é necessário manter a confidencialidade dos dados nunca sendo trazida a público sem o consentimento dos participantes. Assegurar a privacidade das crianças, de forma a não as expor a perigos, o nome da instituição nunca é referido e os seus nomes não são os verdadeiros sendo atribuída a primeira e última letra do nome. Todas as fotografias são tiradas de forma a que não se veja a cara da criança ou, caso apareça é devidamente tratada.</p> <p>Quanto ao consentimento informado das crianças este visa os direitos de participação, que inclui ser ouvida e informada e onde lhe é dada a</p>
---	--	--

		<p>oportunidade de desistir da investigação se assim entender.</p> <p>A investigação com as crianças foi um processo contínuo, uma vez que nem sempre conseguiram compreender o conceito de investigação, por isso, tive que explicitar algumas vezes “preciso fazer perguntas para me ajudar naquele meu trabalho de que vos falei”.</p> <p><u>Com as famílias:</u> Para as famílias enviei um pedido através de autorização de captação de imagens para fins académicos.</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Respeitar cada criança independentemente da sua religião, género ou etnia respeitando os direitos consagrados pela Convenção dos Direitos da criança; 2. Manter uma expectativa positiva em relação a cada uma das crianças dando 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Decisões acerca de quais as crianças a incluir e a excluir 	<p>Posto isto, por ser uma prática que foi sendo desenvolvida por mim considerei importante, após explicar quais as intenções do meu trabalho, perguntar às crianças quem gostaria de participar na investigação. Para isso teriam de responder a algumas questões que se prendiam com a temática das rotinas de forma a perceber</p>

<p>importância ao seu desenvolvimento e capacidade de aprendizagem;</p> <p>3. Cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma.</p>		<p>quais as suas concepções sobre as rotinas da sala. Assim sendo, cinco crianças disponibilizaram-se a participar: o D.P; T.C., R.T, F.S.,M.F.</p>
	<p>Fundamentos</p>	<p>Ordem institucional (Ferreira, 2004); Ordem instituinte (Ferreira, 2004)</p>
	<p>1. Uso e relato das conclusões; 2. Informação às crianças e adultos envolvidos;</p>	<p><u>Com a equipa:</u> No final da investigação os resultados serão apresentados à educadora e auxiliar.</p> <p><u>Com as crianças e as famílias:</u> No final da investigação, os resultados serão mostrados às crianças às suas famílias através de uma exposição de fotografias.</p>

SECÇÃO 2

1. AUTOAVALIAÇÃO: RELEXÕES SEMANAIS

Relexão Semanal de 26 a 30 de setembro – *Hoje temos cá uma amiga na sala*

Nesta semana decorreu a minha primeira experiência em contexto jardim de Infância e nesta instituição. Levava muita ansiedade e expectativa na manhã de segunda-feira. Existe sempre o medo de o grupo não reagir bem à presença de uma nova pessoa na sala. Este receio agravou-se quando fui recebida na instituição e percebi que o grupo ainda estava a fazer a adaptação à nova educadora, à instituição e ao espaço sala.

Quando cheguei à sala alguma das crianças pareceram ignorar a minha presença, outras passavam por mim e *sorriam-me*.

Na reunião da manhã foi altura de me apresentar e das crianças se apresentarem individualmente.

Nota de campo – 26/09/16

Eduarda: Olá, bom dia a todos. Espero que tenham tido um bom fim de semana e que estejam todos bem-dispostos.

Hoje temos cá uma amiga na sala, ela vai ficar cá connosco durante muitos dias, fazer atividades connosco e, também, brincar com os meninos e meninas. Vamos todos dizer-lhe “olá”

Após a reunião tentei não ser intrusiva e mostrar-me disposta às eventuais abordagens por parte das crianças. Não demorou muito até que me chamassem para ir brincar.

T: Olha, queres vir brincar connosco para a casinha?

Mónica: Sim!

T: Então está bem. Olha eu sou o pai, ela é a mãe e tu a filha mais nova, pode ser?

Tal como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar a relação que o educador estabelece com as crianças assume diversas formas, que têm de ser pensadas e adaptadas às situações. Estar a tento e escutar as crianças nos vários momentos do dia permite ao educador perceber quais os seus interesses. Posto isto, penso brincar e escutar as crianças se torna fundamental nesta fase em que estou a conhecer o grupo, no estabelecimento de uma relação educadora estagiária-criança e perceber/observar comportamentos, interesses, conceções e propostas. Durante esta semana observei em vários momentos a educadora Eduarda a brincar com as crianças. Fiquei muito surpreendida pois não foi um comportamento por mim observado em práticas profissionais anteriores. Será que é sempre assim? Será que a Eduarda, tal como eu, recorre à brincadeira como forma de conhecer as crianças e estabelecer com elas uma relação? Fiquei curiosa, mas ainda não consegui esclarecer esta questão com ela.

No final do dia a educadora Eduarda e eu trocámos algumas impressões relativas às rotinas da sala e do decorrer do dia. Coloquei algumas questões, no entanto, a educadora ainda não me sabia responder a algumas delas pois ainda está a conhecer o grupo. Esta talvez seja a maior dificuldade encontrada por mim pois torna mais difícil a caracterização deste grupo. No entanto, chegar a uma sala em que todo o grupo é novo também tem um lado positivo. Assim, tenho tido oportunidade de observar como decorre o início do ano letivo e de que forma é feita a adaptação das crianças à rotina, ao modelo pedagógico, no caso de alguma crianças, e, por fim à educadora e auxiliar.

Fiquei surpreendida pela autonomia das crianças e pela diversidade de materiais disponíveis na sala por estarem disponíveis de modo a que a criança seja autónoma e tenha um papel ativo na tomada de decisões sobre as tarefas a realizar. Todas as manhãs a Eduarda combina com as crianças o que irá decorrer ao longo do dia o que permite às crianças anteciparem todas as tarefas da sala. Formosinho (1996, p.67 citado por Santos, 2010, p.8) acrescenta que a criança, ao interiorizar a sequência da rotina, conseguirá organizar o seu tempo e as suas actividades de forma mais independente, bem como o desenvolvimento de processos auto-reguladores da existência do self autónomo e da conservação do outro.

Ao longo da semana foram sendo introduzidos instrumentos de pilotagem, nomeadamente, o mapa das tarefas e da distribuição de tarefas além do já existente mapa de presenças. Tal como defende Folque (2006), estes são instrumentos que visam ajudar a criança a regular o que acontece na sala, permitindo que esta seja,

desde logo, iniciada em práticas de planificação e avaliação. Desta forma, as crianças têm oportunidade de regular a sua ação e serem parte ativa da sala de atividades. Além do mais, esta é mais uma forma de promover a autonomia das crianças e respeitar a individualidade e ritmo de cada uma. No estágio de 3º ano da Licenciatura tive a oportunidade de desenvolver a minha prática pedagógica numa sala que recorria a estes instrumentos de regulação e organização da sala. Mas, uma vez que a prática decorreu no mês de maio, não houve a oportunidade de ver estes instrumentos serem introduzidos no grupo. Para algumas crianças do grupo, esta introdução dos mapas não foi estranha pois em anos anteriores já haviam contactado com as mesmas, mas para outras que estão pela primeira vez na instituição foi uma total novidade. No entanto, fui observando que as crianças se adaptaram naturalmente a esta rotina da sala.

Fiquei ainda surpreendida pela espontaneidade por parte da educadora uma vez que um dia levou as crianças para o recreio para tomarem o lanche da manhã e noutra manhã os levou a dar um passeio pela escola, cumprimentando as senhoras da cozinha e todas as salas do jardim de infância. O “espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer” (OCEPE, 2016, p. 27). Assim, o espaço exterior pode potencializar as relações que as crianças estabelecem com o espaço Escola, com a comunidade escolar criando assim um sentimento de pertença e identidade.

Posto isto, esta semana foi, fundamentalmente, uma semana de observação do grupo, de adaptação e de me dar a conhecer às crianças. Uma semana positiva que deixa muitas expectativas em relação a este novo grupo de crianças.

Referências

- Folque, M. (2006). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a Educação Pré-escolar. *Escola Moderna*, 5 (5), 5-12.
- Santos, C. (2010). *O dia-a-dia no Jardim de Infância – Importância atribuída pelos educadores de infância aos momentos de rotina*. (dissertação de Mestrado); Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Silva, I. (Coord.). (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação .

Reflexão Semanal – 3 a 7 de outubro

Terminei a reflexão passada dizendo que guardava expectativas para este grupo e para esta nova semana. Na semana passada foram introduzidos instrumentos de pilotagem que ajudam as crianças a regular as suas ações na sala. Desta forma, esta semana atentei nos momentos da rotina em que são utilizados, por exemplo, no início da manhã com a marcação das presenças, na marcação do dia do mês, distribuição de tarefas e a escolha da área de atividade. Foi muito interessante perceber que estes instrumentos já se tornam parte da rotina e não causam estranheza.

Nota de campo – 4/10/16

Estava na mesa a fazer um puzzle com o A. Apareceu a M.C e disse-me: Olha, Mónica, eu já acabei a minha pintura, posso mudar de área? Posso ir para a casinha?

Mónica. Sim, vai lavar as tuas mãos e vamos marcar a área na tabela.

Contudo, as crianças ainda não o fazem autónomamente, sendo sempre necessária a orientação de um adulto. Esta pouca autonomia prende-se, no meu entender, sobretudo com o facto de parte do grupo ainda não saber reconhecer ou escrever o seu nome. Penso que uma forma de promover a autonomia das crianças passaria, por exemplo, por ser negociar com elas qual o animal ou que gostariam que lhe fosse atribuído e, em seguida, esse animal apareceria junto ao nome. Desta forma, as crianças conseguiriam fazer uma leitura rápida e a ajuda do adulto deixaria de ser necessária.

Esta semana tive a oportunidade de desenvolver a minha primeira atividade com o grupo. Quando expliquei que iria ler uma história todos se mostraram muito

recetivos e entusiasmados. Tenho vindo a aperceber-me que as histórias são um interesse comum no grupo. Desta forma, durante a manhã, fiz a leitura da história “ O Cuquedo” sem deixar a história terminar e revelar quem era o Cuquedo, coloquei algumas questões de forma a perceber se as crianças tinham percebido a história, desenvolvendo ao, mesmo tempo, as competências comunicativas. Estas competências segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Silva et al,2016) são transversais e essenciais à construção do conhecimento nas diferentes áreas e domínios, uma vez que são ferramentas para a troca, compreensão e apropriação da informação. Em seguida pedi que desenhassem o que pensavam ser o Cuquedo. De tarde, partilhei os desenhos com as crianças do grupo e pedi que cada criança falasse sobre o seu desenho, se assim o entendesse. Esta partilha permite à criança sentir-se escutada e valorizada nos seus feitos. Sugeri ainda que fizéssemos um gráfico de barras de forma a compreender que animais as crianças do grupo mais gostavam, desta forma tentei aliar o domínio da Matemática e domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. No domínio da Matemática está contemplado a Organização e Tratamento de dados, desta forma, esta história proporcionava uma boa oportunidade de “recolher, organizar e interpretar dados” (Silva, 2016 et al, p.78) que são significativos e fazem sentido para a criança, neste caso, os animais preferidos das crianças. Por ser a primeira vez, fiz o gráfico sozinha e fui chamando as crianças uma a uma para que me dissessem qual o seu animal preferido enquanto os outros estavam distribuídos pelas áreas. No final, o gráfico foi exposto na sala para que todos participassem no processo da sua interpretação. Contudo, penso que da próxima vez será necessário incluir as crianças desde o início de uma atividade de construção de um gráfico de barras, de forma a compreender como é feito e quais os aspetos importantes na construção do mesmo. Fiquei bastante agradada com a reação do grupo a esta atividade, mostraram-se muito recetivos o que me deixou com confiança para novas propostas.

No entanto, tenho sentido particular dificuldade em perceber quais os interesses do grupo. O facto de desde o primeiro dia participar nas atividades e rotina da sala tem-me permitido fazer uma observação participante que se caracteriza por ser um “conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p.87). No entanto, nesta fase tão inicial da PPSII, sinto necessidade de ficar um pouco mais afastada de forma a conseguir perceber, por exemplo, a forma como os “veteranos” intergarem com os “novatos” (Ferreira, 2004,

p.76), ou seja, perceber se as crianças mais velhas interagem e aceitam as mais novas ou, ainda, se as crianças do mesmo grupo o ano passado brincam apenas com essas crianças ou se brincam com as novas. Além do mais, a observação do grupo permite perceber quais os interesses e concepções das crianças. Posto isto, quando a educadora Eduarda pede que desenvolva atividades na sala ainda me sinto muito insegura pois tenho receio de fazer algo que não cative ou disperse atenção nas crianças do grupo uma vez que não reconheço ainda os interesses do grupo. Outra das minhas dificuldades prende-se com a gestão do grande grupo pois este grupo tende a permanecer pouco tempo concentrado numa tarefa e, por norma, há crianças que acabam por ser destabilizadoras do grande grupo.

Estas situações são bastantes visíveis nas reuniões da manhã, quando é cantada a canção dos *Bons dias* que dá início ao dia de atividades na sala e é partilhado o que irá acontecer ao longo do dia. Neste momento da manhã é, também, dada a oportunidade às crianças de partilharem algo significativo para elas. É frequente a educadora ter de interromper o seu discurso para pedir silêncio ou que as crianças se acalmem, além do mais, surgem frequentemente situações de conflitos entre crianças com impurrões ou puxões. Penso que estas situações destabilizadoras acontecem devido à forma como o momento está organizado. As crianças sentam-se em duas mesas separadas, sendo que se o grupo está completo, as crianças não têm espaço na mesa o que, no meu entender, favorece estes comportamentos destabilizadores e conflituosos. Pela falta de espaço a educadora vê-se obrigada a sentar-se apenas junto de uma mesa falando para estes dois pequenos grupos o que favorece as conversas paralelas e brincadeiras entre crianças. Outras vezes, em momentos de partilha, as crianças de uma mesa não ouvem o que as crianças da outra mesa estão a partilhar perdendo o interesse em ouvir. Por último, por vezes, a educadora precisa ir junto à outra mesa para poder ouvir o que as crianças estão a dizer dando azo a que instale confusão na outra mesa. Com tudo isto, este momento da rotina alonga-se o que não ajuda a que o grupo permaneça disponível para ouvir e participar. Penso que, de forma a minimizar estas situações provocadoras de conflito e permitir uma maior disponibilidade por parte das crianças, o grupo se deveria sentar no tapete em meio círculo de frente para a educadora, permitindo assim que todos ouvissem a educadora e a educadora ouvisse todas as crianças. Contudo, não senti ainda à vontade para fazer esta sugestão à educadora.

Referências

- Ferreira, M. (2004). "A gente gosta é de brincar com os outros meninos!". *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento, pp.65-102.
- Máximo-Esteves. (2008). *Visão Panorâmica da investigação- Ação*. Porto: Porto Editora.
- Silva, I. (Coord.). (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação .

Reflexão Semanal – 10 a 14 de outubro de 2016

É sabido que as noções de tempo das crianças é muito diferente da dos adultos. Desta forma, Sarmiento (2003) diz-nos que a criança tem a capacidade de transpor o real para o mundo imaginário o que permite à criança interpretar os acontecimentos e as situações.

Nota de campo – 10/10/16

Segunda feira de manhã no momento do acolhimento o T. Chega com a mãe muito *entusiasmado*.

Antes de ter tempo de lhe dizer bom dia o T. diz: Olha, sabes, antes depois de ontem eu fui a uma festa e havia lá um lobisomem!

Mónica: Foste a uma festa antes depois de ontem? Tens de me contar mais sobre isso.

Mãe do T. : Antes depois de ontem foi sábado e *ri-se*.

Sarmento (2003), traz-nos o conceito de *temporalidade recursiva*. Este conceito dá-nos a noção de que esta temporalidade é uma espécie de mecanismo que a criança utiliza para efeito de transformar, criar e recriar aspectos da realidade, “desse modo, ela incorpora no tempo presente, o tempo passado e o tempo futuro, numa sincronização de diacronias que altera a linearidade temporal, possibilita a recursividade e garante a simultaneidade de factos cronologicamente distintos” (p. 10).

Nota de campo – 6/10/16

A Nônô, a Té e a Bia brincavam as três na casinha. Procurei ficar junto a essa área de forma a poder observá-las.

Té: Agora eu era a irmã mais velha e tu a mãe, está bem?

Durante as brincadeiras de faz-de-conta, que na maioria ocorre na área da casinha, este conceito de temporalidade recursiva está frequentemente presente.

As rotinas da sala assumem um valioso papel na construção da noção de tempo. A rotina da sala “corresponde a momentos que se repetem com uma certa periodicidade” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.27). A sucessão das manhãs, tardes e de cada dia têm um ritmo intencionalmente planeado pelo educador para que as crianças saibam o que podem fazer nos vários momentos conseguindo prever a sua sucessão. A vivência do tempo diário “permite que a criança se vá progressivamente apropriando de referências temporais que são securizantes e que servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente, futuro” (Ibid, p.27). Portanto, a rotina pedagógica tem como objetivo “estruturar, organizar e sistematizar as ordens moral e formal” (Barbosa, 2006, p.60). Contudo, ainda que estas rotinas, na maioria das vezes, sejam decididas pelos adultos, não podemos nunca esquecer que a criança também deve participar dela. Cabe ao educador “perceber as diversas relações sociais entre as crianças e também os gostos e necessidades individuais e coletivas.” (Ramos, s.d, p.5). O mesmo autor refere que a rotina pode ser “uma camisa de força pois é organizada de forma em que há um tempo pré-estabelecido para todas as atividades e esse tempo deve ser seguido rigorosamente, não levando em consideração a individualidade e as diferenças culturais.” (p.6). Enquanto educadora-estagiária, muitas vezes me debato com a

questão da gestão do tempo individual e coletivo. Penso que esta é uma das questões mais difíceis para um educador, como podemos nós implementar uma rotina pensada para o coletivo que dê lugar à individualidade de cada criança?

Nota de campo – 13/10/16

A Mati tem chorado todos os dias desde que a educadora Eduarda, na segunda feira, que esta semana iriam começar as atividades extracurriculares. Desde então tem sido muito difícil conseguir que a Mati se deixe envolver nas atividades e pare de chorar.

Quinta feira é dia de Educação Física e a Mati não queria ficar na sala. Contudo, depois da avó e a Eduarda conversarem com ela ela acalmou-se e foi sentar.

Quando chegou a hora da aula a Mati chorou muito e recusou-se a fazer a aula.

Perguntei à Eduarda se devíamos contrariar a sua vontade, se a devíamos obrigar? O que devemos fazer nestas situações? A Eduarda respondeu-me que deveríamos de facto contrariar aquele comportamento da Mati nos últimos dias.

Fiquei a pensar naquela questão o resto do dia. Compreendo que não podemos alimentar aquele sentimento da Mati, sendo de nossa obrigação motivá-la a envolver-se nas atividades. O facto de obrigar a Mati a fazer a aula é, também, uma forma de ensinarmos que não podemos desistir do que nos propomos ou do que nos é proposto. Mas tendo em conta que foi uma semana difícil para a Mati não deveríamos ter permitido que ela não fizesse a aula? É realmente conquistar um equilíbrio nestas questões da individualidade da criança.

Outra questão que me levou a refletir sobre a questão da rotina prende-se ainda com as reuniões da manhã aquando da marcação das presenças. Esta é sempre uma altura de alguma agitação pois todas as crianças ficam a espera de serem chamadas para marcar a presença. O número de crianças na sala, 25 crianças, não ajuda a que este processo seja rápido. É muito difícil fazer a gestão de um grupo tão grande. De forma a diminuir este tempo de espera penso que talvez fosse melhor deixar as crianças iniciarem outras atividades e serem chamadas pela criança responsável pela marcação das presenças assim é possível evitar o tempo de espera que se alonga.

Outra situação em que percebi que a rotina se estava a impôr à individualidade de cada criança aconteceu na sexta feira, era dia de fazer sopa como culminar das atividades da Semana da Alimentação. Primeiramente, os meninos e meninas fizeram alguma exploração dos legumes e a contagem dos mesmo, Em seguida, junto da educadora uma criança de cada vez cortava os legumes. Esta atividade alongou-se muito no tempo o que acabou por criar, mais uma vez, situações de conflito e desinteresse. Mais uma vez sugeria que as crianças iniciassem outras atividades e em pequenos grupos cortavam os legumes com a ajuda da educadora. A gestão do grande grupo é sempre difícil e não há receitas, o que obriga à constante adaptação por parte do educador a novas estratégias e a situações de imprevisibilidade.

Referências

- Barbora, M. (Jan/jun de 2006). A ROTINA NAS PEDAGOGIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: dos binarismos à complexidade. *Curriculo sem Fronteiras* 6 (1), pp. 56-69.
- Ferreira, M. (janeiro-junho de 2005). Brincar às arrumações, arrumando ou... entre a ordem institucional adulta e a ordem instituinte infantil, as crianças como actores sociais no jardim de infância. *Reflexão e Ação* 13(1), pp. 115-132.
- Madureira, C., & Ferreira, M. (s.d.). A FLORESTA DAS ADIVINHAS1... ou os meandros da interacção social entre as crianças no jardim de infância em torno dos livros ilustrados. 1-37.
- Nídio, A. (2012). O tempo das crianças e as crianças deste tempo. In E. Araújo, & E. Duque, *Os tempos sociais e o mundo contemporâneo. Um debate para as ciências sociais e humanas* (pp. 203-224). Universidade do Minho.
- Silva, I. (Coord.). (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação .

Reflexão semanal – 17 a 21 de outubro de 2016

Diário	Tema	OCEPE
<p>Considerando a linguagem gráfica da criança universal, dado que se manifesta em todo o mundo (Rodrigues, 2002), deve trabalhar-se a arte na educação pré-escolar, através de uma educação artística, que suporta o desenvolvimento integral da criança e prepara-a para uma vida rica em oportunidades de aprendizagem e alegria, por isso, todos os educadores têm, por isso, uma contribuição fundamental para a educação artística (Upitis, 2011). A criatividade é uma das principais características humanas que pode, também ela, ser desenvolvida e trabalhada pela arte, através de momentos de exploração, descoberta, reflexão e expressão. A criatividade permite às crianças ultrapassar os desafios que lhes irão surgir na sua vida futura, ainda que não saibamos quais são, dando</p> <p>a oportunidade de desenvolver o potencial humano em toda a sua extensão; melhorar a nossa capacidade de pensar, agir e comunicar; alimentar os nossos sentimentos e sensibilidades; aumentar as nossas capacidades físicas e de percepção; explorar valores; compreender a nossa cultura e a de outros. (Gulbenkian, citado por Duffy, 2004, p. 131).</p> <p>Para além disso, a criatividade dá origem ao entendimento de outras formas de representação simbólica, permitindo pensar de forma abstrata. Muitas das coisas que são criadas pelas crianças não são novas para a sociedade, mas são novas para a criança, por isso não deixam de ser criativas (Duffy, 2004). A educação artística deve passar muito pela</p>	<p>“ Somos artistas, amigas” (D.F, 21/10/16)</p>	<p>Domínio: da Educação Artística; Subdomínio: Artes Visuais</p>

estimulação da criatividade, ainda que possam haver alguns momentos de reprodução. Desta forma, a intencionalidade do educador ao propor atividades e tarefas dos domínios da educação Artística é essencial no desenvolvimento da criatividade dando oportunidade de enriquecer o sentido estético e representação simbólica promovendo o contacto com diversas formas de arte “de diversas épocas, culturas e estilos, de modo a incentivar o seu espírito crítico perante diversas visões do mundo” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.47). As Artes Visuais são uma forma de expressão artística que incluem a escultura, arquitetura, pintura, desenho, modelagem, entre outras.

Um dos interesses por mim observados é a pintura e o desenho por parte do grupo da sala 1. Quando chegam à sala de manhã muitas das crianças pedem folhas para desenhar e de tarde, aquando da escolha da área, existe sempre muita afluência na área da pintura. Além destes momentos muito comuns na rotina da sala existem sempre outros momentos estruturados, tanto por mim como pela educadora Eduarda. Estes momentos têm uma intencionalidade subjacente de forma a promover a criatividade, a utilização de diversos materiais ou promover novas experiências e vivências.

Um exemplo disso mesmo foi uma das propostas por mim apresentada ao grupo esta semana que se prendia diretamente com o subdomínio das Artes Visuais.

Comecei pela leitura do livro *Olivia* de Ian Folkner onde aparece uma obra de Jackson Pollock – *Ritmo de outono* de 1957 à qual dou alguma importância de modo a criar curiosidade sobre a mesma. Terminada a leitura da história projetei a imagem do quadro *Ritmo de outono* de forma a aumentar a resolução do mesmo e afim de tornar a análise por parte das crianças mais fácil, para tal coloquei questões como: Que cores utiliza o pintor? O

Desenvolvimento da Criatividade e do sentido estético

que vos chama a atenção nesta obra?”, “Como são as linhas do quadro?”, “Há só linhas no quadro?”, “Como acham que o pintor fez este quadro?”, entre outras. Em seguida, falei sobre algumas particularidades das técnicas utilizadas pelo pintor, mais precisamente, o *ation painting* e sempre no chão. É muito importante que o educador promova oportunidades de exploração dos elementos de comunicação visual podendo integrar elementos como: a “cor (cores primárias e secundárias, mistura de cores), a textura (mole, rugosa), as formas geométricas (quadrado, retângulo, triângulo, círculo, etc.), as linhas (retas, curvas, verticais, horizontais), as tonalidades (claro, escuro)” (Silva et al, 2016, p.49). Além do mais, este diálogo entre educador e as crianças leva-as a desenvolver o sentido crítico, expressividade e imaginação. O diálogo “desperta na criança o desejo de querer ver mais e descobrir novos elementos (...)” (Silva et al, 2016, p.49)

Em seguida, sugeri que desta vez as crianças se pusessem na pele de Jackson Pollock e fizessem também eles as suas obras de arte utilizando a técnica do pintor – action painting. Para isso coloquei ao dispor tintas de diferentes cores e materiais como por exemplo, seringas, pincéis, palhinhas e escovas de dentes. A exploração de diversos materiais é outras das dimensões fundamentais a considerar aquando de uma proposta de uma sessão de artes plásticas de forma a ampliar experiências, desenvolver a imaginação / criatividade pois as “crianças têm prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados” (Silva et al, 2016, p.49) dando oportunidade às crianças de perceberem que materiais do quotidiano podem ter múltiplas funções além daquela para que foi construído.

Exploração de elementos da comunicação visual

Descrever, analisar e refletir sobre o que olha e vê

Importância de acesso a uma

<p style="text-align: center;">Nota de campo – 21/10/16</p> <p>Após a leitura da história de forma a organizar a atividade organizei as crianças em quatro pequenos grupos heterogéneos no que diz respeito à idade de forma a que os mais velhos pudessem ajudar os mais novos. Pedi, então, que fossem dois grupos de cada vez lá para fora comigo para realizar a atividade. Apresentei algumas das regras que eram necessárias para a realização da mesma. Sendo esta uma atividade, sobretudo, de criação, exploração e desenvolvimento da criatividade permitiu-me ficar como observadora sem ter de intervir na atividade a não que as crianças solicitassem a minha ajuda ou intervenção. Portanto, assumi um papel secundário na atividade dando apenas feedback de forma a reconhecer as produções das crianças. Devo confessar que me deu um enorme gozo poder ficar a observar as crianças <i>absorvidas</i> na atividade, <i>explorando</i> todos os materiais e <i>partilhando-os</i>. É então que oiço a D.F dizer: Somos artistas, amigas! A Nônô e a Bia <i>sorriram</i> para ela e em coro responderam: Pois somos!</p>		<p>multiplicidade de materiais e instrumentos</p>
<p>Terminada a fase de execução dei oportunidade aos grupos de crianças de apresentarem e falarem sobre a sua pintura pois é fundamental dar “oportunidade de de apreciar e, de dialogar” (Silva et al, 2016, p.49) sobre o que produzem, sendo que estes momentos de partilha são muito valorizados pelas crianças pois sentem que lhes é dada voz e importância. Posto isto, sinto alguma necessidade de dar continuidade a esta atividade mas, desta vez, explorando um pintor ou artista plástico com movimentos artísticos diferentes, por exemplo,</p>		

o cubismo.		Dialogar sobre o que fazem e observam
------------	--	--

Referências

Upitis, R. (2011). *Arts Education for the Development of the Whole Child*. Toronto: Elementary Teachers' Federation of Ontario.

Rodrigues, D. D. (2002). *A infância da Arte, a arte da infância*. Porto: Edições ASA.

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

Silva, I. (Coord.). (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação .

Reflexão semanal – 24 a 28 de outubro 2016

Diário	Tema	OCEPE
<p>Por várias vezes na hora do conto vejo os meninos e as meninas a irem buscar um livro à biblioteca ou pegarem no livro que muitas vezes deixo em cima da mesa antes de ler. Em seguida, colocam a cadeira virada para o tapete, tal como os adultos da sala o fazem e começam a contar a história.</p> <p style="text-align: center;">Nota de campo – 24/10/16</p> <p>Deixei o livro que iria ler, na hora do conto, em cima da mesa e fui até à casa de banho ajudar as crianças que chegavam do recreio. Quando regresssei à sala a M.F. foi buscar uma cadeira, virou-a para o tapete e sentou-se com o livro na mão. Em seguida, a M.C. repetiu a mesma ação e sentou-se ao lado da M.F. Algumas das outras crianças foram sentar-se e prepararam-se para ouvir a história. A M.F e a M.C começam a cantar : “Com sapatos de veludo nesta sala vou entrar, está na hora da história vamos todos escutar” e as crianças que estão sentadas no tapete cantam juntamente com elas.</p> <ul style="list-style-type: none">- M.F. começa a ler a história mas, entretanto, algumas das crianças sentadas no tapete começam a falar.- M.F: shiu! Não quero ouvir nem um piu. Ó H.C. queres ir para o	<p>“Shiu! Não quero ouvir nem mais um piu.” (M.F) – A influência dos livros nas ordens intuitivas da sala</p>	<p>Domínio: Linguagem Oral e Abordagem à escrita.</p>

pé do computador de castigo?

H.C: Não, eu já não vou falar mais.

- M.C: Não quero ouvir ninguém falar!

Estando assim presente num momento de *Reprodução Interpretativa* de Corsaro (2002).

Tomando por base os pressupostos da Sociologia da Infância (James, Jenks & Prout, citado por Pina, Madureira & Ferreira) as “crianças são entendidas como actores sociais, o que implica estudá-las a partir de si próprias, desafiando as noções dominantes quer de infância quer de adultez”. Da mesma forma Madureira e Ferreira (s.d), referem que devemos olhar as crianças como agentes ativos na construção das rotinas instituintes no Jardim de Infância e, também, como agentes socializadores das outras crianças e dos adultos presentes na sala.

Posto isto, estes momentos permitem a nós educadores, compreender e observar uma ordem instituinte entre as crianças pois umas ouvem e outras leem e “mandam” nas que ouvem. Além do mais, podemos ver as concepções e representações que as crianças têm do papel dos adultos.

Podemos ver que o uso do livro por iniciativa própria, em contexto de jardim de infância, as crianças produzem e reproduzem ações deixando a descoberto a complexidade e densidade das relações sociais

que as crianças estabelecem no seu grupo de pares. Na mesma lógica de pensamento, Sarmiento (2004), refere que o uso do livro por iniciativa própria entre crianças de um grupo de pares possui uma dimensão relacional constitutiva das culturas da infância, onde a interactividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração são eixos estruturantes.

Ainda que as crianças em idade pré-escolar não saibam ler, não significa que não tenham competências leitoras. Nos livros infantis, a ilustração assume uma papel fundamental uma vez que, na maioria das vezes, é uma explicação ou esclarecimento do texto tornando a leitura autónoma por parte da criança passando, desta forma, a suceder-se uma leitura visual. Por fim, a leitura visual da imagem que complementa o texto associa-se à memória do texto verbal que anteriormente foi lido pelo adulto sendo um ponto de partida para leitura da história. A leitura de histórias, promove também a linguagem oral que promove a aprendizagem e exploração e “o desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.60). É também através dos livros que a criança vai descobrindo o prazer da leitura tomando ainda contacto com o código escrito, ao contactar com o texto verbal do livro vai desenvolvendo a consciência da palavra enquanto elemento constituinte de uma frase.

É então, para mim, importante refletir acerca destas competências leitoras da criança. Percebo que nós, os adultos, nos apropriamos dos

Importância do livro na descoberta do prazer da leitura;

Consciência da palavra

livros e, muitas vezes, pensamos ter um olhar superior sobre o mesmo transmitindo as nossas concepções e significações sobre o mesmo. Por esta razão, considero importante permitir às crianças que elas própria leiam as histórias dando-lhes novos significados, recriem-na, definam novos finais ou finais alternativos.

Por observar estas competências leitoras no grupo de crianças da sala 1, sugeri à educadora Eduarda que fossem as crianças a ler as histórias sempre que elas o queiram fazer ou que trouxessem de casa e as lessem aos colegas.

Concluindo, o interesse que as crianças deste grupo têm pela leitura é muito evidente, procuram muito a área da biblioteca, pedem que se repita a história após a leitura da mesma. Por esse motivo, muitas das atividades que proponho ao grupo começam precisamente a partir de uma história pois penso que é um fio condutor e como um fator de motivação. O papel do educadora na promoção da leitura e na valorização do livro é preponderante e nunca pode ser deixado para trás.

Referências

Corsaro. W. (1985). Friendship and peer culture in the early years. Norwood: Ablex Publishing Corporation.

Madureira, C., & Ferreira, M. (s.d.). A FLORESTA DAS ADIVINHAS1... ou os meandros da interacção social entre as crianças no jardim de infância em torno dos livros ilustrados. 1-37.

Sarmiento, M. J. (2004) “As culturas da infância na encruzilhada da segunda modernidade” in Sarmiento, M. J., Cesiara (org) (2004) Crianças e Miúdos – perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação, Edições Asa, Porto, 9-34.

Silva, I. (Coord.). (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Reflexão semanal – 31 a 4 de novembro de 2016

“A identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e as instituições” (Dubar, 1991, citado por Sarmento, 2009, p.47).

A identidade profissional vai-se construindo nas interações entre os diversos papéis que uma educadora de infância assume e desempenha nos diversos contextos em que está. Além destas interações existe uma outra dimensão, a pessoal. Esta dimensão acarreta as vivências pessoais, as representações e interações sociais onde cresceu e, ainda, a representação que tem da própria profissão. Assim, a identidade profissional vai sendo (re)construída ao longo do tempo, nos diversos contextos em que a educadora se encontra, nos diversos grupos de crianças com os quais se cruza e com os diversos profissionais com quem trabalha. Sarmento (2009) afirma, precisamente, que a identidade profissional como uma construção inter e intra pessoal e, que por essa razão, não é um processo solitário. Desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversificadas com pessoas e espaços de vida profissional, comunitária e familiar.

Os desafios que nos são traçados enquanto profissionais são constantes, no entanto, permitem-nos consolidar aprendizagens, reinventar estratégias, conhecer-nos enquanto pessoa e, acima de tudo, enquanto profissional. Por conseguinte, a necessidade de refletir sobre a nossa prática torna-se uma constante. Enquanto estagiária, tanto em creche como Jardim de infância, esta dimensão da reflexão assume uma grande importância pois é a partir da reflexão que conheço o grupo de crianças, os seus interesses, dificuldades e potencialidades. É ainda importante perceber se as rotinas e propostas de atividades estão ajustadas as características do grupo e de cada criança. É saber olhar, de forma crítica, o que nos rodeia.

“As educadoras de infância são agentes educativos com um saber específico sobre pedagogia da infância e das ciências que ajudam a desenvolver adequadamente o acto educativo, saber específico

esse garantido pela existência de um corpo de conhecimentos sistemático, adquirido num longo período de tempo” (Sarmiento, 2002, p.99)

Assim, o conhecimento teórico sobre as várias áreas da educação é um contributo fundamental para uma reflexividade na minha construção profissional. O meu percurso académico tem sido o ponto de partida para a minha definição de ação enquanto profissional. É a transmissão de saberes e práticas a adotar que tem vindo a moldar a minha intervenção enquanto estagiária em ambas as valências. Dubar (1997 citado por Sarmiento, 2009, p.58), refere que na dinâmica da construção das identidades, mais importante do que o trabalho feito é o sentido que lhe é dado, a forma como este é vivido e descrito. Seguindo esta forma de pensar, os conhecimentos transmitidos no meu percurso formativo são essências, contudo, são adaptados ou reafirmados com cada grupo e contexto que me encontro. Cardona (2006) refere que o processo de socialização profissional e de identificação têm que ser vividos de forma crítica e reflexiva, logo, cada educadora de infância vai-se apropriando dos saberes mais importantes que se acumularam na história da profissão.

É pois com o contributo destas reflexões vai sendo possível encontrar traços estruturantes comuns à minha prática pedagógica, nomeadamente, a questão da participação das crianças na rotina da sala e de que forma influem diretamente sobre ela e, por conseguinte, de que forma a individualidade da criança é respeitada.

Anteriormente, ao longo da minha PPS em creche fui-me questionando sobre a participação (Tomás, 2007) efetiva das crianças no seu desenvolvimento e aprendizagem uma vez que grande parte delas ainda não falava ao início. De que forma posso incluir a vontade *das crianças nas atividades? Como posso promover a participação das crianças, nas dinâmicas da sala de atividades? Foram algumas das questões que coloquei a mim mesma.*

Participar significa “influir diretamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objetivos pretendidos” (Tomás, 2007, p.47). Foi necessário da minha parte pensar estratégias de forma a considerar a participação das crianças. Adotei algumas estratégias que passavam por ir junto da criança e perguntava-lhe se queria realizar a atividade, se me dissesse “não” então permanecia na atividade que estava a fazer. Também nunca propus grupos fixos de trabalho

pois desta forma nunca poderia respeitar a vontade da criança e que, na minha opinião, constitui uma mais valia uma vez que assim as crianças têm oportunidade de trabalhar em conjunto com todas as crianças, podendo até atenuar eventuais situações de conflito dentro da sala. As perguntas supramencionadas mantêm-se ainda hoje e, da mesma forma, em JI, as minhas estratégias mantêm-se, por vezes proponho tarefas em que tenho como intenção que todo o grupo participe, em grande ou pequeno grupo. Outras vezes pergunto quem quer participar e se a criança dá uma resposta negativa não insisto

“Depois de ler a história *Cá em casa somos...* propus ao grupo elaborarmos uma tabela intitulada: cá na sala somos. Esta era uma forma lúdica de trabalhar as contagens matemáticas e de conhecer o grupo, dando também a conhecer o grupo a quem viesse de fora. Quando perguntei quem queria fazer a atividade comigo muitas crianças levantaram o braço, no entanto, ao verem os outros meninos e meninas escolherem as áreas de atividade para onde *queriam ir* rapidamente *desistiram* e apenas duas crianças realizaram a atividade comigo.” (Excerto da nota de campo do dia 19 de outubro 2016).

Uma vez que dei oportunidade de escolha às crianças, então, não insisti e deixei-as brincar nas áreas. Brincar naquele momento talvez se sobrepusesse à necessidade de fazer a atividade uma vez que estavam cansados porque a manhã tinha sido agitada. Contudo, é necessário haver equilíbrio e não posso deixar que estas situações aconteçam muitas vezes pois pode levar a criança a pensar que é aceitável desistir, podendo transpor noutras áreas da vida. Muitas vezes, enquanto educadoras, temos de ser flexíveis assim como as rotinas. Enquanto educadoras temos de nos saber adaptar e no que diz respeito às rotinas e planificações, ainda que elas sejam muito importantes, não se podem sobrepor à vontade e necessidades das crianças

Compreendo, que os momentos de atividades não estruturadas e da rotina diária, são também eles promotores efetivos da participação da criança. Sendo estes momentos essenciais para observar como a criança interage naturalmente com o meio que a rodeia e para as “escutarmos” visto que estes são momentos verdadeiros de liberdade de escolha e participação nas dinâmicas da sala.

Ao refletir sobre a minha prática compreendo que existe outro ponto comum: cuidar. Numa primeira aceção da palavra “cuidar” podem pressupor-se os cuidados de puericultura, associados à satisfação das necessidades básicas da criança, a alimentação, etc. Contudo, Caldwell (2005, citado por Dias, 2012) concebe esses cuidados como ligados à educação e ao desenvolvimento. Aliás, a autora considera mesmo que cuidado e educação não existem um sem o outro (Dias, 2012), são complementares e estão tão intimamente ligados que não é possível separá-los, devendo ser integrados com uma intencionalidade pedagógica. Este conceito segundo Oliveira-Formosinho (2000) leva-nos a perceber que não existe um papel com fronteiras definidas pois a nossa preocupação não é exclusiva do ponto de vista pedagógico, mas também é de cuidados para que o desenvolvimento integral da criança seja integrado nas duas dimensões. Os momentos de interação com os adultos tornam-se também eles são momentos de cuidado e de educação, pois é através da interação com o outro que se vão construindo valores morais, o conhecimento de *si próprio* e *estabelecem-se relações interpessoais*. Existe, então, um esforço de individualizar a atenção para cada criança o mais possível.

Desta forma, a identidade de qualquer profissional não é estanque e vai sendo contruída ao longo do tempo. Quer isto dizer que através das interações os valores, enquanto profissional, se vão construindo ou reconstruindo e percecionando, gradualmente, como elemento deste grupo profissional. Assim sendo, a identidade profissional vai-se redefinindo tendo em conta as experiências de cada educador, quer pessoais quer profissionais, e do grupo profissional e de crianças com quem trabalha.

Referências

- Dias, D. (2012). O educuidar na creche e no jardim-de-infância. (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal: Setúbal).
- Oliveira-Formosinho, J. (2000). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adultos/ criança. *Infância e Educação, Investigação e Práticas, Revista do GEDEI*, 1, 153-173.
- Roldão, M. C. (2007). *Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. Noesis (71). Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.

Sarmiento, T. (2009). As Identidades Profissionais em Educação de Infância, In: Locus SOCI@L, 2, pp. 46 – 64.

Reflexão Semanal – 7 a 11 novembro 2016

Para um melhor entendimento do conceito projeto, é crucial perceber o seu significado. Segundo Perrenoud (2001), um trabalho de projeto é um empreendimento coletivo gerado pelo grupo que se orienta para uma produção concreta (em sentido lato) e que favorece aprendizagens identificáveis (pelo menos mais tarde) que figuram no programa de uma ou de várias disciplinas. O trabalho de projeto induz um conjunto de tarefas em que todas as crianças se podem envolver e desempenhar um papel ativo (que variar em função dos seus meios e interesses). Suscita aprendizagens de saberes e de saber-fazer na gestão do projeto.

A opção pela Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) tem, na minha opinião, grande relevância do ponto de vista pedagógico, uma vez que dá oportunidade a que as crianças participem se envolvam ativamente nas questões, decisões e negociações que dizem respeito ao projeto sendo, assim, um grande promotor da participação das crianças. Durante as várias fases do projeto as crianças veem-se obrigadas a partilhar opiniões, desenvolvendo o sentido crítico, desenvolvem competências de negociação e de saber ouvir os outros o que, progressivamente, ajuda na sua autorregulação e na relação com os pares. Tem, ainda, como objetivos trabalhar um tema que parte dos interesses das crianças o que atribui maior significação e envolvimento no projeto e a articulação das várias áreas do conhecimento. Sendo esta uma metodologia que pressupõe uma investigação coletiva “centrada na resolução de problemas” (Castro & Ricardo, 2002, p. 11) permite uma abordagem cooperativa de forma a responder às questões iniciais. Além, do mais, a MTP tem em conta os interesses das crianças o que dá motivação extra às crianças que nele participam. Perante a definição anteriormente apresenta, percebe-se que um trabalho de projeto caracteriza-se por envolver todo o grupo numa experiência autêntica, forte e comum, para nela regressar de uma forma reflexiva e analítica e nela ancorar novos saberes. Incluir o trabalho de projeto no currículo promove o desenvolvimento intelectual das crianças ao envolver as suas mentes em tarefas de observação e investigação de factos retirados da sua experiência do quotidiano e do seu meio ambiente” (Katz & Chard, 2009, p.3).

Pelas razões acima apresentadas, desenvolver MTP com o grupo de criança da sala 1 faz todo o sentido uma vez que se prendem, sobretudo, dar resposta aos interesses, potencialidades e fragilidades do grupo. Como potencialidade este grupo apresenta-se extremamente ativo e interessado pelo mundo que o rodeia. Revela muito interesse pelas artes plásticas e área do faz-de-conta. Revelam dificuldade em realizar tarefas

extensas, esta realidade revela-se algo complicada de gerir, uma vez que, embora nem todas as crianças a apresentem, o grupo é afetado na sua totalidade. Outra das fragilidades por mim observadas prende-se com a gestão de conflitos -“Mónica, a Nônô disse que não é minha amiga” (D.F., 4 anos, sala de atividades) e com a aceitação das crianças mais novas pelas crianças mais velhas -“Não tenho ninguém com quem brincar” (M.P, 4 anos, espaço exterior). Por estas razões apresentadas, e para que as crianças sejam incentivadas a cooperar entre elas, é necessário que trabalhem em grupo, a fim de se motivarem uns aos outros e poderem ser todos acompanhados; criar atividades de cariz mais prático, pois nestas o tempo de concentração é maior e criar atividades que não sejam de longa duração.

A situação desencadeadora do projeto surgiu num momento de reunião em grande grupo no final da tarde. Duas das crianças estavam a conversar e uma diz: “Nós não podemos ver estrelas durante o dia” (R.C., 5 anos) “Não, não. Nós podemos ver estrelas durante o dia!” (D.P., 5 anos). A educadora apercebeu-se da conversa das duas crianças e lançou a pergunta “*Será que podemos ver as estrelas durante o dia?*” para o grande grupo. Algumas crianças concordaram que só se podem ver as estrelas à noite e outras discordaram com esta afirmação. A pergunta foi então escrita e deixada no quadro da sala sendo que as crianças foram de imediato convidadas a trazer informação de casa. Posteriormente, a questão voltou a ser trazida para o grande grupo e foi perguntado quem gostaria de participar neste projeto. Assim, o projeto irá desenvolver-se em pequeno grupo, contudo, não está fechado a que novas crianças se juntem posteriormente ao projeto.

“Hoje demos início ao projeto *Será que podemos ver as estrelas durante o dia?*. Eu e a educadora perguntámos quem queria fazer parte do projeto o D.P, a M.P, o Vi, M.C., a M.F, o F.S e a Bia levantaram o braço gritando: Eu,eu, eu! Propus-lhes, então, que fizessemos a teia de ideias e mostraram-se de imediato *disponíveis* e *entusiasmados*.(Nota de campo, 7 de novembro, sala de atividades)

De imediato se passou ao registo da teia de ideias e expliquei-lhes que era preciso que registássemos em conjunto algumas questões para a realização do projeto. Esta teia de ideias foi feita de duas formas, uma teia como ela é conhecida, apenas com as ideias do que as crianças já pensam saber sobre o tema e uma tabela onde se regista a resposta às perguntas *O que já sabemos;* *O que queremos saber?;* *Como vamos fazer?;* *O que queremos fazer?.*

Sobre o que *O que já sabemos?* registaram-se respostas como, a título de exemplo:

- As estrelas têm uma coisa lá dentro que as faz brilhar (F.S., 5 anos);
- O Sol é uma estrela (R.T., 5 anos);
- Quem estuda as estrelas são os estrelotes (D.S, 5 anos).

Sobre o que *O que queremos saber?* surgiram respostas como:

- Será que as estrelas cadentes mexem-se mais depressa do que as outras? (M.P., 4 anos);
- Só existem estrelas no espaço? (M.C, 4 anos)

Quando perguntei como iríamos pesquisar, de forma a responder às nossas questões, a respostas das crianças foi unânime, teremos de pesquisar na internet e em livros. No entanto, surgiu a hipótese de irmos “à escola dos estrelotes” (D.S., 5 anos). Por fim, sobre o que queriam fazer decidiram, ainda, que queriam fazer estrelas para pendurar no teto e “fazer desenhos para mostrar aos outros meninos da sala” (M.F. 6 anos)

Posto isto, e tendo em conta as fases de projeto definidas por Vasconcelos (2011): 1ª fase- definição do problema, 2ª fase - planificação e desenvolvimento do trabalho, 3ª fase - execução e 4ª fase avaliação e divulgação é possível dizer que a primeira e segunda fase foram executas em simultâneo. A fase de definição do problema pretende “criar uma base de trabalho comum a todas as crianças envolvidas a partir de informações, ideias e experiências que elas já possuem sobre o tema” (Katz & Chard, 2009, p.102), de forma a encontrar um caminho para o desenvolvimento do projeto. A planificação e desenvolvimento do trabalho caracteriza-se pela criação de uma tabela deve ser composta com as seguintes questões: *O que sabemos? O que queremos saber? Como vamos fazer? O que vamos fazer? Onde vamos procurar?* que ajudam na planificação do trabalho. A planificação em conjunto surge “como um instrumento de trabalho que cria espaços de autonomia e de decisão para as crianças” (Costa & Pequito, 2007, p.111). Através destas perguntas as crianças conseguem encontrar as etapas que constituem o trabalho de projeto e que percurso deve percorrer.

Desta forma, o projeto encontra-se na 3ª fase, ou seja, da execução, em que segundo Katz e Chard (2009) é importante que o educador promova a aquisição de novas informações e conhecimentos, tentando dar resposta às questões e dúvidas levantadas sobre o tópico do projeto na fase inicial, sendo este o principal objetivo. Ou seja, deu-se início ao processo de dar resposta à questão inicial colocada pelas crianças.

A quarta e última fase do projeto é mencionada por Vasconcelos (2011) como a “fase da socialização do saber”. Nesta fase pretende-se que as crianças envolvidas no projeto deem a conhecer o trabalho desenvolvido ao longo do projeto, dando a conhecer, em primeiro lugar, às outras crianças da sala e, posteriormente, convidando os colegas das outras salas de Jardim de Infância a assistirem a uma apresentação sobre o que foi desenvolvido no projeto. É de extrema importância que as crianças divulguem o projeto como forma de consolidarem e exporem os conhecimentos que foram desenvolvidos ao longo do desenvolvimento do mesmo. Por fim, de forma a fazer a avaliação do projeto, de forma contínua, foi colocado papel de cenário na parede onde será feito o registo do que as crianças vão relatando o que já sabem, o que aprenderam com o projeto. Quando afixei o papel cenário na parede mencionei que seria ali que iria registando, ao longo do projeto, o que as crianças vão dizendo e registadas as aprendizagens, por elas, feitas. Por fim, ainda de forma a avaliar, irei distribuir fotografias das várias atividades feitas no projeto e pedir que as crianças as coloquem por ordem cronológica.

Em suma, para que o projeto seja bem sucedido é importante que nele esteja presente as “vozes” das crianças, ou seja, que elas tenham uma participação ativa em todo o processo, de forma a ir ao encontro dos seus interesses (Sarmiento, 2004; Fernandes, 2009; Tomás, 2011).

Referências

Castro, L. & Ricardo, M. (2002). *Gerir o trabalho de projecto*. Lisboa: Texto Editora.

Costa, I. C. & Pequito, P. (2007). “... e aprendemos muitas coisas novas!...” *Projectos simples... Complexas Aprendizagens*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 115-126.

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

Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Lisboa: Edições Asa.

Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciências- DGIDC.

Reflexão semanal – 14 a 18 de novembro de 2016

Diário	Tema	OCEPE
<p>Durante esta semana continuamos com as atividades do projeto sobre as estrelas. Até agora o balanço é muito positivo, continuo a observar que as crianças, ainda que não todas de igual forma, se têm <i>mostrado interessadas</i>. Continuam a trazer informação, pesquisas, livros e objetos tal como foi pedido às famílias. Desta forma, sinto-me bastante satisfeita com a disponibilidade das famílias em trazer para a sala informações e livros muito pertinentes.</p> <p>Nota de campo – 14/11/16, sala de atividades.</p> <p>A mãe do Vi e o Vi chegam à sala.</p> <p>Vi: Olha, Eduarda, eu trouxe estas folhas todas sobre as estrelas e a Lua.</p> <p>Eduarda: Boa!</p> <p>Mãe do Vi: Eu não sabia se ele fazia parte do projeto, no entanto, trouxe informação.</p> <p>Até aquele momento não me tinha apercebido que talvez tivesse feito sentido informar as famílias das crianças participantes que as mesmas faziam</p>	<p>A contribuição da MTP na promoção da individualidade da criança.</p>	<p>66</p>

<p>parte daquele projeto. Mas, ao pedir às famílias que trouxessem informações, livros, objetos, etc. sobre o tema também tinha como intenção integrar as crianças não participantes. Isto é, ao trazerem estas informações, livros ou objetos está a desenvolver-se um momento de partilha em que se promove o diálogo entre as crianças, promovendo a comunicação aberta, estamos a promover na criança o sentimento de pertença no grupo e o sentimento de orgulho e importância. Posto isto, talvez deva arranjar uma estratégia de forma a que as famílias das crianças participantes percebam quem participa para que se sintam também eles convidadas a dar sugestões e que acompanhem o projeto ao longo do seu desenvolvimento. Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) refere que a vivência num grupo social constitui uma base de desenvolvimento da área da Formação Pessoal e Social e da aprendizagem da vida democrática.</p> <p>Durante uma das atividades de projeto, construção da maquete, aconteceu uma situação que me deixou surpreendida e muito agradada.</p> <p>Pedi que fossem as crianças a distribuir as tarefas, ou seja, que decidissem quem iria fazer o que. A construção desta maquete incluía uma primeira fase em que era reunida a informação mais pertinente relativa ao ciclo de vida de uma estrela, uma segunda fase em que era necessário fazer a modelagem em plasticina de cada fase do ciclo de vida da estrela e, por fim,</p>		<p>Desenvolvimento da autoestima, consciência de si e sentimento de pertença.</p>
---	--	--

uma terceira fase que dizia respeito a construção final da maquete. Foi nas duas últimas fases em que pedi que fossem as crianças a distribuir as tarefas o que ocorreu sem dificuldades pois rapidamente decidiram o que cada criança iria fazer, sendo que a minha intervenção foi quase nula. Esperava que esta negociação fosse bastante mais difícil uma vez que o grupo de trabalho é composto por crianças mais novas e mais velhas. Contudo, não observei que a vontade das crianças mais velhas se sobrepusesse às das mais novas. Senti-me especialmente surpreendida aquando da realização final da maquete.

Nota de campo – 16/11/16, sala de atividades

Após a distribuição das tarefas começamos a forrar o bloco de esferovite com o papel em que maior número de crianças tinha votado.

A M.C. começou a forrar o bloco, mas por ser mais nova ainda tem algumas dificuldades ao nível da motricidade fina. Perguntei: Queres ajuda a dobrar, M.C?

M.C. : Não, eu consigo!

Vi: Mónica, eu vou ajudar a M.C.

<p>T.C: Eu também vou ajudar o D.P!</p> <p>Fiquei muito contente por esta espontaneidade em ajudar uma criança mais nova. A aceitação por parte das crianças mais novas pelas mais velhas continua ainda a ser difícil. Tenho, por isso, tentado organizar grupos de trabalho com heterogeneidade no que diz respeito à idade pois desta forma estes grupos qu crianças com “diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem” (Silva et al, 2016, p.24). Além do mais, trabalhar em pequenos grupos ou entre pares leva as crianças a “colaborarem na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa em comum” (Silva et al, 2016, p.25). Assim, ainda que esta situação seja provocada pelo adulto, as crianças aprendem a conhecer-se melhor, partilhar opiniões e saber ouvir as opiniões do outro havendo um entendimento da “perspetiva do outro” (ibidem, p.25) que contibui para um resultado final comum.</p> <p>Fiquei, de facto, muito satisfeita pois um dos objetivos do projeto é, precisamente, desenvolver um trabalho cooperado.</p> <p>A Metodologia de Trabalho de Projeto é um promotor da participação das crianças pois dá oportunidade de decisão em comum, das regras coletivas e à organização do grupo que constituem processos da vida</p>		<p>Grupos que incluem diferentes idades enriquecem as interações e as aprendizagens</p> <p>Aprender e contribuir para a aprendizagem das outras crianças</p>
---	--	--

<p>democrática (Silva et al, 2016). Esta vida democrática permite às crianças influenciarem diretamente sobre o que lhes diz respeito e à rotina de sala onde se inserem, adequando as suas decisões às suas necessidades e individualidades. Permite-lhes ainda a tomada de consciência dos seus direitos e deveres como participante nesta democracia de sala.</p> <p>A MTP assume, portanto, um papel fulcrar na individualidade de cada um. Vasconcelos (2012) refere que com esta metodologia demonstra ser capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem com o apoio do adulto, é autora de si própria com a ajuda dos outros. Neste sentido, esta metodologia parte dos interesses de cada criança, permite à criança decidir que perguntas quer ver respondidas, tomar decisões no planeamento de um projeto, definir estratégias e ter um papel central em todos as fases de um projeto.</p> <p>Concluindo, a participação em projetos seja em pequeno ou grande grupo permite à criança encontrar a sua voz no processo de aprendizagem, nas negociações e interações com os pares ou grupo, permite-lhes encontrar a sua individualidade e permite, a mim, respeitar os diversos ritmos de trabalho.</p>		<p>Tomar consciência dos seus direitos e deveres</p>
---	--	---

Referências

Silva, I. (Coord.). (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciências- DGIDC.

Reflexão Semanal - 12 a 16 de dezembro de 2016

As rotinas da sala devem contemplar uma dimensão lúdica, de aprendizagem e a exploração livre por parte da criança. Estabelecendo-se uma valorização de um dia-a-dia com actividades de rotina que permitam às crianças ir adquirindo as principais aprendizagens sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o espaço que os envolve. De acordo com Bramão et al (2006), a aquisição de horários, tarefas e hábitos é extremamente importante durante o período pré-escolar, pois estas constituem a base de aprendizagens em etapas mais avançadas.

Contudo, é certo que as crianças precisam de tempo para interiorizar e se adaptarem às rotinas. É interessante comprar o comportamento inicial das crianças no momento da reunião da manhã em que é cantado o *Bom dia*, feito o registo de presenças e faltas. Este processo era inicialmente muito demorado e desencadeador de situações de conflito.

Outra questão que me levou a refletir sobre a questão da rotina prende-se ainda com as reuniões da manhã aquando da marcação das presenças. Esta é sempre uma altura de alguma agitação pois todas as crianças ficam a espera de serem chamadas para marcar a presença. O número de crianças na sala, 25 crianças, não ajuda a que este processo seja rápido. É muito difícil fazer a gestão de um grupo tão grande. De forma a diminuir este tempo de espera penso que talvez fosse melhor deixar as crianças iniciarem outras actividades e serem chamadas pela criança responsável pela marcação das presenças assim é possível evitar o tempo de espera que se alonga.” (Excerto da reflexão semanal de 10 a 14 de outubro).

Deixei a sugestão de que se iniciassem as actividades e as crianças fossem chamadas pelo responsável pela marcação das presenças. Contudo, com a interiorização das rotinas de forma natural foi-se adotando o hábito de a criança responsável por estas tarefas marcar todas as presenças sem chamar todas as crianças. Este momento é já muito mais rápido e as situações de conflito diminuíram muito o que, na minha perspetiva, constitui um indicador de que existe uma interiorização da rotina da sala.

Contudo, se por um lado esta interiorização é um fator positivo, por outro contitui um fator menos positivo pois é frequente nos dias em que, por alguma razão,

não é realizado este momento demarcante do início do dia as crianças revelam-se algo perdidas.

Terça feira é dia de expressão musical. Normalmente a rotina das atividades da sala inicia-se às 9:30 por ser um processo que requer algum tempo, por norma, as terças feiras a rotina inicia-se mais cedo para podermos cantar o *Bom dia* e marcar as presenças antes da chegada da professora Carla as 9:30. Hoje, deixámos que as crianças se mantivessem nos seus afazeres, desenhos e jogos de chão, até à chegada da professora. Quando pedimos que arrumassem o D.M. veio ter comigo e perguntou: Vamos agora beber o leite, não é?

Não é a primeira vez que este tipo de pergunta é feita por parte das crianças. Desta forma penso que o facto de estas alterações serem “propostas” pelos adultos se revela menos significativas para as crianças. Existiu uma alteração sim, mas que não foi proposta pela criança. Na verdade, todos temos consciência de que é “limitada a margem de autonomia que é proporcionada às crianças para tomarem as suas próprias decisões” (Belloni, 1994, p. 256). Ainda que seja da responsabilidade do educador(a) a estruturação da rotina é de facto importante deixar espaço para que esta sofra alterações que as crianças possam propôr alterações de acordo com propostas vindas delas. É desta adaptação e contribuição pessoal que a criança vai descobrindo e dando a conhecer a sua personalidade, através da evidência das suas preferências.

Ao longo de toda a prática me tenho debatido com as propostas de atividades estruturadas para o grupo. Isto é, muitas das vezes sinto que proponho demasiadas atividades para a semana. Ao tentar desenvolver uma multiplicidade de atividades que abragem todas as áreas de conteúdo que vão ao encontro dos interesses do grupo e das suas necessidades não permite que haja tanta espontaneidade. Segundo Hoyuelos (s.d) viver o tempo da infância é deixar, também e sobretudo, que as crianças tenham tempo para se surpreender com as coisas da vida, vivê-las à sua maneira, reiterá-las as vezes que for preciso.

Também Nídio (2012) refere que:

no constante acrescentar de mais uma atividade para ocupar um cantinho de tempo que, ainda, parece livre de compromisso, parecem, quiçá involuntariamente, muitas das possibilidades de se propiciar às crianças a utilização de períodos de tempo livre de qualquer constrangimento a elas exterior, para seu uso arbitrário e discricionário, sem qualquer papel interventivo condicionante do adulto (p.209).

Os adultos, na sua ordem institucional estabelecida, pensam saber o que é melhor para o grupo, assumindo, muitas das vezes, saber os interesses do grupo, no entanto, na maior parte das vezes não dão oportunidade para as crianças se expressarem e influenciarem diretamente sobre o que lhes diz respeito, neste caso, na rotina da sala.

Tenho tentado que as atividades por mim propostas sejam realizadas em pequeno grupo para dar oportunidade a que as crianças possam ir para as áreas, no entanto, nem sempre é possível. Quando assim é, apercebo-me que as crianças se envolvem menos com as atividades fazendo produções mais apressadas surgindo, frequentemente, a questão: *Já posso ir para as áreas?*

Oferecer uma multiplicidade de atividades que desenvolvam as diferentes áreas de conteúdo é fundamental, mas não será que faz sentido proporcionar oportunidades de atividades não estruturadas na mesma porporção?

Proença (2008) afirma que no Jardim de Infância, a criança tem a oportunidade de aprender a brincar com outras crianças da mesma idade, exercitar a capacidade de imaginar, de criar e de dar vazão à fantasia pois, enquanto ser simbólico, vivencia o mundo mágico do faz-de-conta e, brincando, internaliza e expressa práticas culturais que observou no mundo real que a cerca.

Brincar constitui assim uma oportunidade tão rica em aprendizagens como outra qualquer.

Segundo Hoyuelos (citado por Nídio, 2012) as crianças precisam, acima de tudo, que os adultos esperem por elas, sem pressas “antecipações ou estimulações precoces, desnecessárias e violentas, esperá-las, na dilatação do tempo e, paradoxalmente, sem tempo, ali no lugar onde se encontram na sua forma de aprender, aguardando que elas cheguem aonde e quando têm de chegar pelo seu caminho” e não por imposição.

Por fim, sinto que em contexto creche era mais fácil chegar a um compromisso de forma a respeitar o ritmo das crianças e das suas necessidades.

Referências

- Belloni, Maria Carmen (1994). Children's Free Time Leisure. In AA.VV. News Routes for Leisure, Actas do Congresso Mundial do Lazer. Lisboa: Universidade de Lisboa – Instituto de Ciências Sociais.
- Bramão et al (2006). Rotinas na Aprendizagem. Porto: ESE de Paula Frassinetti.
- Proença, M. (2008). A rotina como âncora do quotidiano na educação infantil. Porto Alegre: Artmed.
- Ferreira, M. (janeiro-junho de 2005). Brincar às arrumações, arrumando ou... entre a ordem institucional adulta e a ordem instituinte infantil, as crianças como actores sociais no jardim de infância. *Reflexão e Ação* 13(1), pp. 115-132.
- Madureira, C., & Ferreira, M. (s.d.). A FLORESTA DAS ADIVINHAS1... ou os meandros da interacção social entre as crianças no jardim de infância em torno dos livros ilustrados. 1-37.
- Nídio, A. (2012). O tempo das crianças e as crianças deste tempo. In E. Araújo, & E. Duque, *Os tempos sociais e o mundo contemporâneo. Um debate para as ciências sociais e humanas* (pp. 203-224). Universidade do Minho.
- Proença, M. (2008). A rotina como âncora do cotidiano na Educação Infantil. *Revista Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, 4, 13-15.
- Silva, I. (Coord.). (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Reflexão Semanal – 9 a 13 de janeiro de 2017

Diário	Tema	OCEPE
<p>Esta semana foi uma semana importante para o projeto <i>Será que podemos ver as estrelas?</i> Uma vez que se deu a sua conclusão. Esta semana foi, principalmente, demarcada pelos ensaios da apresentação final do projeto à sala 2.</p> <p>Foi muito importante para mim perceber, ao longo de toda a semana de ensaios, observar as várias reações de cada elemento do grupo. Alguns, a M.F., a M.C. e a M.P, desde o início da semana assumiram uma postura de que esta apresentação era um grande compromisso que o grupo tinha de assumir, <i>demonstrando muita responsabilidade</i>- “Mónica, hoje não ensaiámos e nós temos de ensaiar!”(M.C, 4 anos); “Podes, por favor, escrever no teu caderno aquilo que eu vou dizer para não nos esquecermos?” (.D.P., 6 anos). Outros, pareceram não dar muita importância à apresentação, ainda que percebessem que ensaiar era importante (R.T) . Outras apresentaram-se mais descontraídas, revelando vontade em contar o que tinham descoberto – “Eu acho que também temos de dizer que a Sírius é mil vezes maior do que o Sol” (F.S., 5 anos). Além disto, durante os ensaios observei muitas situações em que as crianças intervinham de forma crítica dando contribuições aos colegas sobre como deveriam explicar ou acrescentar informação ao seu discurso.</p>	<p>Divulgação e Avaliação do Projeto;</p> <p>Ordem institucional vs. Ordem instituinte</p>	<p>Aprender e contribuir para a aprendizagem das outras crianças</p>

Contudo, compreendi que esta semana de ensaios foi muito cansativa para as crianças pois quando sugeria que ensaiássemos mais vez surgia a pergunta: Outra vez?!

Na sexta feira, dia da apresentação, as várias crianças *mostraram-se entusiasmadas*, em partilhar com os outros todo o processo vivenciado, apesar de algum *nervosismo*. As crianças conseguiram explicar, a partir do *PowerPoint*, o que tínhamos previamente combinado e revelaram segurança em partilhar o que tinham aprendido. Houve algumas intervenções do “público” uma vez que também eles, de forma espontânea, sentiram necessidade de partilhar o que sabiam sobre este tema.

Contudo, durante a apresentação a J.A. sobrepôs-se às outras crianças que a acompanhavam na apresentação do assunto pelo qual eram responsáveis. No final, fizemos o balanço da apresentação que segundo as crianças “Correu muito bem” (M.P. e D.P, 4 e 6 anos) e se *revelaram muito contentes* com a experiência vivida. Mas o T.C. revelou-se incomodado com a reação da J.A. durante a apresentação:

- Eu não acho que correu bem!

Mónica: Porque dizes isso?

T.C: - Eu não gostei nada quando a J.A. se portou mal. Ela não nos respeitou, os outros meninos também queriam falar e ela falou quando não era a vez dela.

Tomar consciência dos seus direitos e deveres

Cosciência de si, do seu papel social e das relações com os outros

<p>A J.A. revelou-se muito surpreendida com a crítica do T.C. mostrando-se envergonhada baixando a cabeça.</p> <p>No final, mais crianças se juntaram ao T.C. dizendo que esta foi a parte que “menos gostei” (D.P., 6 anos).</p> <p>Posto isto, para mim foi a confirmação de que esta fase se revelou muito importante, no âmbito do desenvolvimento do projeto. Não só pelo facto de tornarmos as nossas aprendizagens úteis à restante comunidade (Vasconcelos, 2011), mas, também, por dar às crianças a oportunidade de partilhar e explicar aquilo que vivenciaram. Por conseguinte, permitiu-me, enquanto educadora-estagiária, perceber que processos e aprendizagens foram mais significativos para cada uma das crianças como forma de hetero e autoavaliação.</p> <p>No final da semana, fizemos também a avaliação final, uma vez que a avaliação tem sido um processo contínuo.</p> <p>Comecei por dar fotografias das crianças nas várias atividades ao longo do projeto e pedi que as ordenassem cronologicamente pois é através “destas vivências que a criança toma consciência do desenrolar do tempo: o antes e o depois (...)” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 88). Percebi que as crianças não demonstraram dificuldade em organizá-las segundo este critério revelando já noções de temporalidade. Notei algum <i>entusiasmo por parte das mesmas</i> por se irem recordando de todas as atividades desenvolvidas. Lancei algumas perguntas para o grupo no sentido de</p>		<p>Compreensão do espaço e do tempo sociais</p>
--	--	--

promover o diálogo e discussão e fui registando numa tabela previamente feita por mim.

Primeiramente, perguntei: “Acham que este projeto foi importante” a resposta veio em unísono: “Sim!”. E porquê? – “Porque ficámos ainda a saber mais coisas sobre o espaço. Não sabemos só de planetas - projeto desenvolvido no ano letivo anterior- F.S., 6 anos; “ Eu gostei muito de fazer o telescópio com o pai” (R.T., 5 anos).

Relativamente à segunda pergunta lançada ao grupo “*O que mais gostaram?*” fiquei muito surpreendida com a respostas pois, contrariamente ao que pensava, a maior parte do grupo referiu a ida ao marco do correio como a atividade que mais gostou seguida da realização da Maquete do ciclo de vida da Estrela. Apenas uma referiu que tinha gostado mais de ir ao Planetário. Como “O que menos gostámos” a maioria das crianças refere a Teia de Ideias. Por fim, relativamente ao que “*Podíamos melhorar? Ou Fazer diferente?*” as crianças revelaram muita dificuldade em identificar aspetos que poderiam ter sido melhorados no âmbito do projeto sendo que apenas o D.P. mencionou que deveríamos ter escrito uma carta a um Astrónomo. Desta forma, acredito que esta dificuldade se pode prender com o facto de, ao longo do projeto, não termos feito uma avaliação em grande grupo sobre cada atividade sobre *O que correu bem? O que poderíamos ter feito de forma diferente?* deixando ficar “para trás” a reflexão em grande grupo.

Esta semana, aconteceu também algo que me deixou a pensar que,

nós adultos, muitas vezes esperamos de menos das crianças.

Na quinta feira, dia 12, na sessão de expressão motora apercebi-me que após o professor dar uma bola a cada criança estas autonomamente começaram a realizar o exercício organizando-se entre elas e dividindo-se em em duas filas sem intervenção do adulto. É certo que a maioria das crianças não estava a realizar este exercício pela primeira vez e, por isso, já sabia o que se seguia, mas creio que, muitas vezes, assumimos que as crianças são menos capazes do que são na verdade. A estes comportamentos das crianças Ferreira (2004) refere-os como *ajustamentos secundários* como uma prática desenvolvida e partilhada pelas crianças, existindo em paralelo como forma de reação às regras da ordem institucional. Exercendo “poderes na prossecução dos seus objetivos e interesses pessoais ou de grupo desenvolvendo um sentido próprio de “quem são”” (ibidem, p. 121). Pensamos que as crianças só conseguirão realizar algo após a nossa explicação e, por conseguinte, não proporcionam momentos/situações em que as crianças se veja obrigada e envolvida a resolver problemas e a criar estratégias. Mas no entanto, talvez como forma de contrariar, as crianças revelam as suas *ordens intuitivas* (Ferreira, 2004) em relação às *ordens institucionais* (Ferreira, 2004) dos adultos.

Referências

Silva, I. (Coord.). (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação .

Barbora, M. (Jan/jun de 2006). A ROTINA NAS PEDAGOGIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: dos binarismos à complexidade. *Curriculo sem Fronteiras 6 (1)*, pp. 56-69.

Educação, M. d. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação .

Ferreira, M. (janeiro-junho de 2005). Brincar às arrumações, arrumando ou... entre a ordem institucional adulta e a ordem instituinte infantil, as crianças como actores sociais no jardim de infância. *Reflexão e Ação 13(1)*, pp. 115-132.

Madureira, C., & Ferreira, M. (s.d.). A FLORESTA DAS ADIVINHAS1... ou os meandros da interacção social entre as crianças no jardim de infância em torno dos livros ilustrados. 1-37.

Nídio, A. (2012). O tempo das crianças e as crianças deste tempo. In E. Araújo, & E. Duque, *Os tempos sociais e o mundo contemporâneo. Um debate para as ciências sociais e humanas* (pp. 203-224). Universidade do Minho.

PLANIFICAÇÕES SEMANAIS

Planificação Semanal de 31 a 4 de outubro de 2016

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Acolhimento em concelho	Acolhimento em concelho	Acolhimento em concelho	Acolhimento em concelho	Acolhimento em concelho
Atividade Matemática – Medidas	Expressão Musical	Atividades não estruturadas	Expressão Motora	Sessão de expressão dramática.
Pausa	Pausa	Pausa	Pausa	Pausa
Almoço				
Hora do conto				
Continuação da atividade	Atividades não estruturadas.	Atividades não estruturadas	Atividades não estruturadas	Experiência - Volumes

Planificação Semanal – 17 a 21 outubro de 2016

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Acolhimento em concelho	Acolhimento em concelho	Acolhimento em concelho	Acolhimento em concelho	Acolhimento em concelho
Negociação das regras da sala.	Expressão Musical.	Atividades e projetos individuais, a pares ou em pequenos grupos.	Expressão Motora	Expressão plástica- Leitura da história <i>Olivia</i> ; - Análise ao quadro de Pollock;
Pausa	Pausa	Pausa	Pausa	Pausa
Almoço				
Hora do conto				
Atividade de expressão dramática – Distribuição de tarefas para a apresentação de uma história à sala 3.	Atividades e projetos individuais, a pares ou em pequenos grupos.	Hora do conto – <i>Lá em casa somos</i> ; Atividade matemática – Contagem de vários elementos do corpo humano e materiais da sala.	Atividades e projetos individuais, a pares ou em pequenos grupos.	- Exploração da técnica de dripping.

Planificação Semanal – 24 a 28 de outubro

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Acolhimento em concelho	Acolhimento em concelho	Acolhimento em concelho	Acolhimento em concelho	Acolhimento em concelho
Apresentação do Teatro Os três Porquinhos à sala 3	Expressão Musical.	Atividade Matemática – Noções de Medida (altura, largura, comprimento)	Expressão Motora	Expressão plástica – Análise das obras de arte da corrente artística de Henri Matisse; - Exploração/Produção por parte das crianças.
Pausa	Pausa	Pausa	Pausa	Pausa
Almoço				
Hora do conto				
Expressão Motora – Sessão de Jogos	Atividades e projetos individuais, a pares ou em pequenos grupos.	Continuação da atividade Matemática – Discussão de resultados e conclusões finais.	Atividades e projetos individuais, a pares ou em pequenos grupos.	Atividades e projetos individuais, a pares ou em pequenos grupos.

Planificação Semanal – 7 a 11 de novembro

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Acolhimento em concelho	Acolhimento em concelho	Acolhimento em concelho	Acolhimento em concelho	Acolhimento em concelho
Expressão dramática – Não sou uma meia qualquer.	Expressão Musical.	Expressão Musical – Escola Superior de Música	Expressão Motora	Magusto
Pausa	Pausa	Pausa	Pausa	Pausa
Almoço				
Hora do conto				
Registo da semente de pinhão; Atividades e projetos individuais, a pares ou em pequenos grupos.	Atividades e projetos individuais, a pares ou em pequenos grupos.	Atividades e projetos individuais, a pares ou em pequenos grupos.	Lenda de S.Martinho; Pintura de cartuchos para as castanhas – Utilização de várias técnicas.	Magusto

Planificação Semanal – 14 a 17 novembro

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Acolhimento em concelho	Acolhimento em concelho	Acolhimento em concelho	Acolhimento em concelho	Acolhimento em concelho
Sessão 1- Direito à Identidade	Expressão Musical.	Sessão de Expressão musical – Escola superior de Música	Expressão Motora	Sessão 5 – Direito a Brincar
Pausa	Pausa	Pausa	Pausa	Pausa
Almoço				
Hora do conto				
Projeto – Será que podemos ver as estrelas durante o dia? <ul style="list-style-type: none"> Maquete do ciclo de vida de uma estrela 	Sessão 2 – Direito ao Amor	Sessão 3 – Direito à Igualdade e à não discriminação	Sessão 4 – Direito à educação	Atividades não estruturadas

Planificação Semanal – 28 a 2 de dezembro

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Acolhimento em concelho	Acolhimento em concelho	Acolhimento em concelho	Acolhimento em concelho	Acolhimento em concelho
Projeto - Será que podemos ver as estrelas durante o dia? – Correspondência.	Expressão Musical	Expressão Musical – Escola Superior de Música	FERIADO	Experiência – O Sol está mais perto!
Pausa				
Almoço				
Hora do Conto				
Leitura da história <i>Elmer</i> Atividade Matemática – Comparação e Ordenação	Atividades não estruturadas	Experiência – Flutuação	FERIADO	Leitura da história <i>O dia em que os lápiz desistiram</i> Desenho coletivo

Planificação Semanal – 5 a 9 de dezembro

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Acolhimento em concelho	Acolhimento em concelho	Acolhimento em concelho	Acolhimento em concelho	Acolhimento em concelho
Recolha de texturas; Elaboração das decorações de Natal; Projeto - Será que podemos ver as estrelas durante o dia? – O Sol está mais perto!	Expressão Musical	Expressão Musical – Escola Superior de Música	FERIADO	Sessão de Expressão Plástica - Pontilhismo
Pausa				
Almoço				
Hora do Conto				
Projeto – Será que podemos ver as estrelas durante o dia? (Continuação)	Atividades não estruturadas	Leitura da história <i>Elmer</i> Atividade Matemática – Comparação e Ordenação; Pesquisa sobre algumas das tradições de Natal – Porque fazemos o Presépio?;	FERIADO	Atividades não estruturadas; Projeto – Será que podemos ver as estrelas durante o dia? – Início da fase de Divulgação.

		Porque colocamos uma estrela na árvore de Natal?, etc.		
--	--	--	--	--

Planificação Semanal – 12 a 16 de dezembro

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Acolhimento em concelho	Acolhimento em concelho	Acolhimento em concelho	Acolhimento em concelho	Acolhimento em concelho
Teatro	Expressão Musical	Expressão Musical – Escola Superior de Música	Festa de Natal	Elaboração da prenda de Natal (Continuação)
Pausa				
Almoço				
Hora do Conto				
Elaboração da prenda de Natal; Projeto – Será que podemos ver as estrelas durante o dia? (Divulgação)	Atividades não estruturadas	Atividade na Biblioteca	Festa de Natal	Atividades não estruturadas; Projeto – Será que podemos ver as estrelas durante o dia? (Continuação)

Planificação Semanal- 3 a 6 de janeiro

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
	Acolhimento em concelho	Acolhimento em concelho	Acolhimento em concelho	Acolhimento em concelho
	Expressão Musical	Projeto-Será que podemos ver as estrelas durante o dia?- - realização do convite à sala 2 e pais; - Seleção das fotografias a divulgar.	Expressão Motora	Desenho sobre a visita ao planetário. Atividades não estruturadas; Projeto – Será que podemos ver as estrelas durante o dia? - Continuação
Pausa				
Almoço				
Hora do Conto				
	Atividades não estruturadas	Leitura da história – O que me faz feliz; Dinâmica sobre a história.	Visita ao Planetário	Atividades não estruturadas

Planificação Semanal – 9 a 13 de janeiro

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Acolhimento em concelho	Acolhimento em concelho	Acolhimento em concelho	Acolhimento em concelho	Acolhimento em concelho
Projeto - Será que podemos ver as estrelas – Ensaio da divulgação	Visita à Biblioteca Orlando Ribeiro	Elaboração dos fantoches da História d´A casa da <i>Mosca Fosca</i>	Expressão Motora	Apresentação do Projeto à Sala 2.
Pausa				
Almoço				
Hora do Conto				
Leitura da História A <i>Mosca Fosca</i> . Reconto através da Ordenação das imagens da história (grande grupo); Criação de um final alternativo ao da história (pequeno grupo) e respetivo desenho.	Atividades não estruturadas	Atividade de Ordenação e Comparação.	Leitura da História – <i>O livro Negro das Cores</i> . Avaliação do Projeto.	Continuação da elaboração dos fantoches. Ensaio da história a apresentar na sessão de Expressão Dramática.

2. PLANIFICAÇÕES DE ATIVIDADES

Atividade – O Cuquedo

O Cuquedo			
Recursos Humanos	Recursos Materiais	Áreas de Conteúdo	Objetivos Gerais
<ul style="list-style-type: none"> - Educadora estagiária; - Educadora-Cooperante; - Auxiliar de ação educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Livro; - Folhas; - Lápis; - Canetas; 	<ul style="list-style-type: none"> - Formação Pessoal e Social; - Expressão e Comunicação; Domínio: -Linguagem e Abordagem à escrita; - Educação Artística; - Matemática 	<ul style="list-style-type: none"> - Saber ouvir; - Adquirir vocabulário; - Desenvolver a criatividade; - Utilizar gráficos e tabelas simples para organizar informação.
Objetivos Específicos	Descrição da Atividade	Estratégias	Crítérios de Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> Mobilizar conhecimentos adquiridos; Intervir de forma organizada; Saber ouvir; Respeitar a sua vez para falar; - Expressar verbalmente a sua opinião; - Mobilizar os 	<p>Primeiramente é lida a história <i>O Cuquedo</i> sem revelar a imagem da personagem Cuquedo.</p> <p>Em seguida, é pedido às crianças</p>	<ul style="list-style-type: none"> Colocar questões como: - Que animais aparecem na história?; Por que razão os animais andavam todos de <i>Lá para cá e de cá para lá?</i>; Que animais mais gostaram? - O que pensam que é o Cuquedo? Que aspeto terá? 	<ul style="list-style-type: none"> - Mobiliza os acontecimentos ocorridos na história; - Respeita a sua vez para falar; - Expressa verbalmente a sua opinião; - Mobiliza conhecimentos referentes à história;

<p>conhecimentos referentes à história;</p> <p>- Respeitar a opinião dos colegas;</p>	<p>que desenhem o que pensam ser o Cuquedo.</p> <p>Quando as crianças terminarem o desenho cada uma partilha o seu desenho ao grande grupo.</p> <p>É relida toda a história de forma a mostrar a personagem Cuquedo.</p> <p>Fazer um gráfico de barras com os animais favoritos.</p>		<p>- Participa ativamente no diálogo em pequeno grupo;</p> <p>- Expressa preferências de forma oral.</p>
---	--	--	--

Avaliação:

As crianças demonstraram interesse pela história, sendo que me acompanharam nas partes que se repetiam na história. Pedindo até que a lesse outra vez. São participativos na construção do gráfico enunciando preferências.

Cá em casa somos

Recursos Humanos	Recursos Materiais	Áreas de Conteúdo	Objetivos Gerais
<ul style="list-style-type: none"> - Educadora estagiária; - Educadora-Cooperante; - Auxiliar de ação educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Livro; - Folhas; - Lápis; - Canetas; 	<ul style="list-style-type: none"> - Formação Pessoal e Social; - Expressão e Comunicação; <p>Domínio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Linguagem Oral e Abordagem à escrita; - Matemática; 	<ul style="list-style-type: none"> - Saber ouvir; - Adquirir vocabulário; - Utilizar gráficos e tabelas simples para organizar informação.
Objetivos Específicos	Descrição da Atividade	Estratégias	Crítérios de Avaliação
<p>Mobilizar conhecimentos adquiridos;</p> <p>Intervir de forma organizada;</p> <p>Saber ouvir;</p> <p>Respeitar a sua vez para falar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expressar verbalmente a sua opinião; - Mobilizar os conhecimentos referentes à 	<p>Ler a história <i>Cá em casa somos</i>.</p> <p>Sugerir às crianças a elaboração de um cartaz – Cá na Sala somos - com as características das crianças e elementos ou objetos da sala.</p> <p>Fazer a contagem de braços, narizes, pés, mãos, entre outras coisas, tal como é feito na história.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Mobiliza os acontecimentos ocorridos na história; - Respeita a sua vez para falar; - Expressa verbalmente a sua opinião; - Mobiliza conhecimentos referentes à história;

história; - Respeitar a opinião dos colegas;			
---	--	--	--

Avaliação:

Inicialmente as crianças demonstraram *muito interesse em realizar esta atividade*, contudo, algumas crianças escolheram outra área de forma que algumas das crianças que escolheram fazer preferiram ir brincar ou estar noutras áreas. Assim, a atividade foi realizada apenas com duas crianças, o R.C. e o Di. Evidenciaram já saber fazer correspondência termo a termo.

Sessão Expressão Artística

Sessão de Expressão Artística – Action Painting			
Recursos Humanos: - Educadora-estagiária; - Educadora- cooperante;	Recursos Materiais: - Seringas; - Tintas; - Escovas de dentes; - Palhinhas; - Pincéis.	Objetivos gerais: - Desenvolver a linguagem visual; - Explorar novas técnicas; - Contactar com obras de um artista; - Refletir sobre a sua produção;	Áreas de Conteúdo: Expressão e Comunicação; Domínios: Expressão Artística; Subdomínios: Artes Visuais
Objetivos específicos	Descrição da atividade	Estratégias	Critérios de avaliação
- Observar os elementos característicos de cada quadro; - Descrever algumas características do trabalho do artista. - Identificar os elementos característicos de cada quadro	Leitura da história <i>Olivia de Ian Falconer</i> As crianças estão todas sentadas no chão a ouvir a história. É projetado o quadro de Pollock que aparece na história e chamou a atenção das crianças	As crianças deverão, em grande grupo, estar sentadas em meio círculo. A Educadora-estagiária vai colocando questões como: “O que vos chama a atenção nesta obra?”, “Que cores é que	- As crianças observam as imagens que lhes são mostradas; As crianças respondem às perguntas colocadas pelo educador; - Participa ordeiramente na discussão;

<p>(cor, técnica, etc);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar a técnica utilizada; - Revelar sentido crítico na análise da sua obra; 	<p>que o haviam visto antes, questionando a turma sobre aspetos relativos a eles, como: “O que vos chama a atenção nesta obra?”, “Que cores é que encontramos aqui?”, “Como são as linhas do quadro?”, “Há só linhas no quadro?”, “Como acham que o pintor fez este quadro?”, etc.</p> <p>O educador sugere, então, a pros-secução da atividade, explicando antes a técnica usada pelo pintor a apresentado os matérias existentes nas mesas de apoio e explicando como usar cada um deles.</p> <p>O educador reúne as crianças no local onde lhes leu a história e questiona-as sobre as</p>	<p>encontramos aqui?”, “Veem linhas ou pontos?” “Como acham que o pintor fez este quadro?”,</p>	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças identificam diferentes elementos na pintura apresentada, como linhas e cor; - Identifica a técnica utilizadas; - Expresssa opinião sobre o seu próprio trabalho; - Atribui e explicita o significado da produção criada;
---	---	---	---

	<p>técnicas usadas e as experiências vividas no decorrer da atividade, fazendo perguntas como: “Que material gostaram mais de usar?”, “Porquê?”, “Acharam muito difícil pintar assim?”, “Gostaram de pintar desta forma?”, etc.</p> <p>No final, o educador convida as crianças a darem um nome à sua obra.</p>		
<p>Avaliação:</p> <p>As Crianças, reconhecem as cores presentes na pintura, linhas e vários elementos. Reconhecem-na como uma pintura abstrata. Utilizam todos os materiais disponíveis para pintar evidenciando grande entusiasmo.</p> <p>Na grande generalidade, as crianças dão um nome à sua obra.</p>			

Sessão Expressão Dramática

Sessão Jogo Dramático			
Recursos Humanos: - Educadora-estagiária; - Educadora- cooperante;	Recursos Materiais: - Música; - Computador; - Lenços; - Candeeiro; - Lençol; - Imagens de animais.	Objetivos gerais: - Inventar e experimentar personagens e situações de faz-de-conta, a partir de diferentes indutores; - Encontrar soluções criativas para situações-problema em conjunto com o outro; - Desenvolver a criatividade.	Áreas de Conteúdo: - Expressão e Comunicação; Domínio: Educação Artística; Subdomínio: - Jogo Dramático/Teatro.
Objetivos específicos	Descrição da atividade	Estratégias	Critérios de avaliação
- Tomar consciência dos vários segmentos corporais; - Adequar os movimentos às	Um passeio na Floresta - A educadora dá as mãos a duas crianças dando indicação de que quer formar uma roda.	Exercício de aquecimento, recorrendo a um tema, como um indutor para a atividade seguinte.	- Posiciona-se na roda; - Mantém o silêncio durante a atividade;

<p>ações pedidas;</p> <p>- Realizar as ações pedidas;</p>	<p>Posteriormente, contextualiza a sessão, explicando o que vão fazer, procurando entusiasmo por parte das crianças. A educadora coloca música. Primeiramente, ao som da voz da educadora, irão ser dadas indicações às crianças (exemplo: andar por entre as ervas da floresta, colher fruta das árvores, simular que se é uma árvore, brincar com os animais). Por fim, a educadora dá a última indicação: colher lenços das árvores, em que as crianças vão até à educadora pegar num lenço e são dadas instruções para que as crianças dancem ao som da música com o lenço.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Exprime oralmente ações; - Movimenta-se pelo espaço; - Adequa os seus movimentos às indicações dadas, mobilizando todos os membros do corpo; - Realiza as ações solicitadas; - Participa ativamente no diálogo em pequeno grupo;
---	---	--	--

<ul style="list-style-type: none"> - Expressão uma opinião; - Respeitar a opinião dos colegas; - Desenvolver estratégias conjuntas trabalhando em conjunto para um resultado final. 	<p>Exploração de sombras – Será colocado um pano e um candeeiro que o ilumina. De forma livre, as crianças são convidadas a explorar as suas próprias sombras.</p> <p>Em seguida, são distribuídos cartões com imagens de animais (mais do que uma) de forma a que as crianças com a mesma imagem se agrupem. Com os grupos formados as crianças deverão negociar entre si como irão representar o animal.</p> <p>Os restantes grupos tentarão adivinhar que animal está a ser representado.</p> <p>De forma a terminar a sessão</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Respeita a opinião dos colegas; - Dá sugestões para a improvisação;
--	---	--	--

	<p>por terminada, a educadora-estagiária pede às crianças que se deitem no chão de olhos fechados e de barriga para cima. Vai dando indicações como “inspirem fundo” e “expirem”, “oiçam a música” para ajudar as crianças a relaxar.</p>	<p>Exercício de retorno à calma.</p>	
<p>Avaliação: As crianças revelaram alguma dificuldade em ouvir as minhas indicações e em dançar ao ritmo da música. Penso que o facto de ser a primeira vez que experimentavam algo deste género a deixou agitadas querendo explorar todo o espaço da sala. Em pequenos grupos, decidiram entre si que gestos fazer para representar o animal sendo que poucas vezes os adultos tiveram de intervir. Quanto à última parte da atividade, exploração das sombras, penso que teria sido mais benéfico para as crianças se primeiro tivessem explorado as sombras livremente e, só depois, representarem o animal.</p>			

Planificação Expressão Artística – Henri Matisse

Sessão Expressão Artística – Henri Matisse			
Recursos Humanos: - Educadora-estagiária; - Educadora- cooperante; - Auxiliar de ação educativa	Recursos Materiais: - Computador; - Projetor; - Folhas de papel de diversas cores e tipos.	Objetivos gerais: - Desenvolver a linguagem visual; - Explorar novas técnicas; - Contactar com obras de um artista; - Refletir sobre a sua produção;	Áreas de Conteúdo: Expressão e Comunicação; Domínios: - Educação Artística; Subdomínios: Artes Visuais
Objetivos específicos	Descrição da atividade	Estratégias	Critérios de avaliação
- Observar os elementos característicos de cada quadro; - Descrever algumas características do trabalho do artista; - Identificar os elementos característicos de cada quadro	De forma breve é dada a conhecer a biografia de Henri Matisse e de que forma essa biografia influenciaram as suas obras É projetado algumas obras de Matisse (Caracol; A Dança; A Lagoa; Bouquete de Flores) o “ São colocadas algumas	As crianças deverão, em grande grupo, estar centadas em meio círculo. A Educadora-estagiária vai colocando questões como: “O que vos chama a atenção nesta obra?”, “Que cores é que	- As crianças observam as imagens que lhes são mostradas; As crianças respondem às perguntas colocadas pelo educador; - Participa ordeiramente na

<p>(cor, técnica, etc);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar a técnica utilizada; - Revelar sentido crítico na análise da sua obra; 	<p>questões às crianças de forma a interpretar as obras.</p> <p>É, então, sugerido que façam de uma obra inspirada na técnica de “pintura com tesoura”, de Henri Matisse.</p> <p>No final, cada criança atribuirá um nome à sua obra.</p>	<p>encontramos aqui?”, “Veem linhas ou pontos?” “Como acham que o pintor fez este quadro?”,</p> <p>São disponibilizados vários pedaços de papel de várias cores e de vários tipos já cortados e por recortar (no caso das crianças mais novas); e folhas de papel de diferentes cores e tipos por recortar (no caso das crianças mais velhas)</p>	<p>discussão;</p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças identificam diferentes elementos na pintura apresentada, como linhas e cor; - Identifica a técnica utilizadas; - Expressa opinião sobre o seu próprio trabalho; - Atribui e explicita o significado da produção criada;
<p>Avaliação: Reconhecem as características mais importantes das obras do pintor. Descrevem o que vêem nas pinturas, cores, formas, etc. Estabelecem diferenças entre este tipo de pintura - não abstrata – com a de Jackson Pollock, compreendendo as diferenças. E reconhecem a técnica utilizada por ambos. Revelam sentido crítico relativamente às obras individuais descrevendo como fizeram, o que fizeram e atribuem um nome à obra.</p>			

Planificação Jogo Dramático – Não sou uma meia qualquer

Sessão Expressão Dramática: Não sou uma meia qualquer			
Recursos Humanos	Recursos Materiais	Áreas de Conteúdo	Objetivos Gerais
<ul style="list-style-type: none"> - Educadora estagiária; - Educadora-Cooperante; - Auxiliar de ação educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador; - Fitas; . Meias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Expressão e Comunicação. <p>Domínio: Educação Artística</p> <p>Subdomínio: -Jogo Dramático</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a criatividade; - Explorar novos materiais; - Desenvolver a linguagem oral; - Desenvolver o sentido crítico.
Objetivos Específicos	Descrição da Atividade	Estratégias	CrITÉrios de Avaliação
Aquecimento	Com as crianças em roda, em pé. A educadora começa a esfregar as mãos uma na outra, na cara, na cabeça, nas orelhas, na barriga, apanha nuvens com as mãos, etc., e as crianças seguem os gestos. 2- Discute com as crianças		<ul style="list-style-type: none"> - Participa na atividade usando o corpo de forma adequada para o que lhe é pedido - Dá sugestões de forma

<p>Atividade “Não sou uma meia qualquer”</p>	<p>quais os gestos com as mãos é que são possíveis de fazer, dando exemplos e deixando que elas próprias também sugiram algumas ideias (dizer adeus, cumprimentar o colega do lado, fazer “fixe”, fazer “cucu” tapar os olhos, fazer caretas com as mãos na ponta do nariz ou nas orelhas, dar abraços, etc.)</p> <p>Com os alunos dispostos em roda, sentados no chão, cada criança retira do saco sem olhar, uma meia que colocam na mão. Depois de a educadora demonstrar, cada um deve apresentar-se, inventando um nome para a meia, a idade, e a profissão. Deve também apresentar traços de personalidade da sua meia (se é alegre, triste, simpática, antipática, etc.) expressando-se de acordo com essa mesma personalidade/estado de espírito.</p> <p>As crianças espalham-se pela sala e deitam-se no chão de olhos fechados e a educadora vai</p>		<p>espontânea</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dá sugestões quando lhe é solicitado - Faz comentários pertinentes acerca da participação na sessão
---	--	--	--

	narrando uma história inventada passada num reino para as crianças irem imaginando		
--	--	--	--

Avaliação:

As crianças revelam imaginação dando sugestões de gestos que se podem fazer com as mãos como, por exemplo, lavar os dentes.

A generalidade das crianças atribui um nome à meia, uma profissão e traços de personalidade. Algumas crianças, como por exemplo, o Vi e o L.B., interagem com as personalidades inventadas por outras crianças. O A., o Gui, M.S. evidenciam dificuldade em distanciar-se da realidade dizendo os seus nomes próprios e que “gostam de brincar”; “estar na casinha”.

O momento de relaxamento não foi bem conseguido uma vez que as crianças permaneceram muito tempo sentadas. Assim, algumas revelaram muita dificuldade em relaxar.

1ª Sessões - Direito ao Nome

Objectivos Especificos	Actividades	Recursos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar a noção de identidade individual e familiar - Interação no grupo e com as famílias 	<ul style="list-style-type: none"> - Conversa em grande grupo - Escrever os nomes próprios num cartaz - Jogo “Adivinha quem é?” - Construir um “Bilhete de identidade” 	<ul style="list-style-type: none"> - Fantoche - cartolina e canetas/lápis de diferentes cores 	<ul style="list-style-type: none"> - Grau de interesse e participação dos alunos; Observar se: <ul style="list-style-type: none"> Todas as crianças sabem: <ul style="list-style-type: none"> - os nomes dos colegas?; - Sabem escrever o seu nome próprio?; - Sabem os nomes de família?

2ª Sessão – Direito ao Amor

Objectivos Específicos	Actividades	Recursos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar a noção de identidade individual e familiar - Expressar e partilhar ideias e emoções; - Fomentar ideia da cooperação e inter-ajuda na vida familiar (entre pais e filhos); - Proporcionar um maior domínio da linguagem oral; - Enriquecer o vocabulário. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura da história <i>Adivinha o quanto eu gosto de ti</i> - Conversa em grande grupo a partir do conteúdo do livro. Levantar questões: Como amar os pais? Como podemos manifestar esse amor? Teia de afetos – Em roda, é entregue um rolo de trapilho, deverá, em seguida, atirar pelo chão o rolo a outra criança e atribuir/dizer uma qualidade que acha que a caracteriza. 	<ul style="list-style-type: none"> - Boneca fantoche -Livro “Tanto, Tanto” Autor: Trish Cooke; Ilustração: Helen Oxenbury; - Trapilho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Grau de interesse e participação dos alunos - Deve ser capaz de atribuir uma qualidade aos colegas do grupo

3ª Sessão – Direito à Educação

Objectivos Específicos	Actividades	Recursos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar a criança para a importância de andar na Escola e Aprender - Expressar e partilhar ideias e emoções - Fomentar ideia da cooperação e inter-ajuda entre colegas - Desenvolver a linguagem verbal e não verbal. 	<p>Conversa em grupo sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que é uma escola? - O que gostamos mais e menos de fazer na escola? - O que gostaríamos de ter, modificar na nossa escola? - Registo da opinião de cada criança 	<ul style="list-style-type: none"> - Boneca fantoche; - Cartaz com o registo do 7ª princípio, dividido em três colunas para registar as ideias a trabalhar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Grau de interesse e participação dos alunos; - Analisar os registos das crianças para planear as próximas sessões deste 7º princípio.

Atividade Matemática de Ordenação e Comparação

Comparar e Ordenar			
Recursos Humanos: - Educadora-estagiária; - Educadora-cooperante; - Auxiliar de ação educativa.	Recursos Materiais: - Folha com imagens; - Tesouras; - Cola; - Folha.	Objetivos gerais: - Compreender que os objetos têm atributos mensuráveis; - Comparar e ordenar objetos; - Desenvolver a motricidade fina.	Áreas de Conteúdo: - Expressão e Comunicação. Domínio: Matemática
Objetivos específicos:	Descrição das atividades	Estratégias	Critérios de avaliação
- Comparar o tamanho das imagens; - Ordenar imagens seguindo um critério;	Leitura da história <i>Elmer</i> . Posteriormente, são distribuídas folhas com a imagem do Elmer em diversos tamanhos. É pedido que recortem as imagem, que as ordenem de forma decrescente e, posteriormente, as	Pequeno grupo	- Verbaliza “maior que”; “menor que”; “está no meio de”; - Realiza as ações pedidas; - Ordena as imagens do maior para o menor;

	colem seguindo essa mesma ordem.		
Avaliação: O Vi, o D.P, o T.C., a M.F. de forma autónoma organizaram as imagens do maior para o menor sendo que já reconhecem atributos mensuráveis dos objetos. Ao ordenarem vão dizendo:” Este é maior que este”; “Este é menor que este”. A M.S. e o A. tiveram muita dificuldade em realizar a tarefa necessitando de ajuda de um dos adultos quase permanente. As restantes crianças, conseguiram organizar as imagens com ajuda pontual da adultas.			

Experiência – Flutuação

Experiência - Flutuação			
Recursos Humanos:	Recursos Materiais:	Objetivos gerais:	Áreas de Conteúdo:
<ul style="list-style-type: none"> - Educadora-estagiária; - Educadora – cooperante. 	<ul style="list-style-type: none"> - Caixa/ taça com água; - Tabela de registo; - Diversos objetos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Contactar com métodos experimentais; - Compreender o fenómeno da flutuação; - Compreender o conceito de densidade. 	<p>Conhecimento do mundo;</p> <p>Expressão e Comunicação;</p> <p>Domínio: Linguagem Oral e abordagem à escrita;</p>
Objetivos específicos	Descrição da atividade	Estratégias	CrITÉrios de avaliação
<ul style="list-style-type: none"> - Prever um acontecimento; - Expressar e partilhar ideias; - Saber ouvir; - Respeitar a opinião dos outros; 	<p>A actividade consiste em prever, experimentar e observar o comportamento de diferentes objectos dentro de água (flutuação/não flutuação). Em cima da mesa estão objectos variados (rolha, moeda, prego e esferovite, garrafa</p>	<p>Grande grupo.</p> <p>A educadora-estagiária pergunta inicialmente “Acham que vai para o fundo ou vai ficar cá em cima?” e gradualmente adequa a terminologia perguntando</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Refere e regista o que pensa que irá acontecer; - Espera pela sua vez de falar - Respeita a opinião dos colegas;

<ul style="list-style-type: none"> - Realizar uma ação simples; - Registrar acontecimentos; - Confrontar as previsões com as observações feitas ao longo da atividade; - Participar de forma crítica e reflexiva na discussão. - Compreender que o peso e o tamanho influenciam a flutuação de um objeto; - Compreender que os objetos têm diferentes 	<p>de água). Numa primeira fase é pedido às crianças que prevejam o que vai acontecer com cada um dos objectos escolhidos, quando o deitarem dentro de um recipiente com água.</p> <p>As crianças terão de registar, numa tabela se o objecto ficará a flutuar ou se irá ao fundo.</p> <p>Numa segunda fase as crianças executam a experiência, colocando os objectos no recipiente com água, observam e registam na tabela o que realmente acontece em cada caso.</p> <p>No fim da experiência as previsões são confrontadas com as observações.</p>	<p>“Acham que vai afundar ou flutuar?”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realiza uma ação pedida, - Regista na tabela as observações feitas; - Refere quais as diferenças entre as suas previsões iniciais e as observações feitas; - Mobiliza os conhecimentos adquiridos. - Refere quais os objetos com maior e menor densidade.
---	---	--	---

densidades.	<p>Com o grande grupo são discutidas as características dos objectos que flutuam e as características dos objectos que não flutuam.</p> <p>Um dos objectivos da realização desta experiência e do seu registo é o facto de as crianças poderem concluir que objectos pequenos e pesados não flutuam, e que objectos grandes e leves flutuam.</p> <p>Além do mais, a flutuação ou não flutuação dos objetos depende da sua densidade.</p>		
-------------	--	--	--

Avaliação:

As crianças participam dando a sua opinião quanto ao que vai acontecer, mostram-se surpresas e entusiasmadas: “Vai afundar”; “olha, afinal não afundou!”; “Uau”.

Algumas das crianças mais novas, nomeadamente, o A., a M.C., a Nônô, o Gui e a D.F. revelam dificuldade em assinalar na tabela a opção do que pensavam que vai acontecer – Afunda/ Não afunda. Desta forma, foi necessário algum apoio da parte dos adultos.

No final da atividade, as crianças revelam perceber a razão por que os objetos flutuam ou não. Os objectos pequenos e pesados não flutuam, e que objectos grandes e leves flutuam.

Sessão Expressão Artística – Pontilhismo

Sessão de Artes Plásticas – Pontilhismo			
Recursos Humanos: - Educadora-estagiária; - Educadora-cooperante;	Recursos Materiais: - Computador; - Datashow; - Cotonetes; - Folhas de papel; - Tintas de diversas cores.	Objetivos gerais: - Desenvolver a linguagem visual; - Explorar novas técnicas; - Contactar com obras de um artista; - Refletir sobre a sua produção;	Áreas de Conteúdo: Expressão e Comunicação; Domínios: Expressão Artística; Subdomínios: Artes Visuais
Objetivos específicos	Descrição da atividade	Estratégias	Crítérios de avaliação
- Observar os elementos característicos de cada quadro; - Descrever algumas características do trabalho do artista. - Identificar os elementos característicos de cada quadro (cor, técnica, etc); - Identificar a	A educadora-estagiária projeta os quadros de Seurat. Faz uma breve explicação da vida e obras de Seurat e chama a atenção das crianças sobre aspetos relativos a eles e a técnica de pintura do artista (Pontilhismo).	As crianças deverão, em grande grupo, estar sentadas em meio círculo. A Educadora-estagiária vai colocando questões como: “O que vos chama a atenção nesta obra?”, “Que cores é que encontramos aqui?”, “Veem	- As crianças observam as imagens que lhes são mostradas; As crianças respondem às perguntas colocadas pelo educador; - Participa ordeiramente na discussão; - As crianças identificam diferentes

<p>técnica utilizada;</p> <p>- Revelar sentido crítico na análise da sua obra;</p>	<p>De seguida, explica às crianças que em cima da mesa se encontra o material necessário para a realização da atividade e que as crianças deverão criar as suas próprias obras de arte com recurso à utilização dos cotonetes e tintas.</p> <p>No final, aquando das obras concluídas, cada criança atribuirá um nome à sua obra e apresentará a mesma aos colegas da sala.</p>	<p>linhas ou pontos?” “Como acham que o pintor fez este quadro?”,</p>	<p>elementos na pintura apresentada, como linhas e cor;</p> <p>- Identifica a técnica utilizadas;</p> <p>- Expressa opinião sobre o seu próprio trabalho;</p> <p>- Atribui e explicita o significado da produção criada;</p>
--	---	---	--

Avaliação:

Reconhecem as características mais importantes das obras do pintor. Descrevem o que vêem nas pinturas, cores, formas, etc.
 Revelam sentido crítico relativamente às obras individuais descrevendo como fizeram, o que fizeram e atribuem um nome à obra.

Atividade - O que me faz feliz

O que me faz mais feliz			
Recursos Humanos: - Educadora-estagiária;	Recursos Materiais: - Computador; - Datashow; - Cotonetes; - Folhas de papel; - Tintas de diversas cores.	Objetivos gerais: - Desenvolver a comunicação oral; - Expressar e reconhecer emoções; - Desenvolver competências sociais.	Áreas de Conteúdo: Expressão e Comunicação; Formação Pessoal e Social.
Objetivos específicos	Descrição da atividade	Estratégias	Crítérios de avaliação
- Responder a questões relacionadas com a história; - Saber ouvir; - Expressar emoções de forma oral; - Identificar emoções;	Primeiramente, é lida a história <i>O que me faz feliz</i> . Em seguida, com as crianças em roda, é passado um novelo de trapilho. Uma criança começa com um ponta do trapilho dizendo o que a faz mais feliz, em seguida, passa a outra criança à sua escolha que deverá, também ela, dizer o que a deixa mais feliz. O processo		- Responde de forma pertinente às questões colocadas relacionadas com a história; - Ouve os colegas respeitando a sua vez para falar; - Demonstra interesse participando de forma pertinente na discussão; - Identifica diferentes emoções; - Expressa

	repete-se até todas as crianças terem oportunidade de falar.		opinião sobre as suas emoções;
--	--	--	--------------------------------

Avaliação:

As crianças foram sendo interventivas ao longo da história demonstrando interesse pela mesma. Contudo, foi necessário interromper a história muitas vezes para chamar à atenção de alguns elementos o que fez com a atenção por parte das crianças se perdesse.

As crianças já evidenciavam algum cansaço na segunda parte da atividade sendo que as interrupções constantes levaram a que a atividade se prolongasse muito tempo.

Atividade – O Livro negro das cores

O Livro Negro das Cores			
Recursos Humanos	Recursos Materiais	Áreas de Conteúdo	Objetivos Gerais
-Educadora estagiária; - Educadora-Cooperante; - Auxiliar de ação educativa.	- Livro; - Vendas/ lenços; - Gomas; - Relva; - Folhas de árvore; - Música.	- Formação Pessoal e Social; - Expressão e Comunicação; - Conhecimento do Mundo; Domínio: Linguagem oral e abordagem à escrita	- Saber ouvir; - Adquirir vocabulário; - Desenvolver os sentidos da audição, Olfato, gosto e tato.
Objetivos Específicos	Descrição da Atividade	Estratégias	Critérios de Avaliação
Mobilizar conhecimentos adquiridos; Intervir de forma	Leitura da história <i>O Livro Negro das Cores</i> e exploração de alguns aspetos do livro. Promover o diálogo sobre pessoas invisuais e alertar para algumas		- Mobiliza os acontecimentos ocorridos na história; - Respeita a sua vez para falar;

<p>organizada;</p> <p>Saber ouvir;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeitar a sua vez para falar; <p>- Expressar verbalmente a sua opinião;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeitar a opinião dos colegas; 	<p>questões a elas inerentes. Nomeadamente, a escrita em <i>Braille</i>.</p> <p>Em seguida, as crianças são colocadas em roda de olhos vendados e as adultas da sala fazem passar entre a roda alguns objetos (relva, folhas, gomas..) de forma a utilizar os sentidos (olfato, tato, gosto, audição)</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Participa na discussão;
---	---	--	---

Avaliação:

As crianças participaram na discussão demonstrando interesse pelo livro e em explorá-lo. Quando questionadas sobre o que sabiam sobre a Invisibilidade, algumas crianças demonstraram já algum conhecimento. Por exemplo, a J.A. diz que os invisuais utilizam um cão guia e o F.S. que diz que utilizam também uma bengala para os guiar.

Durante a exploração dos objetos trazidos para roda, houve envolvimento das crianças na mesma, manipulando os objetos, cheirando, provando. Contudo, no final da atividade algumas crianças *demonstravam já alguma agitação* uma vez que já estavam sentadas há algum tempo.

Atividade – A Casa da Mosca Fosca

A Casa da Mosca Fosca			
Recursos Humanos	Recursos Materiais	Áreas de Conteúdo	Objetivos Gerais
<ul style="list-style-type: none"> - Educadora estagiária; - Educadora-Cooperante; - Auxiliar de ação educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cartolina; - Canetas; - Lápis; - Cartolina; - Retroprojetos; - Paus de espetada 	<ul style="list-style-type: none"> - Formação Pessoal e Social; - Expressão e Comunicação; Domínio: -Linguagem e Abordagem à escrita; Educação Artística Subdomínio: Jogo Dramático/Teatro 	<ul style="list-style-type: none"> - Saber ouvir; - Adquirir vocabulário; - Desenvolver a criatividade - Identificar funções no uso da leitura e da escrita; - Dramatizar histórias recorrendo a fantoches; - Contactar com teatro de sombras; - Explorar fantoches de vara.
Objetivos Específicos	Descrição da Atividade	Estratégias	CrITÉrios de Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> Intervir de forma organizada; Saber ouvir; Respeitar a sua vez para falar; 	<p>1ª Fase</p> <p>Em primeiro lugar, é lida a história <i>A casa da Mosca Fosca</i>. De seguida, em grande grupo, as crianças organizam imagens da história segundo</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Mobiliza os acontecimentos ocorridos na história; - Intervem de forma ativa na discussão; - Ouve o que os colegas têm a dizer;

<ul style="list-style-type: none"> - Expressar verbalmente a sua opinião; - Mobilizar os conhecimentos referentes à história; - Respeitar a opinião dos colegas; - Desenvolver estratégias conjuntas para um resultado final. 	<p>a ordem de acontecimentos.</p> <p>Depois é pedido que as crianças em pequeno grupo criem um final alternativo à história e o registem sob a forma de desenho. Por fim, os desenhos são colados em cartolina e apresentados ao grande grupo.</p> <p>2ª Fase</p> <p>Criados estes finais alternativos as crianças, mantendo o mesmo grupo, fazem fantoches de vara.</p> <p>3ª Fase – Sessão de Jogo dramático</p> <p>Em torno dos finais alternativos criados e dos fantoches de vara feitos as crianças, em pequeno grupo, deverão ensaiar uma improvisação recorrendo aos mesmos.</p>	<p>Três pequenos grupos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Respeita a sua vez para falar; - Expressa verbalmente a sua opinião; - Mobiliza conhecimentos referentes à história. - Participa ativamente no diálogo em pequeno grupo; - Dá sugestões para a improvisação;
---	--	-----------------------------	--

	<p>Nota: Durante todas as fases é necessária a mediação de um adulto por grupo.</p>		
--	--	--	--

Avaliação:

As crianças ao longo da história mostram grande interesse. Acompanham a história reproduzindo verbalmente as frases que se repetem ao longo da história. À medida que vou lendo a história acompanham-me dizendo as personagens que aparecem por ordem sequencial. Vão verbalizando: “Ainda faltam 5!”; “Já só sobram dois lugares”

Na segunda parte, em pequenos grupos, da atividade as crianças propõem finais alternativos ao da história e entre si decidem um final alternativo.

Foi necessário readaptar o teatro de sombras sendo que as crianças apenas exploraram/ manipularam os fantoches.

Planificações Projeto – *Será que podemos ver as Estrelas durante o dia?*

Maquete: Ciclo de Vida das estrelas	
<p>Recursos Humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educadora- Estagiária: - Educadora- Cooperante 	<p>Recursos Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Livros; - Computador; - Esferovite; - Arame; - Papel de embrulho; - Cola; - Plasticina; - Alicate
<p>Objetivos Gerais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o ciclo de vida de uma estrela; - Promover a cooperação e inter-ajuda; - Desenvolver a motricidade fina; - Conhecer novo vocabulário; 	<p>Áreas de Conteúdo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento do Mundo; - Expressão e Comunicação. <p>Domínio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expressão Artística <p>Subdomínio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Artes Visuais

Objetivos específicos	Descrição da atividade	Estratégias	Critérios de avaliação
<ul style="list-style-type: none"> - Saber selecionar informação pertinente; - Compreender o ciclo de vida da estrela; - Enumerar as várias fases por ordem; - Saber ouvir e respeitar a opinião dos outros; - Expressar e partilhar ideias; - Desenvolver o domínio dos códigos de escrita. 	<p>1ª Fase - Após as informações recolhidas e trazidas para a sala pelas crianças as mesmas são discutidas em grupo afim de esclarecer e compreender o ciclo de vida de uma estrela; Nebulosa, Estrela, Estrela gigante, Nebulosa planetária e Anã Branca.</p> <p>2ª fase – Modelagem de Plasticina</p> <p>Em primeiro lugar as crianças deverão decidir quem faz o que. Após esta negociação cada criança ficará responsável por moldar a fase da estrela que decidiu fazer.</p> <p>Nota: Durante o processo de modelagem é necessário que esteja sobre a mesa as imagens</p>	<p>A atividade desenvolve-se em pequeno grupo sendo que deverá ser composto por crianças mais velhas e mais novas de forma a fomentar a inter-ajuda.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Seleciona a informação pertinente; - Recohece a sequencia do ciclo de vida da estrela; - Enuncia e enumera as várias fases; - Aceita a opinião dos colegas; - Demonstra interesse expressando opiniões;

	<p>selecionadas de forma a poder guiar e ajudar as crianças.</p> <p>3ª Fase – Montagem da maquete</p> <p>Previamente é cortado um pedaço de esferovite pela educadora-estagiária. Em seguida, as crianças deverão decidir com que material querem forrar o esferovite e, por conseguinte, forrá-lo. Forrado o esferovite é cortado arame que servirá de suporte às estrelas moldadas em plasticina e espetado no esferovite suportando as mesmas.</p> <p>Por fim, as crianças escrevem com a ajuda do adulto a etiqueta que será colada correspondendo a cada fase do ciclo de vida.</p>		
<p>Avaliação: As crianças revelaram interesse em pesquisar de forma a responder às suas questões selecionando informação que desse respostas às</p>			

mesmas.

Enunciaram e nomearam todas as fases do ciclo de vida da estrela sabendo sequenciá-las.

De forma, autónoma distribuíram tarefas entre si, sendo que a minha intervenção foi muito pontual. Revelaram ainda atitudes de interajuda.

Apenas as crianças mais velhas escreveram os nomes de cada fase do ciclo de vida não revelando dificuldades.

Nota: A M.C, o R.T. e a M.P, revelaram mais dificuldades em participar na discussão

Atividade – Em busca das Galáxias

Em busca das Galáxias			
Recursos Humanos: - Adulto-estagiária.	Recursos materiais: - Computador; - Livros; - Datashow	Objetivos gerais: - Estimular o desenvolvimento de atitudes científicas e de hábitos de pesquisa; - Compreender o que é uma galáxia.	Áreas de Conteúdo: - Formação Pessoal e Social; - Conhecimento do Mundo;
Objetivos	Descrição da atividade	Estratégias	Crítérios de avaliação
- Selecionar informação pertinente; - Compreender que existem diferentes tipos de galáxias;	Com a ajuda da educadora-estagiária as crianças fazem pesquisa nos livros trazidos e no computador. Ao mesmo tempo a noção do que é uma galáxias vai sendo introduzida pela educadora-estagiária. Esta pesquisa tem ser conduzida pelo adulto de forma a que as	A pesquisa é feita em grupos de 3 ou 4 crianças de cada vez.	- Sabe selecionar a informação que considera mais pertinente; - Evidencia gosto por aprender e procura transpor novas aprendizagens; - Menciona os tipos de galáxias quando questionado;

	<p>crianças se apercebiam da diversidade de forma que as galáxias assumem. Por existirem inúmeras formas apenas as três mais frequentes serão trabalhadas – elítica, irregular e espiral.</p>		
<p>Avaliação:</p> <p>As crianças evidenciaram grande curiosidade em relação à pesquisa sobre as Galáxias. Pediam várias vezes para mostrar mais imagens/ fotografias de galáxias: “Deixa ver aquela”; “Põe só mais aquela”.</p> <p>No final da atividade as crianças revelaram algumas aprendizagens tais como, nomear os vários tipo de galáxias e respetica constituição.</p>			

Atividade – Mas afinal quem são os Estrelotes?

Mas Afinal quem são os Estrelotes?			
Recursos Humanos: - Adulto-estagiária.	Recursos materiais: - Computador; - Livros; - Datashow	Objetivos gerais: - Estimular o desenvolvimento de atitudes científicas e de hábitos de pesquisa; - Conhecer os instrumentos de observação do espaço; - Conhecer a profissão de astrónomo.	Áreas de Conteúdo: - Formação Pessoal e Social; - Conhecimento do Mundo;
Objetivos	Descrição da atividade	Estratégias	Critérios de avaliação
- Selecionar informação pertinente; - Compreender que existem	Introdução da noção de astrónomo e locais onde tem lugar. Ao mesmo tempo, esta	A pesquisa é feita em grupos de	- Sabe selecionar a informação que considera mais pertinente; - Evidencia gosto por aprender

<p>diferentes tipos de galáxias;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a profissão de astrónomo; - Conhecer os instrumentos utilizados pelos astrónomos. 	<p>pesquisa tem ainda como propósito introduzir os instrumentos necessários para o estudo da astronomia – Telescópios ótico e espacial. Após esta primeira parte da atividade, é projetado na parede um vídeo, previamente recolhido pela educadora- estagiária, contendo imagens recolhidas pelo telescópios espacial hubble.</p>	<p>3 ou 4 crianças de cada vez.</p> <p>A educadora ao conduzir a atividade refere: Lembrem-se de no início do projeto vocês referiram que quem estuda as estrelas eram os estrelotes? Não é esse o nome dado à profissão de quem estuda as estrelas. Mas afinal quem observa e estuda todos estes factos sobre as estrelas?</p> <p>Após as respostas das crianças a educadora introduz a noção da profissão de astrónomo.</p>	<p>e procura transpor novas aprendizagens;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Menciona os tipos de galáxias quando questionado; - Reconhece a função de um astrónomo; - Reconhece os instrumentos utilizados no estudo de estrelas.
<p>Avaliação:</p> <p>As crianças evidenciaram saber quem efetivamente se ocupa do estudo dos Astros sabendo dizer quem são e onde trabalham e que instrumentos utilizam.</p>			

Experiência – O Sol está mais perto!

Experiência – O Sol está mais perto!			
Recursos Humanos: - Educadora- estagiária; - Educadora- cooperante; - Auxiliar de ação educativa.	Recursos Materiais: - Estrelas fluorescentes; - Computador; - Estrelas de papel; - Candeeiro; - Laser.	Objetivos gerais: - Reconhecer a estrela como elemento emissor de luz própria; - Utilizar os conceitos de perto e longe; - Colaborar com os colegas de grupo na realização das tarefas.	Áreas de Conteúdo: - Formação Pessoal e Social; - Conhecimento do Mundo.
Objetivos específicos	Descrição da atividade	Estratégias	Crítérios de avaliação
- Participar na discussão de forma crítica; - Respeitar a sua vez de	1ª fase – A educadora-estagiária começa por questionar as crianças se pensam que todas as estrelas têm o mesmo tamanho e é proporcionada uma pequena discussão de forma a que as crianças reflitam. Após os	Discussão em pequeno grupo;	

<p>falar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeitar a opinião dos colegas; <p>- Compreender a noção de longe e perto;</p>	<p>contributos das crianças a educadora-estagiária e, de forma a recriar o céu noturno, refere que nem todas as estrelas têm o mesmo tamanho e dá exemplos recorrendo à manipulação dos programas de computador Stellarium e Celestia. Refere, por exemplo, outras estrelas pertencentes ao Sistema Solar que apresentam maior tamanho e intensidade de luz.</p> <p>2ªfase - De forma a consolidar as aprendizagens feitas na etapa anterior, a educadora-estagiária coloca estrelas autocolantes fluorescentes no teto (representando as estrelas que estão muito longe) e um candeeiro mais perto das crianças (representando o sol) para elas poderem observar. De seguida é proporcionada uma pequena discussão, em grande grupo, acerca desta observação.</p> <p>As crianças são questionadas se as estrelas na realidade estão todas à mesma distância como aquelas no teto da sala. Posto isto, dadas as conclusões das crianças, a educadora-estagiária faz referência à intensidade da luz, explicando que a luz do candeeiro está mais perto e é mais forte, tal como o sol e por isso ofusca as luzes que estão mais longe, as estrelas.</p>	<p>Discussão em grande grupo. As crianças estão sentadas em meio círculo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participa na discussão dando opiniões; - Respeita a sua vez para falar; - Respeita a opinião dos outros. <p>-Mobiliza conhecimentos sobre o tema;</p>
<p>Avaliação: Durante a realização da exploração do programa Stellarium as crianças foram mobilizando conhecimentos anteriormente adquiridos.</p>			

No final da atividade, as crianças demonstraram ter compreendido a influência da distância a que os corpos se encontram como fator preponderante para que o Sol aparente ter maior tamanho que as outras Estrelas.

Durante a discussão promovida na atividade experimental mobilizaram conhecimentos da atividade anterior. No final as crianças identificam o porquê de nem todas as Estrelas serem visíveis durante o dia. T.C.: “O Sol está muito próximo e é muito forte e por isso não conseguimos ver as Estrelas.”

Observo que a M.C.e o R.T. continuam a evidenciar dificuldades em participar nas discussões dando a sua opinião.

Divulgação do projeto

Apresentação da Divulgação			
Recursos Humanos	Recursos Materiais	Áreas de Conteúdo	Objetivos Gerais
- Educadora estagiária.	- Cartolina; - Canetas	- Formação Pessoal e Social; - Expressão e Comunicação Domínio: Linguagem Oral e Abordagem à escrita	- Divulgar o trabalho realizado em sala; - Consolidar aprendizagens feitas.
Objetivos Específicos	Descrição da Atividade	Estratégias	Crterios de Avaliação
Mobilizar conhecimentos adquiridos; Intervir de forma organizada; Saber ouvir;	O adulto, promove a discussão entre as crianças lançando algumas perguntas chave. Desta forma, as crianças devem negociar entre elas que tarefas querem desempenhar na apresentação do projeto. Como querem fazer, que recursos utilizar, quem irá assistir. E, sobretudo, que	- O que querem mostrar? - Como querem mostrar? - A quem querem mostrar	- Demonstra, verbalizando, aprendizagens relativas ao tema; - Revela atitudes críticas relativamente ao tema; - Respeita a sua vez de falar; - Ouve as opiniões dos colegas;

	<p>aprendizagens feitas ao longo do projeto querem apresentar.</p> <p>Nota: Simultâneamente, esta atividade funciona como avaliação</p>		
--	---	--	--

Avaliação:

As crianças apresentaram-se autónomas, participando de forma ativa sobre a forma como deveríamos apresentar o projeto. Sendo que foram elas que definiram o que seria apresentado, como e por quem. Distribuindo entre eles as tarefas.

Decidem também que querem elaborar um convite à sala dois para ver a apresentação do nosso projeto bem como aos pais/mães.

Durante a semana de ensaio já se mostravam algo cansados.

Foi muito importante para mim perceber, ao longo de toda a semana de ensaios, observar as várias reações de cada elemento do grupo. Alguns, a M.F., a M.C. e a M.P, desde o início da semana assumiram uma postura de que esta apresentação era um grande compromisso que o grupo tinha de assumir, demonstrando muita responsabilidade- “Mónica, hoje não ensaiámos e nós temos de ensaiar!” (M.C, 4 anos); “Podes, por favor, escrever no teu caderno aquilo que eu vou dizer para não nos esquecermos?” (.D.P., 6 anos). Outros, pareceram não dar muita importância à apresentação, ainda que percebessem que ensaiar era importante (R.T, 5 anos). Outras apresentaram-se mais descontraídas, revelando vontade em contar o que tinham descoberto – “Eu acho que também temos de dizer que a Sírius é mil vezes maior do que o Sol” (F.S., 5 anos). Além disto, durante os ensaios observei muitas situações em que as crianças intervinham de forma crítica dando contribuições aos colegas sobre como deveriam explicar ou acrescentar informação ao seu discurso.

Convite à sala 2

Convite à sala 2			
Recursos Humanos	Recursos Materiais	Áreas de Conteúdo	Objetivos Gerais
- Educadora estagiária	- Cartolina; - Canetas.	- Formação Pessoal e Social; - Expressão e Comunicação. Subdomínio: - Comunicação oral; - Linguagem oral; - Abordagem à escrita; - Identificação de convenções da escrita.	- Divulgar o trabalho realizado em sala; - Consolidar aprendizagens feitas; - Conhecer as características formais de um convite.
Objetivos Específicos	Descrição da Atividade	Estratégias	Critérios de Avaliação
- Mobilizar conhecimentos adquiridos;	Primeiramente, é necessário que o adulto introduza De modo a divulgar	7 elementos	- Mobiliza aprendizagens relativas ao tema; - Respeita a sua vez de falar;

<p>- Intervir de forma organizada;</p> <p>Saber ouvir;</p> <p>- Participar de forma crítica;</p> <p>- Desenvolver estratégias conjuntas trabalhando em conjunto para um resultado final.</p>	<p>o trabalho realizado foi escolhida, anteriormente, uma sala para ver a apresentação do projeto.</p> <p>As crianças, em grande grupo, com a ajuda do adulto, definem o que querem escrever. Nesta atividade o adulto assume o papel de mediador enquanto as crianças são as responsáveis pela autoria do texto. Assim, o adulto regista o que as crianças pretendem transmitir em texto que posteriormente</p>		<p>- Ouve as opiniões dos colegas;</p> <p>- Copia o texto através da escrita</p>
--	--	--	--

	será copiado pelas mesmas (apenas as que sabem escrever).		
Avaliação:			
Deram contributos para o que gostavam de escrever, sendo que o D.P, a J.A. e o T.C. evidenciam já um discurso coerente formando frases complexas.			
Por questões de tempo, não foi possível que fosse as crianças a escrever o convite.			

Anexo B – Portefólio da Criança

Portefólio da Criança

Mónica Madeira

(nº 2015189)

Trabalho apresentado no âmbito da unidade curricular de Prática Profissional
Supervisionada (Módulo II)

Supervisora: Catarina Tomás

Ano letivo 2016/17

INTRODUÇÃO

“A avaliação na educação de infância é entendida como o processo de observar, escutar, registar e documentar o que a criança sabe e compreende, as competências que possui” Parente (citado por Cardona & Guimarães, 2012). Deste modo, este portefólio tem como objetivo fazer um levantamento das aprendizagens adquiridas pela criança ao longo do período da Prática Profissional Supervisionada. Para isso, foram selecionados registos da criança e de trabalhos realizados sendo feita uma análise dos mesmos.

Segundo a mesma autora, a avaliação deve focalizar-se no contexto, na família, na criança e nas relações e interações que esta estabelece com os seus pares. Esta avaliação realizada beneficia a criança, como também o currículo e deve ser realizada de modo a proporcionar informação essencial que resulte em seu benefício (Parente, 2001). O portefólio apresenta-se, portanto, como uma estratégia de avaliação que se inscreve no movimento de avaliação alternativa (Oliveira-Formosinho, 2002, citado por Parente, 2006, p.30), desta forma o portefólio pode ser utilizado como forma de avaliar as crianças contendo uma diversidade de informações relevantes e não se limita apenas a ser uma pasta cheia de materiais. Passa então a ser, uma coleção organizada de aprendizagens e evidências que podem ser utilizados por educadores e crianças de forma a poder avaliar o desenvolvimento e aprendizagens da mesma.

Por conseguinte, com este portefólio tenho como objetivo fazer uma seleção de registos e trabalhos que evidenciassem essas mesmas aprendizagens e o desenvolvimento de uma criança em particular durante o período da Prática Profissional Supervisionada (PPSII).

Os trabalhos apresentados foram escolhidos em conjunto com a criança de forma a envolvê-la no processo.

Desta forma, este portefólio está organizado segundo as áreas de conteúdo definidas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar: Comunicação e Expressão; Formação Pessoal e Social e Conhecimento do Mundo.

1. IDENTIFICAÇÃO DA CRIANÇA

Nome: T. C.

Data de Nascimento: 07 de janeiro de 2011

Idade: 6 anos

Entrevista à criança:

Com quem vives?

Eu vivo com a Mãe, o pai e com a minha irmã.

O que costumavas fazer com a tua família e o que mais gostas de fazer com eles?

R.: Eu acho que aquilo que eu mais gosto é de passear com eles...mas também gosto muito quando vamos ao Parque da Serafina andar de bicicleta e brincar. Também gosto de brincar com a mana, mas ela tem sempre muitos trabalhos por isso brincamos poucas vezes.

E que mais gostas de brincar com ela?

R.: De jogar à bola.

O que mais gostas de fazer?

T.C: Brincar co Playmobile que é uma prisão e depois aquilo tem grades e tudo!

Aqui na sala com quem gostas mais de brincar? E menos?

R.:Olha, com eu mais gosto de brincar é com o Vi e com o D.P, mas com quem eu mais gosto mesmo, mesmo mais de brincar é o Vi. E de quem gosto menos na sala é o D.M. porque ela diz asneiras, e às vezes empurra-nos e quando jogamos à bola ele faz batota e fintas.

Que área ou atividades mais gostas de fazer aqui na sala?

R.: O que mais gosto aqui na escola é de brincar no recreio, andar de triciclo e jogar à bola.

Mónica: E na sala?

R.: Eu acho que são os jogos de chão e não gosto muito de fazer desenhos.

2. CARATERIZAÇÃO DA CRIANÇA³

O T.C. é uma criança, meiga, simpática e sociável. Revela várias vezes iniciativa em ajudar os colegas. Demonstra estar bem adaptado ao JI, reconhecendo as rotinas da sala.

Estabelece relações sociais com os colegas e adultos demonstrando um grande respeito por todos. Reflete sobre as suas relações com os pares e com os adultos da sala.

Apresenta-se autónomo na alimentação e higiene.

Tem noção do esquema corporal, identificando e nomeando as diferentes partes do corpo.

Expressa-se através da linguagem verbal e corporal e relata situações de vida quotidiana.

Faz representações com diferentes técnicas de expressão plástica.

Reconhece alguns caracteres do código escrito e tem interesse por atividade ligadas à leitura e escrita. Escreve o seu nome e copia outras palavras.

Tem grande interesse por atividades no domínio da matemática, classificando, seriando, sequencializando, faz correspondências e evidencia gosto em resolver problemas. Tem a noção de quantidade, espaço e tempo.

Manifesta curiosidade e desejo de saber-fazer.

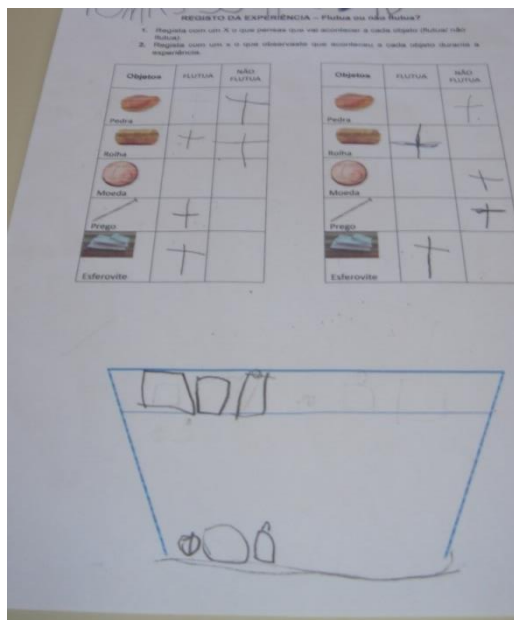
Demonstra interesse pela realização de experiências. Relata, regista e tira conclusões acerca do que observou. Associa fenómenos naturais às diferentes épocas do ano. Envolve-se e participa nos Projetos da sala.

³ Caraterização elaborada em conjunto com a Educadora.

3. AMOSTRAS DOS TRABALHOS DA CRIANÇA: SELECIONADOS PELA CRIANÇA



Comentário do T.C.: “Neste aqui eu desenei o que mais gostava de fazer aqui na escola. Que é, andar e baloiço, de escorrega e jogar à bola.”



Comentário do T.C.: “Eu escolhi este porque eu *adorei* fazer a experiência.”



Comentário do T.C.: “Escolho este do Halloween porque eu nunca tinha feito nenhum igual a este e eu gosto muito do Halloween.”

4. AMOSTRAS DOS TRABALHOS DA CRIANÇA: SELECIONADOS PELO ADULTO

Data: 24 de novembro de 2016

Local: Sala de atividades



Comentário da educadora-estagiária: O T.C. sempre evidenciou muito gosto por histórias. Consegue apropriar-se de uma história sendo capaz de contar e recontá-la. Assim, depois de ouvir a história *Os três porquinhos* o T.C. fez um livro ilustrado da história em que incluiu todas as personagens e todas as sequências de acontecimentos.



Comentário da adulta-estagiária: O T.C. ao longo do tempo foi demonstrando o interesse por experimentar novos alimentos, pratos mais exóticos e sobremesas. Muitas das nossas conversas desenvolveram-se nas experiências gastronómicas que cada um tinha: “ A minha mãe, neste fim de semana fez mousse de lima e estava deliciosa” (Nota de campo de 12 de outubro de 2016)

Resultante da temática da Semana da Alimentação o T.C. desenhou os seus alimentos preferidos sabendo identificá-los claramente. Contudo, julgo que que o facto de só recair sobre legumes e frutas pode estar condicionado pelo facto de, ao longo de toda a semana, falarmos na importância de se comer alimentos saudáveis.

5. FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

5.1. Relação com os pares

Data: 26 de novembro de 2016

Local: Sala de atividades

Descrição:

“O T.C. foi operado e esteve uma semana ausente. Quando regressou o comportamento do VO, do D.P e do F.S. mudou. Estão *inquietos* e *desafiadores*. Percebo que o T. é claramente o líder deste pequeno grupo”

Data: 18 de novembro

Local: Sala de atividades, área da casa

Descrição:

“ T.C.: A M.S. é boa a trabalhar no café.

Mónica: Por que dizes isso?

T.C.: Porque ela tira o café e depois põe as chávenas no tabuleiro e trás”

Data: 16 de janeiro de 2017

Local: Sala de atividades

“(…) durante a apresentação a J.A. sobrepôs-se às outras crianças que a acompanhavam sobre o assunto que eram responsáveis por apresentar. No final, fizemos o balanço final da apresentação que segundo as crianças “Correu muito bem” (M.P. e D.P, 4 e 6 anos) e se revelaram muito contentes com a experiência vivida. Mas o T.C. revelou-se incomodado com a reação da J.A. durante a apresentação:

- Eu não acho que correu bem!

Mónica: Porque dizes isso?

T.C: - Eu não gostei nada quando a J.A. se portou mal. Ela não nos respeitou, os outros meninos também queriam falar e ela falou quando não era a vez dela.

A J.A. revelou-se muito surpreendida com a crítica do T.C. mostrando-se envergonhada baixando a cabeça.

No final, mais crianças se juntaram ao T.C. dizendo que esta foi a parte que “menos gostei” (D.P., 6 anos). (Nota de campo de 16 de janeiro 2017)

5.2. Relação com os adultos

Data: 27 de setembro de 2016

Local: Sala de atividades, área da casa

Descrição:

“ T.C.: Queres vir brincar comigo para a casa?

Mónica: Sim, quero.

T.C.: Então queres ser a irmã mais velha?

Mónica: sim

T.C. Olha, então, vou fazer-te uma salada vegetariana”

6. EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO

Data: 20 de outubro de 2016

Local: Sala de atividades

“Segunda feira de manhã no momento do acolhimento o T. Chega com a mãe muito *entusiasmado*.

Antes de ter tempo de lhe dizer bom dia o T. diz: Olha, sabes, antes depois de ontem eu fui a uma festa e havia lá um lobisomem!

Mónica: Foste a uma festa antes depois de ontem? Tens de me contar mais sobre isso.

Mãe do T. : Antes depois de ontem foi sábado [*ri-se*].

6.1. Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Data: 12 de janeiro de 2017

Local: Sala de atividades

“Estava com algumas das crianças do projeto que estavam a completar a tabela com as palavras-chave.

Percebi que havia uma estratégia adotada por todas as crianças, primeiro cortavam as palavras e, posteriormente, colavam todas as imagens no sítio certo para não se enganarem. Só depois escreviam as palavras correspondentes. (..) Quem revelou mais dificuldade foi o T. que necessitou, algumas vezes, da aprovação do adulto para avançar no trabalho”

Data: 4 de janeiro de 2017

Local: Sala de atividades

“Mostraram particular interesse na realização do convite aos pais. Deram contributos para o que gostavam de dizer apresentando já um discurso coerente(...) o T.C. já forma frases complexas”

Data: 22 novembro de 2016

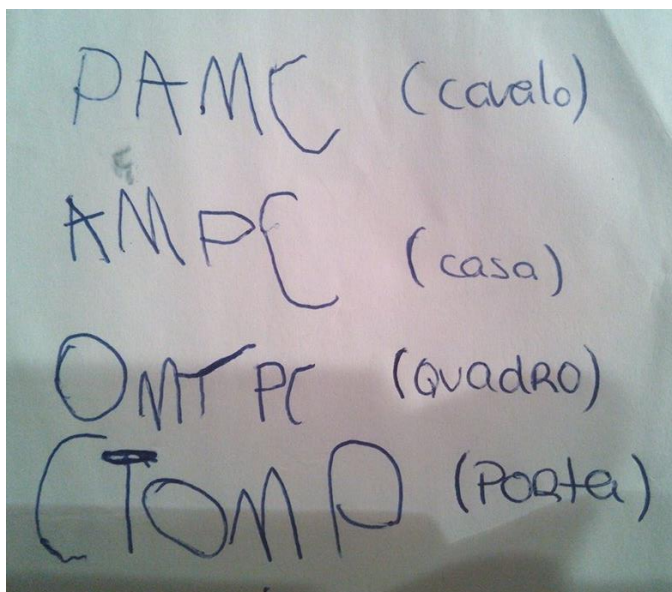
Local: Sala de atividades

“ T.C. pediu-me que escrevesse o meu nome num papel para ele copiar e escrever no seu desenho uma vez que mo queria oferecer.

T.C.: O teu nome tem letras iguais ao meu, apontando para o “M”, o “O” e o “A”.

Respondi-lhe: Verdade.

Considerando que era minha intenção compreender em que fase se encontrava a escrita do T.C. aproveitei o momentos para lhe propôr que escrevesse algumas palavras”



Comentário da educadora-estagiária: Pedi ao T.C. que escrevesse as palavras: Cavalo, Casa, Porta e Quadro. Ao escrever cada letra o T.C. foi as enunciando o que revela que já conhece as letras. Após a análise das palavras escritas é possível perceber que são orientadas por critérios qualitativos. Pois tem a preocupação de não colocar caracteres iguais seguidos variando-os dentro de algumas possibilidades.

Data: 4 de janeiro de 2017

Local: Sala de atividades

Descrição:

“Mostraram particular interesse na realização do convite aos pais. Deram contributos para o que gostavam de dizer apresentando já um discurso coerente(...) o T.C. já formula oralmente frases complexas”

6.2. Matemática

Data: 6 de janeiro

Local: Sala de atividades

Descrição:

“ Enquanto faziam as coroas para o *Dia dos Reis* o T.C. chamou-me:

- Olha, Mónica, vou fazer uma sequência com estes papéis e colar [na coroa]”

Data: 8 de dezembro

Local: Sala de atividades, área da matemática

Descrição:

“ Estava ao pé da D.F. a falar com ela o T.C. chama-me da área da matemática:

- Podes vir fazer o jogo das molas comigo?

Respondo: Sim, claro!

Quando me sento ao pé dele dá-me os pauzinhos para fazer subtrações e adições.

T.C. Olha, agora vamos fazer com o mais. Agarra na mola com um 2 prede-a ao pau de madeira, pega na mola com o número 3 e coloca-a no sítio correto e diz: Dois mais três dá

6.3. Expressão Artística



Comentário da educadora- estagiária: No primeiro desenho, relativo à família, o T.C. evidencia ainda alguma dificuldade em desenhar todos os segmentos do corpo humano, todavia, sabe nomeá-los. No segundo desenho, correspondentes à personagem do Lobo na história *A Casa da Mosca Fosca* desenha todos os segmentos corporais da personagem.

7. CONHECIMENTO DO MUNDO

Data: 6 de janeiro de 2016

Local: Refeitório

Descrição:

“ O T.C. diz que o Sol é mais forte e por isso não vemos as outras estrelas durante o dia. Só as podemos ver durante a noite.

Demonstra interesse pela realização de experiências. Relata, regista e tira conclusões acerca do que observou. Associa fenómenos naturais às diferentes épocas do ano.

Envolve-se e participa nos Projetos da sala.

8. ESCALA DE LEAVERS

SICs Formulário A

Grupo: Sala 1

Nome da criança: T.C.

Número de adultos presentes : 3 adultos

Data: 18/01/17

Horas: 10:51

Nome da criança	Observação	Bem Estar/ Envolvimento
T.C.	<p>Depois de ter desenhado os contornos da marioneta de vara na cartolina começou a pintar. Primeiro pintou as calças com lápis de cor azul. A D.F., que estava ao lado dele, diz: Já está!. O T.C. olha por segundos a marioneta dela e volta a focar-se na sua pintura.</p> <p>Quando acaba troca de lápis por um de carvão e desenha as pernas do lobo [personagem escolhida].</p> <p>Chama-me: Mónica, dá-me a tesoura.</p> <p>- Ai! tenho de pintar a camisola!</p> <p>Pega no lápis de cor vermelha e começa a pintar a camisola e diz: - Mas ao menos já tinha calças (<i>diz em tom sarcástico e ri-se</i>).</p> <p>Continua a pintar a camisola pintando primeiro a toda a volta e depois o centro. Quando acaba passa o contorno da camisola a lápis de carvão.</p>	<p>BE: Nível 4 – Alto</p> <p>A criança mostra sinais óbvios de satisfação (apresentados no nível 5). No entanto, estes sinais não estão constantemente presentes com a mesma intensidade.</p> <p>EN: Nível 4 – Alto</p> <p>Há sinais claros de envolvimento, mas nem sempre estão presentes na sua total potencialidade:</p> <p>A maior parte do tempo demonstra concentração real, mas durante breves momentos a atenção é mais superficial.</p> <p>A criança sente-se desafiada, há um certo grau de motivação.</p> <p>A atividade desafia, até um certo ponto, as capacidades e imaginação da criança</p>

SICs Formulário A

Grupo: Sala 1

Nome da criança: T.C:

Número de adultos presentes : 3 adultos

Data: 21/11/16

Horas: 9:15

Nome da criança	Observação	Bem Estar/ Envolvimento
T.C.	<p>O T.C. vai um puzzle à prateleira dos puzzles e jogos com encaixe e enfiamentos. Trá-lo para a mesa retângular. Começa a retirar as peças uma a uma e coloca-as em cima da mesa. Levanta a cabeça e olha em volta e volta a retirar as peças do puzzle e coloca-as em cima da mesa. Volta a olhar em volta a vê que o H.C. acabou de montar um puzzle mais complexo.</p> <p>T.C.: Queres trocar comigo? Eu faço esse e tu este.</p> <p>H.C. Ok!</p> <p>O T.C. vira o puzzle ao contrário, espalha as peças pela mesa e começa a montar. Algumas parece já saber de cor onde colocá-las.</p>	<p>BE: Nível 3 – Moderado</p> <p>A criança tem uma postura neutra. A expressão facial e a postura corporal demonstram ausência ou baixa emoção. Não há sinais que indiquem tristeza ou prazer, conforto ou desconforto.</p> <p>EN: Nível 3 – Moderado</p> <p>A criança está ocupada todo o tempo, mas sem verdadeira concentração:</p> <p>Ações rotineiras, atenção superficial.</p> <p>Motivação limitada, sem dedicação real, não se sente desafiada.</p>

SICs Formulário A

Grupo: Sala 1

Nome da criança: T.C.

Número de adultos presentes : 3 adultos

Data:

Horas: 9:50

Nome da criança	Observação	Bem Estar/ Envolvimento
T.C.	<p>O T.C. agarra em dois cotonetes que estão no centro da mesa e olha em volta para escolher uma das cores de tinta disponíveis. Escolhe o vermelho e mergulha o cotonete na tinta. Metodicamente começa a fazer pontinhos à volta do contorno, previamente desenhado, do peixe. Troca de tinta utilizando a outra ponta do cotonete. E continua a fazer pontinhos. Quando quer trocar de cor pergunta:</p> <p>- Posso utilizar mais do que eu cotonete?</p> <p>Respondo: Sim.</p> <p>Coloca o cotonete utilizado no centro da mesa e retira um novo.</p>	<p>BE: Nível 3 – Moderado A criança tem uma postura neutra. A expressão facial e a postura corporal demonstram ausência ou baixa emoção. Não há sinais que indiquem tristeza ou prazer, conforto ou desconforto.</p> <p>EN: Nível 4 – Alto Há sinais claros de envolvimento, mas nem sempre estão presentes na sua total potencialidade: . A maior parte do tempo demonstra concentração real, mas durante breves momentos a atenção é mais superficial. A criança sente-se desafiada, há um certo grau de motivação. A atividade desafia, até um certo ponto, as capacidades e imaginação da criança.</p>

5. REFERÊNCIAS

Parente, C. (2001). A avaliação *leitmotiv* da interação e colaboração entre a escola e a família. In Silva, B. & Almeida, I. (orgs.) (2001). *VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. II, 791-797.

Parente, C. (2012). Portefólio: Uma Estratégia de Avaliação para a Educação de Infância. In Cardona, M. J. & Guimarães, C. M. (2012). *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: Psicosoma.