

**A HETEROGENEIDADE EM TERMOS ETÁRIOS
NO JARDIM DE INFÂNCIA:
PERSPETIVAS DE CRIANÇAS E ADULTOS**

Ana Rita Nunes

Relatório de Prática profissional Supervisionada apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientador/a: Prof. Rita Brito

2017

“Que a criança corra, se divirta, caia cem vezes por dia, tanto melhor,
aprenderá mais cedo a se levantar”

(Jean-Jacques Rousseau)

“Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver
meninos sem escolha, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em
salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do
homem”

(Carlos Drummond de Andrade)

Agradecimentos

*“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”
(Antoine de Saint-Exupéry)*

Chego ao fim de mais uma longa caminhada, essencial para o meu crescimento e desenvolvimento ao nível pessoal, bem como profissional. Como tal, pretendo agradecer a todos os que percorreram esta caminhada comigo, contribuindo de forma direta ou indireta para o término desta etapa da minha vida, que não termina aqui.

Começo primeiramente por agradecer à minha família, que sempre me apoiou e incentivou a perseguir o meu sonho desde criança. Permaneceram ao meu lado em todas as decisões que tomei e em todas as conquistas que alcancei. Obrigado por me ouvirem, por me apoiarem, por me acompanharem, por aguentarem os meus stresses e os imensos trabalhos, por acima de tudo estarem lá sempre para mim. Por todas as palavras de sabedoria e companheirismo que revelaram e por limparem as lágrimas que teimavam em escorrer quando tinha que me despedir das crianças.

Não posso deixar de agradecer à Rita e à Cátia, que se tornaram pessoas inesquecíveis durante a licenciatura. Foram pessoas com quem eu sempre pude contar, que me fizeram rir, chorar, stressar, trabalhar e aparvalhar. Acima de tudo, foram as que sempre estiveram ao meu lado, acompanhando-me nas minhas lutas e dificuldades. A elas um grande obrigado e que o vosso futuro possa ser sempre risonho.

Agradeço ao meu amor, que apesar de ter partido, permaneceu ao meu lado, apoiando-me durante as longas horas de trabalho, por ter aturado as minhas partilhas espontâneas e espampanantes sobre o que vivia com as crianças e por se ter dado ao trabalho de perceber o que realmente me fazia feliz. Obrigado por tudo o que fizeste e deste por mim e por teres partilhado e percorrido esta caminhada comigo. Acima de tudo mereces o meu agradecimento por me teres tornado a pessoa que sou hoje.

Outras duas pessoas muito especiais foram a Carolina e a Joana. Elas não são de sempre, mas certamente serão para sempre. Partilhámos risos, lágrimas, desesperos, trabalhos, momentos, experiências e até mesmo discussões. Estiveram lá sempre para aparvalhar os meus dias, me fazer rir até não aguentar mais, me baralhar e confundir toda e me limpar as lágrimas quando a pressão era demasiada. Foram companheiras e amigas ao longo destes quatro meses de estágio.

O meu agradecimento especial à Graciete e à Sandra, as duas educadoras que me ensinaram o que é ser uma boa educadora. Obrigado por acreditarem e confiar em mim, por me mostrarem que sou capaz. Elas dedicaram o seu tempo e esforço para me ensinarem, da melhor forma que sabiam, a ser uma boa profissional. Acima de tudo, um grande obrigado por serem o meu apoio e suporte para poder arriscar, errar e aprender e para poder ser eu mesma junto do seu grupo de crianças. Um grande obrigado por me fazerem incluída e bem-recebida na vossa sala de aula.

Esse agradecimento expande-se também ao restante pessoal, que me permitiu uma nova perspetiva de como educar e cuidar das crianças. Obrigado por me tornarem parte integrante do grupo de adultos do contexto educativo e por valorizarem as minhas opiniões e intervenções. Obrigado por me mostrarem que todos juntos somos mais forte e que podemos promover uma educação de verdadeira qualidade às crianças.

Um agradecimento à Carminda e à Ana, bem como às restantes auxiliares, por me apoiarem durante esta caminhada. Foram elas que me auxiliaram durante todo o tempo e me esclareceram as dúvidas mais estapafúrdias. Demonstraram que não somos sozinhos, dependendo todos uns dos outros, para que o trabalho seja realizado com sucesso. Um obrigado às auxiliares por todas as conversas que tivemos, por todos os ensinamentos, conselhos para a vida e apoio para o estágio.

O meu maior agradecimento vai para todas as crianças com quem tive ao longo dos estágios. Foram elas que me deram a força necessária para continuar, mesmo quando a vontade era desistir. Dei o melhor de mim a elas, dei tudo o que tinha, mas recebi muito mais delas do que alguma vez imaginei. Elas fizeram-me voltar a ser criança, ser a amiga de que precisavam e ser a adulta de que necessitavam para se desenvolverem. As crianças sempre estiveram prontas para me abraçar, dar mimos, beijos, acariciar e apoiar quando uma lágrima escapava.

Por último, mas não menos importante, agradeço publicamente ao meu Deus, que se acompanhou diariamente e a cada instante ao longo desta caminhada. Ele me abraçou quando pensei que o esforço era demais para mim, Ele me deu força quando achei que o melhor era desistir, Ele acreditou em mim mesmo quando eu não o fazia e me capacitou quando considerei ter escolhido mal o curso. Me amparou quando pensei que ia cair e me levantou mostrando que eu era forte para continuar. Sem Ele sei que não seria nada do que sou hoje, nem estaria no final desta etapa e caminhada.

Resumo

O presente trabalho surge, no ano letivo 2016/2017, no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada, pertencente ao 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, resultado do trabalho desenvolvido em quinze semanas no contexto de jardim de infância. Tem como principal objetivo refletir, de forma crítica e fundamentada, sobre a atividade pedagógica realizada em parceria com os adultos intervenientes da organização educativa, sendo baseada no respeito, confiança, transparência e responsabilidade.

Salienta-se as intenções subjacentes a toda a prática pedagógica, tendo por base as condições essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças: relações afetivas contínuas e consistentes; proteção, limites e segurança contribuindo para a iniciativa; e experiências adequadas ao desenvolvimento. A explicitação das intenções contribuiu para uma construção da identidade profissional, baseada no respeito por todos os envolvidos e na valorização das crianças, enquanto seres competentes e participativos.

O presente relatório contém uma investigação sobre a ação educativa, com a qual se pretende compreender as conceções dos educadores, famílias, futuras educadoras e crianças sobre a organização de grupos heterogéneos, em termos etários. A problemática abordada baseou-se numa investigação qualitativa, através de um estudo de caso, que pretende dar perceção acerca do tema, a fim de que, no futuro, possa existir uma atitude e postura mais adequada e pedagógica perante essa heterogeneidade em sala. É dado enfoque nas vantagens de uma sala heterogénea, nas interações provenientes dessa organização e no papel que o educador assume com crianças de idades diferentes. As técnicas de recolha de dados privilegiadas foram a observação, o inquérito e o portefólio individual.

É feita, ainda, referência às aprendizagens realizadas e alcançadas com o tempo decorrente ao estágio, baseado numa autoavaliação consistente e variada. Pretende-se, assim, adquirir profissionalismo, baseado numa combinação de experiência, educação e formação, bem como em valores pessoais.

Palavras-chave: crianças, jardim de infância, idade, heterogeneidade

Abstract

This present work emerged in 2016/2017, within the Curriculum Unit of Supervision Professional Practice, belonging in the 2^{sd} year of pre-scholar master's degree, in result of the development work in fifteen weeks in a kindergarten. The principal goal is reflect, in a critic and grounded way, about the pedagogic activity fulfilled with the adults of educational organization, based on respect, trust, transparence and responsibility.

It is noted the underlying intentions to all the pedagogic practice, having as a base essential conditions to child's developing and learning process: continuum and consistent affective relationships; protection, limits and safety contributing to iniciative and autonomy; adequate experiences to development. The intention explanation contributed to build the professional identity, based on respect for everyone involved and in children's valorization as competent and participative human beings.

This report contains an investigation on educational action, which seeks to understand the conceptions of educators, families, future educators and children about the organization of heterogeneous groups, in terms of age. The addressed problematic was based on a case study and a qualitative research, which intends to give a perception about the subject, so that, in the future, there may be a more adequate and pedagogical attitude and posture towards this heterogeneity in the classroom. It focuses on the advantages of a heterogeneous classroom, the interactions that come from this organization and the role that the educator assumes with children of different ages. The techniques of collecting privileged data were the observation, the survey and the individual portfolio.

It is also made reference to the learning achieved with the time of the internship, based on a consistent and varied self-assessment. The purpose is to acquire professionalism, based on a combination of experience, education and training, as well as personal values.

Key words: children, kindergarten, age, heterogeneous

ÍNDICE GERAL

1.	Introdução.....	1
2.	Contextualização do contexto socioeducativo.....	3
2.1	Meio onde está inserido o contexto socioeducativo	3
2.2	Contexto Socioeducativo	4
2.3	Equipa Educativa.....	5
2.4	Avaliação do Ambiente Educativo.....	6
2.5	Grupo de Crianças e Famílias	7
2.6	Análise Reflexiva	8
3	Análise reflexiva da intervenção	12
3.1	Avaliação do Grupo de Crianças	12
3.2	Intenções para a ação	13
3.3	Planificação geral	16
3.4	Avaliação.....	17
4	Investigação em Jardim de Infância.....	19
4.1	Identificação da problemática	19
4.2	Referencial teórico.....	20
4.2.1.	A heterogeneidade.....	20
4.2.2.	A heterogeneidade referida nas OCEPE e implementada no MEM.....	21
4.2.3.	Vantagens dos grupos heterogéneos.....	22
4.2.4.	Uma sala heterogénea.....	23
4.2.5.	Papel do educador	25
4.3	Roteiro metodológico.....	26
4.4	Instrumentos de recolha de dados.....	27
4.5.	Roteiro ético	29
4.6.	A investigação na prática.....	30
4.6.1.	Observações realizadas.....	30
4.6.2.	Perspetiva das crianças	31
4.6.3.	Perspetiva de famílias	33
4.6.4.	Perspetiva de educadoras.....	37
4.6.5.	Perspetiva de futuras educadoras.....	40
4.7.	Análise dos dados	43

5. Construção da profissionalidade docente como educadora de infância	46
6. Considerações finais	50
Referências	53

LISTA DE ABREVIATURAS

AAAF	Atividades de Animação e Apoio às Famílias
ATL	Atividades de Tempos Livres
ECERS-R	Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância – Edição Revista
IPSS	Instituições Particulares de Solidariedade Social
MEM	Movimento de Escolas Moderna
NGFJI	Normas Gerais de Funcionamento do Jardim de Infância
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PEA	Projeto Educativo do Agrupamento
PPS	Projeto Pedagógico da Sala
PPSII	Prática Profissional Supervisionada II
RI	Regulamento Interno

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Avaliação do ambiente educativo	60
Anexo B. Informações sobre as Crianças e Famílias da sala.....	75
Anexo C. Dia tipo da organização educativa.....	79
Anexo D. Rotina Semanal.....	82
Anexo E. Planta da Sala	84
Anexo F. Materiais presentes na sala	86
Anexo G. Avaliação do grupo de crianças	87
Anexo H. Mapa de educadora (crenças).....	104
Anexo I. Plano de ação.....	105
Anexo J. Projeto	107
Anexo K. Portefólio	187
Anexo L. Roteiro ético.....	475
Anexo M. Questionário para as famílias.....	478
Anexo N. Questionário para as educadoras.....	482
Anexo O. Questionário para as futuras educadoras.....	486

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Total de inquiridos.....	29
Famílias:	
Figura 2. Resposta à questão nº1	33
Figura 3. Resposta à questão nº2.....	33
Figura 4. Resposta à questão nº3.....	33
Figura 5. Resposta à questão nº3.2.....	34
Figura 6. Resposta à questão nº5.....	35
Figura 7. Resposta à questão nº6.....	36
Educadoras:	
Figura 8. Resposta à questão nº1	37
Figura 9. Resposta à questão nº2.....	37
Figura 10. Resposta à questão nº2.2.....	38
Figura 11. Resposta à questão nº4.....	38
Figura 12. Resposta à questão nº5.....	39
Futuras educadoras:	
Figura 13. Resposta à questão nº1	40
Figura 14. Resposta à questão nº2.....	40
Figura 15. Resposta à questão nº2.2.....	41
Figura 16. Resposta à questão nº4.....	42
Figura 17. Resposta à questão nº5.....	42
Figura 18. Resposta à questão nº6.....	43

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Total de inquiridos	29
Famílias:	
Tabela 2. Resposta à questão 4	35
Educadoras:	
Tabela 3. Resposta à questão 4	38
Futuras educadoras:	
Tabela 4. Resposta à questão 4	42

1. INTRODUÇÃO

Este relatório surge no âmbito do estágio profissionalizante de educadora de infância a decorrer no contexto de jardim de infância, no período de 26 de setembro a 20 de janeiro, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. A educação pré-escolar é a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Silva, 2016, p.5), sendo essencial para a inserção da criança na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

Ao longo deste trabalho mostro evidências da minha intervenção educativa no respetivo contexto educativo e evidencio saberes, competências e atitudes educativas adequadas do ponto de vista ético e pedagógico, com o propósito de desenvolver um modelo pessoal de ação educativa, fundamentado e eticamente correto. Para tal, baseei-me numa atitude investigativa partindo de aprofundamento teórico que sustentou toda a prática pedagógica e baseei-me em reflexões e autoavaliação acerca de diversos aspetos decorrentes do estágio.

O trabalho é composto por seis pontos, nos quais se encontra o resultado de toda a pesquisa teórica e da prática realizada no contexto educativo. O primeiro ponto diz respeito à introdução, na qual é apresentado um plano geral sobre a constituição do respetivo relatório. O ponto seguinte centra-se na caracterização reflexiva do contexto educativo a diversos níveis, ou seja, caracterização do meio envolvente, da organização educativa, da equipa educativa, das famílias, das crianças e de uma avaliação construtiva acerca do ambiente educativo. Para além disso, faz parte uma reflexão específica acerca da organização da rotina e dos espaços físicos, bem como das intenções da educadora cooperante.

No terceiro ponto surge outra análise reflexiva, centrada na avaliação das crianças no início do estágio e centrada nas minhas intenções subdivididas para a equipa educativa, famílias e crianças. Estas foram obtidas através dos dados do capítulo anterior e sustentaram toda a minha ação educativa. Para além disso, existe uma análise acerca das propostas educativas planeadas e concretizadas e da sua avaliação, a fim de perceber se as intenções, previamente mencionadas, foram alcançadas com sucesso.

O ponto seguinte diz respeito à investigação desenvolvida durante o tempo de estágio. São explicitadas as razões que originaram o tema da problemática, dando

enfoque nas questões subjacentes à mesma, de seguida é apresentado o quadro metodológico, bem como as técnicas e os instrumentos de recolha de dados e, ainda, o roteiro ético que sustentou toda a prática. Posteriormente, encontra-se o referencial teórico que fundamenta a problemática e procura dar resposta às questões colocadas previamente. De seguida, procura-se explicitar o decorrer da investigação na prática, com a apresentação dos dados obtidos, a fim de, no final, analisar esses dados e chegar a uma conclusão acerca do tema escolhido.

O quinto ponto foca-se na construção da minha profissionalização enquanto educadora, sendo dado enfoque nos diversos processos que contribuíram para o meu desenvolvimento profissional. Neste capítulo, recorro aos princípios definidos, no início do mestrado, enquanto futura educadora, para constatar se os mesmos foram alcançados ou se a prática mudou a minha forma de encarar o papel de uma educadora.

Por fim, nas considerações finais dou enfoque a todo o processo que contribuiu para a construção da minha identidade profissional, justificando as dimensões que tiveram maior impacto na minha aprendizagem e desenvolvimento.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

2.1 Meio onde está inserido o contexto socioeducativo

A instituição onde realizei a PPS II localiza-se no extremo norte do concelho de Lisboa, sendo uma das maiores freguesias em extensão e em população, mas também uma das mais antigas (Site da Junta de Freguesia, 2016). Atualmente, a freguesia apresenta cerca de 23 mil habitantes de população residente, sendo que 1600 deles pertencem ao bairro ao redor da organização educativa (Censos, 2011).

Através da análise do Censos de 2011 verifica-se que 56% da população tem idade compreendida entre os 25 e os 64 anos, logo seguido das faixas etárias dos 0 aos 14 anos e dos 65 ou mais anos. Deste modo, pode-se referir que a freguesia apresenta uma população essencialmente jovem. Para além disso, existem mais pessoas solteiras do que casadas, sendo as famílias, maioritariamente, constituídas por 1 ou 2 elementos. Os dados do Censos demonstram que a grande maioria das casas são as principais, só existindo mil secundárias. Porém, outras mil encontram-se desocupadas, estando vagas (Censos, 2011).

Nesta freguesia pretende-se promover o desporto com o propósito de manter os hábitos de vida saudáveis e a formação integral do indivíduo. Portanto, apresenta várias infraestruturas ao dispor dos clubes e dos atletas. O mesmo acontece ao nível da educação, assumida como uma prioridade, criando-se condições para uma escola a tempo inteiro, de qualidade e para todos. Em cada estabelecimento de ensino, a junta assume a gestão dos centros de ATL's como uma resposta socioeducativa. Por sua vez, a população idosa tem a visão de articular o seu trabalho com as restantes gerações, apresentando diversas atividades onde a junção e articulação com os outros é o lema principal.

A cultura assume um papel importante, através da fomentação das expressões artísticas num edifício destinado a tal e da difusão da literacia, pela partilha de conhecimentos e menção à sua importância para a sociedade e para a qualidade de vida das populações. Por fim, a freguesia assume a gestão de um mercado num dos bairros, destinados à venda a retalho de produtos alimentares, especificamente, produtos hortofrutícolas, carne, peixe, marisco, pão, bem como produtos de outra natureza.

2.2 Contexto Socioeducativo

A organização educativa é uma instituição de ensino público, pertencente ao Ministério da Educação, que dá uma resposta social de natureza socioeducativa, no contexto de jardim de infância, às crianças dos 3 aos 6 anos de idade. Atualmente, o jardim-de-infância tem em funcionamento quatro salas do pré-escolar, com 80 alunos. Insere-se num bairro residencial, caracterizado pelas “especificidades próprias e habitados, entre outros, por elementos de várias etnias e nacionalidades” (PEA, 2015, p.10), salientando-se ao seu redor as estruturas comerciais e os diversos serviços privados. A população residente no bairro caracteriza-se por “uma grande heterogeneidade, quer a nível da sua inserção laboral, grau de instrução e idade” (PEA, 2015, p.10), pertencendo aos diversos estratos sociais – desfavorecidos, médios e superiores.

Esta instituição é composta por diversos colaboradores, com diversas funções, que têm em comum a qualidade do serviço prestado às crianças. “O bom funcionamento de um Jardim de Infância e o sucesso educativo das nossas crianças depende do bom relacionamento entre os vários intervenientes no processo educativo e da participação de todos os membros da comunidade” (NGFJI, 2016, p.1). Portanto, o ambiente socioeducativo rege-se por um modelo de gestão estratégica – Balanced Scorecard (PEA, 2015, p.21) – assente em três pilares fundamentais – missão, visão e valores – conhecidos por todos os colaboradores e alcançados juntos das crianças e famílias (comunidade). É importante referir que, na respetiva organização educativa, existe a coordenadora de estabelecimento, as educadoras e assistentes operacionais, sem falar da parte organizativa das AAAF.

Rege-se pelo Regulamento Interno do agrupamento no qual são referidos os princípios orientadores e as respostas sociais nos vários níveis de ensino, regulamentando a organização administrativa e a gestão do agrupamento, os diversos serviços prestados e os direitos e deveres da comunidade escolar. No que diz respeito aos jardins-de-infância, reúne um conjunto de artigos referentes ao horário, ao acompanhamento das crianças, à permanência na organização educativa, ao material, às faltas, às indisposições e medicação e aos passeios e visitas de estudo. Porém, a instituição rege-se, ainda, por um documento no qual estão presentes “normas de funcionamento específicas” (NGFJI, 2016, p.1) do Jardim de Infância, de modo a levar à compreensão das orientações da organização educativa.

2.3 Equipa Educativa

A equipa educativa da sala onde me encontro a estagiar é composta por uma educadora de infância, uma assistente operacional e um monitor de AAAF. Para além disso, existe a docente de Educação Especial, transversal a todas as salas.

A monitora participou como voluntária numa Santa Casa da Misericórdia a fim de adquirir experiência no trabalho com crianças. Encontra-se há 4 anos na organização educativa e considera que o seu papel é de extrema importância. Na sua opinião, o tempo destinado às AAAF é bastante importante, visto serem momentos em que a criança pode brincar, sendo que, no tempo letivo, tem de aprender e assumir outras regras e posturas. Por sua vez, a assistente operacional apresenta um percurso em diversas áreas, como ama, dona de casa e na hotelaria. Trabalha há 17 anos na respetiva organização educativa, trabalhando em parceria com a respetiva educadora há 10 anos. Afirma que gosta do que as crianças dizem, da sua espontaneidade, do facto de os adultos poderem aprender com elas, pois elas têm muito para ensinar.

A educadora apresenta uma experiência de 27 anos de serviço, sendo 11 deles na atual organização educativa. A mesma mencionou ficar realizada quando consegue, nos momentos de debate, favorecer a curiosidade e promover o entusiasmo das crianças. Sente-se concretizada por se sentir parte integrante do desenvolvimento das crianças, que implica uma série de aprendizagens essenciais para a sua formação como adulto. Essas aprendizagens estão interligadas com o facto de as encarar como seres humanos em determinada fase de desenvolvimento.

Para além disso, afirma que o trabalho da assistente operacional se centra no apoio à educadora nas suas funções educativas e no apoio às crianças nas suas experiências de aprendizagem, considerando que o “trabalho de equipa assenta na partilha de tarefas entre todos os seus elementos” (PPS, 2016, p.15). Portanto, na organização educativa incentiva-se o trabalho em equipa, de modo a existir um clima de apoio e respeito mútuos entre todos os intervenientes no processo educativo da criança (Hohmann e Weikart, 1997). Para além disso, entende que o Jardim-de-infância é essencial, tendo como propósito a oferta às crianças de um espaço para desenvolverem aprendizagens e de oportunidades para vivenciarem determinadas situações.

O trabalho num contexto educativo deve ser feito em equipa, contribuindo-se para o desenvolvimento das crianças e para um crescimento profissional de cada pessoa envolvida. Tal aspeto é notório na PPS, concretamente, nas reuniões mensais

de equipa com o propósito de suprimir a “necessidade de partilha e entreajuda” entre todos (p.15). Ao trabalhar em equipa incentiva-se “a comunicação e desta forma debate-se novas ideias o que permite o cumprimento de metas e objetivos compartilhados” (Jorge, 2013, p.3). Por esse motivo, constatei a existência de trocas de informações diárias, dúvidas, partilha de ideias e atividades, bem como a procura de soluções. Existe, assim, um grande sentido de partilha e uma relação consistente entre os vários elementos do grupo educativo, o que contribui para uma prática educativa mais concisa, tendo como “elemento central a criança” (Formosinho, Katz, Mc Clellan & Lino, 2006).

2.4 Avaliação do Ambiente Educativo

O ambiente educativo é um fator limitador das oportunidades e das experiências das crianças, devendo, por isso, o espaço ser “seguro, flexível e pensado para a criança” (Hohmann & Post, 2011, p.14), a fim de que responda às suas necessidades e interesses. Para tal, o mesmo deve ser avaliado e alterado com o propósito de oferecer momentos de qualidade às crianças, sem restringir as suas ações. Segundo Ribeiro (2014), para organizar o ambiente educativo é necessário: (1) organizar o espaço e materiais; (2) organizar o tempo de forma flexível e diversificada; (3) gerir os recursos educativos; e (4) garantir as condições de segurança e acompanhamento.

Utilizei a escala de ECERS-R que define o ambiente de um modo amplo e inclui “as características espaciais, programáticas e interpessoais que influenciam diretamente as crianças e adultos num contexto de educação de infância” (Harms, Clifford & Cryer, 2008, p.6). Esta escala foi utilizada para avaliar o ambiente educativo, sendo indutora para possíveis alterações a realizar. Para facilitar a compreensão da obtenção do resultado desta avaliação, apresento em anexo a escala e as cotações atribuídas em cada item (cf. Anexo A).

No caso do espaço, o resultado final foi relativamente baixo, devido a não ter considerado que todas as alíneas fossem possíveis de uma avaliação ao pormenor. Por exemplo:

Item 3. Mobiliário para descanso e conforto. Este item apresenta uma avaliação baixa, por considerar que o espaço não vai, totalmente, ao encontro do item. Apesar de existir um tapete, poderia existir uma área com almofadas para as crianças na zona da biblioteca, tornando esse ambiente mais acolhedor. O mesmo se refere aos brinquedos macios que poderiam existir em quantidade superior. Item 5. Espaço de privacidade. Este item também apresentou avaliação baixa, por não estar totalmente definido no

contexto educativo. As áreas estão limitadas quanto ao número de crianças, mas isso não impede que as outras não possam ir interromper as brincadeiras, não lhes sendo dada privacidade. Este aspeto poderia ser pensado juntamente com o item 3, tornando-se um local de descanso, conforto e privacidade.

No caso da rotina, o resultado final foi baixo visto algumas alíneas terem sido contadas como negativas. Para além disso, nem todos os exemplos referidos nas alíneas são concretizados na organização educativa. Por exemplo:

Item 10. Refeições/merendas – alínea 5.1 – encontra-se negativa, porque no tempo das merendas é costume o educador ou a auxiliar se sentar com as crianças, para manter uma conversa com ela, partilhar algo ou simplesmente distribuir a comida. Porém, de manhã nem sempre isso acontece e à hora do almoço ainda menos, porque é quando há redução do pessoal e por isso os adultos presentes tem que circular entre as crianças das 4 salas, para ajuda-las. As alíneas 7.1 e 7.2 – estão negativas e interligam-se entre si, pois como as crianças não ajudam ao almoço, não utilizam utensílios adequados ao seu tamanho para servir. Contudo, é necessário referir que as crianças no momento das merendas, efetivamente, ajudam distribuindo a fruta, o leite e, por vezes, as bolachas e bolos.

Durante esta avaliação, os aspetos referentes às crianças com incapacidades foram contabilizados como “Não Aplicável”, não entrando nas cotações dos itens. Porém, se existissem crianças com incapacidades no grupo, esta avaliação não seria igual tornando-se necessário fazer alterações para que a mesma tivesse condições para se movimentar.

2.5 Grupo de Crianças e Famílias

O grupo de crianças era constituído por 20 crianças, sendo nove do sexo feminino e 11 do masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos (cf. Anexo B)¹. As crianças com mais de 5 anos representam 50% do grupo, sendo dez com 5 anos, oito com 4 anos e duas com 3 anos (PPS, 2016). Todas são de nacionalidade portuguesa, apesar de duas famílias serem naturais de Cabo Verde e Brasil.

Relativamente ao percurso institucional, sete crianças frequentaram a creche e outras duas as amas. As restantes tiveram as bases educacionais em casa, estando à responsabilidade da família, até chegarem ao jardim-de-infância. Porém, só duas

¹ Idades no início do mês de novembro.

crianças é que frequentam pela primeira vez este contexto educativo (PPS, 2016). Mais de metade do grupo de crianças, concretamente 13 crianças, reside no bairro onde se localiza o Jardim-de-Infância, existindo algumas a morar na mesma rua e no mesmo prédio.

A partir da observação é notório que as crianças estão a adquirir o autocontrolo de si mesmas e a aprender a autorregular-se, isto é, a alterar e ajustar o comportamento às exigências sociais e/ou situacionais. Para além disso, desempenham papéis sociais em interação com o outro e com os objetos, com o propósito de imitar o real de forma cada vez mais realista e pormenorizada. Outro aspeto visível é a formação dos grupos de amigos tendo por base determinadas características, para a criação de relações de cooperação nas atividades e jogos.

Ao nível da alimentação, as crianças são autónomas, mas gostam de ter o apoio do adulto. Contudo, são poucas as crianças que têm o controlo necessário para cortar a comida, sendo notório pelo raro uso da faca e do garfo em conjunto. Na questão da higiene, as crianças têm total controlo e autonomia, apesar de, por vezes, terem que ser relembradas da lavagem das mãos e se ter que ajudar a desabotoar as calças.

Relativamente às famílias são poucas as informações recolhidas, pelo facto de no preenchimento dos papéis de inscrição das crianças as mesmas não terem sido solicitadas (cf. Anexo B). Portanto, os dados apresentados não são conclusivos devido à falta de uma totalidade de informação. Porém, foi possível saber que os agregados familiares são de 3 ou mais pessoas, havendo 40% das famílias com 4 elementos (PPS, 2016). Ao longo da análise das informações fornecidas pelo PPS, verifiquei que metade das famílias frequentaram o ensino secundário, sabendo-se que 17,5% das famílias só estudaram do 1º até ao 3º ciclo e que 15% não apresentam estudos (PPS, 2016). Sabe-se que 42,5% das famílias se encontra empregada, enquanto 15% afirma não ter trabalho. Porém, estes dados não influenciam as atividades realizadas pelas crianças com as famílias, pois 55% das crianças afirmam que ficam em casa e vêem televisão, só havendo 15% que passeia e brinca com a família.

2.6 Análise Reflexiva

*“Ninguém começa a ler a palavra, porque antes o que a gente tem para ler à disposição da gente é o mundo”
(Paulo Freire)*

2.6.1. Organização do tempo/rotina

A rotina do jardim de infância divide-se em diversos momentos que compõem a parte da manhã e a tarde (cf. Anexo C). De manhã, esses momentos dizem respeito ao acolhimento/reunião, seguido de atividade livre e/ou orientada e, ainda, recreio juntamente com a higiene como preparo para o almoço. Da parte da tarde há um momento de leitura, seguido novamente de atividade livre e/ou orientada, terminando com o diário de turma (cf. Anexo D).

A rotina é uma “sequência de acontecimentos que elas [crianças] podem seguir e compreender” (Hohmann & Weikart, 2011, p.224), permitindo-lhes agir com maior independência do educador. A educadora refere que a rotina é coerente, apresentado uma distribuição flexível o que dá à criança um sentimento de segurança e contribui para o desenvolvimento da sua autonomia (PPS, 2016, p.14). Segundo Oliveira-Formosinho (2013), “a criança sabe o que a espera, conhece o que antecedeu bem, como conhece o tempo da rotina em que está no momento, conhece as finalidades deste tempo da rotina” (p. 70).

A rotina deve partir das características e necessidades do grupo, como tal “nem todos os dias são iguais, as propostas do educador ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual” (PPS, 2016, p.14). A sua flexível pressupõe a possibilidade de alteração para “responder rapidamente e de forma apropriada aos interesses e ideias espontâneas das crianças” (Hohmann & Weikart, 1997, p.225). Devendo existir um equilíbrio entre os tipos de organização do grupo nas atividades (individual, pequeno grupo ou grande grupo).

A mesma deve contribuir para que as crianças se sintam seguras, porque têm liberdade para desenvolver as suas próprias formas de fazer as coisas. É-lhes dada oportunidade para explorarem ideias, materiais, documentos, encorajando a colocação de interrogações. Desta forma, todos os momentos se tornam potenciadores de aprendizagem a vários níveis (cognitivo, afetivo, psicomotor, etc.) (PPS, 2016, p.14). A rotina é educativa, existindo uma intenção por parte do educador, conhecida das crianças, o que possibilita que elas saibam o que “fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão” (PPS, 2016, p.14).

2.6.2. Organização do espaço

A sala apresenta setes áreas delimitadas (cf. Anexo E), o que facilita a independência da criança perante o adulto (Oliveira-Formosinho, 2013). Cada uma apresenta materiais específicos (cf. Anexo F) destinados à aquisição de determinadas aprendizagens, favorecendo a curiosidade e a vontade de saber/fazer (PPS, 2016).

Segundo Ferreira (2004), cada área “confere estabilidade aos lugares, confecciona regras e ordens, esboça laços entre pessoas e coisas” (p. 84), visto as crianças saberem os materiais de cada local, o que podem fazer nesses sítios e o limite de crianças em cada área. A educadora caracteriza as áreas como pequenos espaços com “orientações específicas” tanto ao nível da diversidade de materiais, bem como das regras e “articulação entre as várias Áreas de Conteúdo” (PPS, 2016, p.10).

Esta organização educativa proporciona o desenvolvimento de competências centradas na “autonomia, iniciativa, comunicação oral e investimento na realização em todas as áreas relacionadas com a expressão” (PPS, 2016, p.10). Tal situação é notória na organização dos materiais e na sua etiquetagem que contribuem para uma maior e consistente automatização da criança (Oliveira-Formosinho, 2013), bem como ao nível das áreas existentes que englobam diferentes áreas desenvolvimentais essenciais para as crianças. Ao terem os materiais acessíveis, as crianças podem os escolher e utilizar como pretenderem, indo ao encontro das suas ideias e intenções. Este modo de ação leva a uma aprendizagem ativa supervisionada e apoiada, na qual a criança escolhe, usa e manipula (Oliveira-Formosinho, 2013; PPS, 2016).

O espaço tem em conta aspetos práticos, de maneira a facilitar aprendizagens, criar desafios, relações positivas e acomodar “o desenvolvimento e evolução dos interesses das crianças” (Hohmann & Weikart, 1997, p.171). As mudanças no espaço decorreram da realização de atividades pontuais e de forma definitiva, como a mudança de uma área, tendo por base as necessidades das crianças.

A organização educativa apresenta, ainda, um espaço exterior que promove a ação livre da criança, possibilitando-lhe a vivência de novas experiências, bem como potencializando o desenvolvimento motor e a partilha e comunicação com o outro. O espaço contribui, assim, para a “cooperação e trabalho em equipa, sugerindo questões autênticas, ideias e sentimentos partilhados entre crianças e adultos, promovendo a interação entre ambos” (Thomas & Harding, 2011, citado em Rosa, 2013, p.11).

2.6.3. Intenções

A educadora cooperante não apresenta nenhum modelo curricular específico, contudo, utiliza uma metodologia de trabalho mista, utilizando determinados aspetos dos quatro modelos curriculares existentes – Modelo da Escola Moderna, High Scope, Reggio Emília, Metodologia de Projeto. Para além de outras metodologias particulares da sua identidade enquanto profissional.

Do Modelo Escola Moderna tira proveito a organização do ambiente educativo para a partilha de poderes entre o adulto e as crianças e utiliza diversos instrumentos e estratégias de gestão partilhada – diário, conselho semanal – e os quadros de responsabilidade – mapa de presenças, mapa de tempo. Por sua vez, do modelo High Scope tira proveito a oportunidade de as crianças planearem e refletirem sobre as atividades desenvolvidas ao longo do dia. Para além disso, a organização do ambiente promove uma compreensão do mundo através da ação sobre os objetos, da experimentação e da interação com as outras pessoas.

O modelo Reggio Emília é usado no encorajamento às crianças para explorarem o ambiente físico através dos sentidos, bem como para se exprimirem de múltiplas formas e linguagens. Por sua vez, o modelo de Metodologia de Projeto é utilizado para o desenvolvimento de projetos, através de questões e sugestões das crianças.

Por último, as “metodologias particulares” centram-se em atividades específicas decorrentes no acolhimento da manhã, através do recurso às áreas de conteúdo presentes na OCEPE, concretamente a ocorrência de contagens, jogos de linguagem, registos escritos e canções. Para além disso, centra-se em estratégias particulares com impacto positivo na sua prática educacional diária, como a tarefa do “amigo do dia”, a escrita colaborativa de regras, a dinamização de relaxamento e a interação social recorrendo a música clássica.

3 ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

3.1 Avaliação do Grupo de Crianças

*“Por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa”
(Emília Ferreiro)*

A avaliação permite a obtenção de informações acerca do grupo e de cada criança, possibilitando a compreensão das suas atitudes e conhecimentos. Segundo o PPS (2016), a avaliação deve ser *para* e *das* aprendizagens das crianças, baseando-se nos “processos desenvolvidos, nos progressos das aprendizagens das crianças e na prática” (PPS, 2016, p.43). Durante o processo de avaliação, as crianças têm oportunidade de participar nele, assumindo um papel ativo, no qual também elas avaliam. Os agentes educativos avaliam a partir de reuniões: entre educadoras, para refletirem sobre os efeitos da ação pedagógica; com os parceiros educativos, referentes ao pessoal do AAAF; e com os pais, através de contactos individuais, nos quais há a partilha de ideias sobre as atividades desenvolvidas e sobre a avaliação descritiva individual do educando.

A grelha apresentada (cf. Anexo G) diz respeito à avaliação diagnóstica do grupo, realizada no início do ano pela educadora, a fim de recolher informações importantes acerca do nível de desenvolvimento das crianças. Com a mesma obtém-se uma apreciação global do grupo, a partir da qual surgem as prioridades curriculares na intervenção educativa (PPS, 2016). Essa grelha é utilizada de 3 em 3 meses, para obter uma avaliação global descritiva de cada criança, com o propósito de verificar os seus progressos.

Através da grelha constata-se que as crianças apresentam dificuldades:

- Ao nível do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, concretamente, na concretização de questões, na participação em conversas e no reconto de momentos. Estes aspetos estão relacionados com a comunicação necessária para a expressão dramática e conhecimento do mundo;
- Ao nível do domínio da matemática, na aquisição das noções de tempo e espaço e na realização da contagem e classificação de objetos;
- Ao nível motor, na utilização correta da tesoura;

- Ao nível pessoal e social, especificamente, na resolução de conflitos e frustrações e na adoção de boas maneiras durante as refeições, devido a aprendizagens sociais diferentes.

A educadora avalia as crianças a partir da observação, da recolha e da análise das suas produções, com o apoio de vários instrumentos pré-definidos, no final de cada período letivo. A avaliação decorre, ainda, dos dados recolhidos através do uso recorrente dos instrumentos de trabalho que regulam a organização do ambiente educativo - mapa de presenças - e da participação das crianças nas reuniões em grande e pequeno grupo - diário e registo das suas condutas (PPS, 2016). Esta tem uma dimensão formativa e interpretativa, pois interessa-se pelos processos utilizados para atingir as aprendizagens, não se centrando no produto final, ou seja, se estas foram ou não alcançadas. Portanto, segundo o PPS (2016), a avaliação é “formativa, contextualizada e significativa tendo por base a observação” (p.43) das atividades, atitudes, análise das produções e intervenções de cada criança.

3.2 Intenções para a ação

*“Tudo passa pela educação, pois é ela que forma as gerações para a sociedade e é por ela que elaboramos um sentido para a vida e damos um rumo para sociedade”
(Leonardo Boff)*

Perante a caracterização apresentada tornou-se essencial delinear intenções que sustentassem a minha prática e ação pedagógica. Estas centraram-se nos diversos atores do processo educativo de ensino – crianças, famílias e equipa educativa – surgindo das minhas crenças enquanto educadora (cf. Anexo H), partindo das necessidades das crianças e das intenções da educadora cooperante (cf. Anexo I). Essas intenções são:

- Promoção do trabalho de equipa e da partilha;
- Promoção do envolvimento das famílias no contexto educativo;
- Respeito pelos ritmos, interesses e necessidades de cada criança;
- Respeito pela individualidade das crianças;
- Promoção da participação da criança;
 - Desenvolver a comunicação oral e corporal;
 - Desenvolver o raciocínio lógico-matemático;

- Promoção da autonomia e cooperação.

De seguida, irei menciona-las de modo mais específico:

Com a equipa educativa pretendi realizar um trabalho colaborativo, visto ser um elemento chave no processo educativo. É vantajoso a existência da partilha e do diálogo entre todos os intervenientes, o que contribui para uma reflexão mais consciente sobre a ação pedagógica, visto ter sido levada a questionar-me e a analisar as minhas atitudes, através de uma "ação em que o sujeito volta-se sobre si mesmo para analisar-se" (Galvão & Cunha, 2013, p.209). Por fim, tomei consciência dos benefícios da partilha de diversos pontos de vista, visto favorecer o desenvolvimento da identidade profissional. Este aspeto tornou-se mais intenso, uma vez que a educadora trabalhava em constante parceria com outra educadora, o que levou a que eu trabalhasse do mesmo modo com a outra estagiária.

Com as famílias pretendi criar uma relação de parceria, uma vez que, segundo Costa (2011), a família é a primeira instância educativa das crianças, afetando o seu desenvolvimento por ser um "grupo, cuja a estrutura relaciona-se com a formação da personalidade da criança" (Costa, 2011, p.39). Tornou-se, assim, crucial a existência de uma boa relação entre o contexto familiar e educativo, com o propósito de proporcionar um ambiente de qualidade para a criança. É relevante referir que a escola e a família são "instituições sociais centrais das nossas sociedades" (Sarmento, Ferreira, Silva & Madeira, 2009, p.20), devendo estar em constante interação para não existirem conflitos que prejudiquem a educação e o desenvolvimento das crianças.

Com as crianças – intenções gerais – pretendi estar disponível para as ouvir, criando uma relação de proximidade com cada uma – "relacionamento afetivo consistente" (Brazelton & Greenspan, 2004, p.27) –, que promove mais oportunidades de interação e descoberta dos seus saberes, ideias, pensamentos, sentimentos, interesses e motivações (Parente, 2012). Por sua vez, essa relação tinha por base o "respeito pela individualidade da criança" (Portugal, 1998, p.207), a fim de me tornar num adulto que dá apoio e segurança nas suas explorações e descobertas. Esse respeito é notório no modo de interagir e comunicar com cada criança, tendo noção de que elas possuem uma história de vida que influencia a sua forma de pensar e agir às situações e o modo como constroem as suas aprendizagens (Freire, 1996).

A última intenção central baseou-se na conceção da criança enquanto ser participativo, com direitos e "competente que aprende através da ação com o meio que a rodeia" (Matos, Vicente & Alves, 2015, p.21). Para tal, tive que as encarar como atores

sociais que realizam trocas sociais e que “demonstram competência, ação, interação e capacidade de viver muitas experiências e descobertas” (Delgado & Silva, 2012, p.2). Ao compreender as linguagens utilizadas pelas crianças para comunicarem – toque, expressões faciais, risos, gritos – está-se-lhes a permitir que elas “possam participar das decisões com um papel mais ativo” (Delgado & Silva, 2012, p.13).

As intenções específicas estão interligadas com as dificuldades referidas no tópico anterior. Na primeira pretendi ampliar o vocabulário das crianças e a clareza de como se exprimiam, através de várias formas de comunicação. Para tal, tive que ajudar a criança a “comunicar com o grupo, encorajando-a a ouvir os outros e a apresentar as suas experiências” (Niza, citado em Folque, 2014, p.56-57), a fim de que adquirisse interesse em dialogar com o outro, “dominando a linguagem e alargando o seu vocabulário” (Silva, 2016, p.65). Esta intenção interliga-se com as potencialidades do corpo para se expressar, visto o corpo ser um meio de transmitir informação. Ao adquirir um domínio da linguagem não-verbal, a criança exprime as suas ideias, sentimentos e vivências de forma autónoma e clara, apropriando-se “das diferentes funções da linguagem e adequa a sua comunicação” (Silva, 2016, p.65).

Na intenção seguinte pretendi a aquisição e apropriação de noções importantes para o futuro, através da “vivência do espaço e do tempo” (Silva, 2016, p.82). No espaço, a criança aprende noções como longe e perto, em cima e em baixo, dentro e fora. No tempo, vivência sequências de momentos, que contribuem para a “compreensão da sucessão e ordenação temporal” (Matta, 2001, p.176). Para além disso, pretendia que a criança adquirisse a capacidade de classificar, agrupar, seriar e ordenar. Deste modo, começavam a identificar relações entre os objetos, classificando-os e agrupando-os, tendo por base um critério estabelecido, o que permite a capacidade de resolver problemas, procurando a sua solução e refletindo sobre esta.

Na última intenção pretendi dar enfoque no sentimento de autoestima, para que a criança acredite que é competente e sinta segurança em si mesma. Esse sentimento leva-a a realizar diversos saberes-fazer indispensáveis à independência e a resolver conflitos, compreendendo a perspetiva do outro e assumindo responsabilidade pelas suas escolhas/decisões. Ao confrontar-se com idades diferentes, a criança vai-se desenvolvendo, ao mesmo tempo, que contribui para o desenvolvimento das outras crianças. Esta intenção relaciona-se com a cooperação, visto elas buscarem o mesmo, mas com interesses diferentes, ou seja, “os objetivos são comuns, as ações são compartilhadas e os benefícios são distribuídos por todos” (Brotto, 1999, citado em

Soler, 2008, p.22). A escola assume-se, assim, como um “espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 2013, p. 144).

Por fim, defini um roteiro ético para a minha prática e conduta profissional no contexto educativo, que se baseia, principalmente, no anonimato das crianças. Portanto, evitei referir os seus nomes para não haver nenhum indício das suas identidades e desfoquei as fotografias para evitar o reconhecimento. O anonimato é também mantido ao nível da equipa educativa e da organização educativa.

3.3 Planificação geral

Ao longo do estágio realizei diversas propostas educativas com as crianças, dando enfoque nas áreas de conteúdo referidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016). Cada proposta tinha uma intenção que ia ao encontro das necessidades das crianças e da evolução verificada nelas, surgindo “do processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação” (Bertam & Pascal, s.d., p.48). Existiram, ainda, momentos de atividades não planeados – momentos de leitura e registo das visitas – com objetivos tão específicos e perceptíveis que optei por não os referir no planeamento.

As propostas educativas foram pensadas em parceria com a educadora cooperante, levando-me a experimentar organizações do grupo e estratégias diferentes, tendo em conta as necessidades das crianças. O planear pressupõe o “decidir sobre as ações, prever interações, reconhecer problemas, propor soluções e antecipar consequências e reações” (Epstein, 2003, citado em Lino, 2014, p.144). Como tal, abrangia várias competências a ser apreendidas, sem querer repetir o proposto pela educadora e pelas AAAF. Deste modo, o planeamento partia daquilo que as crianças experienciavam e conheciam, para lhes propor experiências desafiantes (Siraj-Blatchford, 2004).

Nas primeiras planificações, planeava todos os momentos, incluindo os de transição, com dinâmicas, para que existisse sempre uma ação educativa. Fui percebendo que esses momentos de transição dependiam de diversos fatores, como a disposição e o interesse das crianças. Portanto, as planificações tornaram-se flexíveis para serem alteradas de acordo com as vontades das crianças, que são o centro da educação. Por sua vez, as sessões de expressão motora apresentavam estruturas diferentes, devido a serem realizadas em parceria com a outra estagiária, ficando cada

uma responsável por planificar as duas sessões em cada semana. Tinha-se por base o que anteriormente se tinha realizado, a fim de intensificar as competências ou de não repetir as propostas.

As planificações partiram das intenções apresentadas, sendo dado enfoque no trabalho em equipa, na comunicação, na motricidade fina, na autonomia, no respeito pelo outro e em noções matemáticas, com objetivos específicos decorrentes de cada situação. Os objetivos sofreram alterações, visto não serem explícitos para as crianças, centrando-se no educador. Com a sua aplicação na prática compreendi que os objetivos partiam do que a criança queria aprender, por isso coloquei-os na ótica tanto do educador como da criança.

Importa referir que nas planificações surgiu a metodologia de trabalho de projeto (cf. Anexo J), através da qual as crianças tomaram iniciativa, no planeamento, no desenvolvimento e na avaliação do trabalho realizado (Katz & Chard, 2009). O projeto desenvolvido levou à compreensão de que planear pressupõe uma “flexibilidade e multiplicidade de possibilidades e não a unidireccionalidade de uma planificação tradicional e linear” (Vasconcelos, 2011, p.15). Por este motivo, diversas atividades planeadas não foram realizadas no dia definido, sofrendo alterações nas estratégias, tendo por base as mudanças observadas nas crianças.

Em suma, segundo o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância², este deve planificar a prática educativa de modo integrado e flexível, partindo dos dados recolhidos na observação e avaliação, bem como dos interesses das crianças e das situações imprevistas do quotidiano.

3.4 Avaliação

A avaliação permite ao educador ter consciência da sua ação sendo indissociável do planeamento e, por sua vez, da observação. A observação permite que o educador recolha informações acerca da criança “adequando o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (Moreira & Teixeira, 2009, p.36). Essas informações possibilitam a aplicação de uma pedagogia diferenciada, na qual a criança é tida como única, sendo essenciais para o educador “planear e adequar materiais e actividades aos interesses e necessidades das crianças” (Parente, 2002, citado Moreira & Teixeira, 2009, pp.56-57).

² DL nº241/2001, de 30 de Agosto

A avaliação das crianças baseou-se na observação, em registos fotográficos e em conversas com a equipa educativa. A mesma não foi registada em grelhas de registo, no final de cada atividade, por considerar que as crianças se encontram a adquirir competências, algumas emergentes, mas não totalmente adquiridas. Ao avaliar diariamente pode-se estar a comprometer as capacidades das crianças, uma vez que se cria expectativas e as rotula (Martins, 2007). Portugal e Laevers (2010) referem que, por vezes, existe a necessidade de colocar a criança entre dois níveis, visto oscilar ao nível das suas competências. Portanto, a avaliação deve ser realizada de modo individual e “com base na impressão geral que a criança tem deixado nas últimas semanas, ao longo de diferentes momentos e atividades” (Portugal & Laevers, 2010, p.77). Desta forma, realizei uma avaliação mais geral das atividades, concretamente, no fim da semana.

No projeto, a avaliação foi realizada em conjunto com as crianças, através da hétéro e sa autoavaliação, para que elas aprendessem a “avaliar em comum a organização e a evolução do trabalho” (Perrenoud, 2001, p.116). Foram concretizadas atividades com o propósito de perceber os conhecimentos adquiridos pelas crianças (Siraj-Blatchford, 2004). Para além disso, a avaliação baseou-se na observação e na documentação de todo o processo, levando-me a tomar consciência acerca do “desempenho e evolução da criança ou o seu contributo específico para o projecto” (Vasconcelos, 2011, p. 17).

Em retrospectiva, as intenções, previamente planeadas e referidas, foram ao encontro das características do contexto educativo, das crianças e dos meus princípios enquanto educadora. As referentes à equipa educativa e às famílias foram alcançadas com sucesso, visto serem recorrentes as conversas informais realizadas com ambos, a fim de aperfeiçoar a minha prática educativa.

Relativamente às crianças, as intenções gerais foram alcançadas com sucesso, porque procurei ter sempre em atenção os interesses e necessidades das crianças, encarando-as como um grupo e de forma individual, com características próprias. O projeto promoveu uma grande participação das crianças, mantida até ao término do estágio. Contudo, as intenções específicas não foram alcançadas na totalidade, por necessitarem de um longo processo de investimento até se evidenciarem mudanças notórias nas crianças.

4 INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

Neste ponto pretendo analisar a problemática emergente ao longo da prática profissional supervisionada: a heterogeneidade, relativamente à idade, numa sala de Jardim de Infância. Para aprofundar a problemática, irei apresentar a razão da sua escolha, com exemplos concretos, de seguida surge a fundamentação referente à problemática, posteriormente explico o decorrer da investigação, terminando com o enfoque na prática.

4.1 Identificação da problemática

No início da PPSII, ao planificar tive a dificuldade de programar atividades que fossem ao encontro dos interesses e necessidades desenvolvimentais de cada criança. Era uma dificuldade porque o grupo era composto por crianças de várias faixas etárias, com necessidades diferentes, umas mais básicas e outras mais específicas. Deste modo, surgiu o interesse de aprofundar o assunto da heterogeneidade em relação à idade. Pretendia, concretamente, perceber quais as vantagens e as desvantagens de as crianças estarem inseridas numa sala heterogénea.

Com o tempo, senti a necessidade de promover junto das crianças, o trabalho em grupos heterogéneos, ou seja, incentivar as crianças mais velhas a ajudarem, interagirem e trabalharem com as mais novas. Porém, devido ao pouco tempo de que dispunha, essa necessidade não foi aprofundada, optando por me centrar no assunto de um modo mais teórico. Portanto, acabei por obter uma perspetiva dos adultos acerca da heterogeneidade, ou seja, como os intervenientes no processo educativo da criança encaravam a heterogeneidade, através da compreensão da(s):

- 1 – Vantagens e/ou desvantagens de uma sala heterogénea;
- 2 – Desafios do trabalho pedagógico com um grupo heterogéneo;
- 3 – Influência da heterogeneidade nos comportamentos sociais e autonomia das crianças.

De um modo geral, pretendi conhecer as perspetivas das famílias, educadores, futuros educadores e crianças sobre a aprendizagem e desenvolvimento das crianças em grupos heterogéneos. Ao aprofundar o tema iria (1) compreender melhor a constituição de grupos heterogéneos no Pré-Escolar; (2) perceber os benefícios inerentes ao trabalho de grupos heterogéneos; (3) aprofundar os conhecimentos pedagógicos e práticos referente ao trabalho com estes grupos e (4) conhecer a

perspetiva das crianças relativamente à constituição de uma sala heterogénea. Com esta perspetiva, no futuro, será mais fácil potencializar as aprendizagens das crianças num grupo heterogéneo e garantir uma prática consistente de valorização e promoção das aprendizagens, através de uma variedade de experiências, tendo em vista a individualidade de cada criança.

4.2 Referencial teórico

Em 1977, a educação de infância foi integrada no sistema educativo português com o surgimento da Lei 4/1977. Apesar das alterações que tem sofrido, mantém-se a prática do ensino estandardizado – homogéneo – de qualidade. Porém, atualmente, procura-se renovar o ensino aproximando-o da sociedade atual, caracterizada por uma crescente diversidade.

Com essa renovação surge o conceito de heterogeneidade em termos etários, relacionado com a composição dos grupos, referido por Vygotsky (1991), Lilian Katz (1995/1998) e Sérgio Niza (2013). As Orientações Curriculares para o Pré-Escolar (2016) incentivam essa heterogeneidade ao considerarem que a “interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (p.26), uma vez que as crianças são confrontadas com outras realidades e pontos de vistas, que as fará aceitar a diferença e a resolver conflitos provenientes dessas diferenças. Deste modo, as crianças passam a apoiar-se umas às outras, desenvolvendo um trabalho de cooperação e entreajuda, benéfico para o seu desenvolvimento.

Surge, assim, outro conceito - diferenciação pedagógica – em que a criança é tida como um sujeito ativo na construção do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, permitindo que cada uma aprenda ao seu ritmo (Silva, 2016). Este conceito está relacionado com o de escola inclusiva, baseada na cooperação e na resposta às necessidades individuais das crianças.

4.2.1. A heterogeneidade

O conceito de heterogeneidade surgiu com Horace Mann, pai da educação pública e secretário do Conselho de Educação de Massachusetts. Segundo McClellan & Kinsey (1999), no século XIX surgiram os grupos heterogéneos numa “casa-escola” onde crianças de diferentes idades estudavam num espírito de cooperação, em que as mais velhas ensinavam as mais novas. Só em 1959, é dada a merecida relevância no

sistema educacional britânico, através da publicação de Goodlad and Anderson's (1987) – The Nongrade Elementary School – que faz referência a uma educação e a um planeamento focados nas necessidades do grupo e de cada criança, praticando a diferenciação pedagógica.

McClellan & Kinsey (1999) apresentam uma definição de grupos heterogéneos:

A prática de agrupar as crianças de mais de um ano de idade e nível de habilidade (geralmente três níveis etários) em conjunto, tem o objetivo de maximizar as práticas de ensino que envolvam interação, aprendizagem experiencial, flexibilidade do pequeno grupo e aumentam a participação entre as crianças que vivenciam uma contínua progressão da aprendizagem (cognitiva e social) de acordo com a sua taxa individual de aquisição de conhecimentos e habilidade (p.4).

Em Portugal, os primeiros referenciais a este tema são o Movimento da Escola Moderna (1965) e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016).

4.2.2. A heterogeneidade referida nas OCEPE e implementada no MEM

Segundo Oliveira-Formosinho (2013), os modelos pedagógicos são propostas educacionais que combinam os fundamentos e a ação, a teoria e a prática. Focar-me-ei no MEM, porque é o modelo que dá mais destaque à constituição heterogénea em termos etários, considerando-a como uma mais-valia para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Defende a interação social com adultos e pares como um impulsionador da aprendizagem e, conseqüentemente, do desenvolvimento da criança (Folque, 1999).

As OCEPE referem que os grupos heterogéneos em termos etários trazem qualidade à educação (Silva, 2016), uma vez que as crianças desempenham um papel ativo no seu processo de ensino-aprendizagem, concretamente, na interação com o mundo e com o outro, “contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem umas das outras” (Silva, 2016, p.27). A criança é vista como um sujeito único em que as suas características individuais são respeitadas e valorizadas, originando novas aprendizagens (Silva, 2016). Esse respeito promove uma escola inclusiva, na qual os interesses das crianças são o motor do processo educativo e a interação entre elas é promotora de um clima de trocas e partilha de conhecimentos e experiências, bem como de apoio na concretização de tarefas.

Segundo Folque (1999), o MEM considera a diversidade como enriquecedora para as crianças, desafiando “a visão individualista do desenvolvimento infantil e propondo uma perspectiva social, em que o desenvolvimento se constrói através de [interações] sociais” (p.5). O MEM promove a constituição de grupos com idades e capacidades variadas – heterogeneidade – a fim de incentivar o respeito pelas diferenças, bem como a interajuda e colaboração. O grupo torna-se um “lugar desafiador ideal para o desenvolvimento social, intelectual e moral das crianças” (Folque, 1999, p.6).

Neste modelo, as responsabilidades e as decisões são partilhadas pelo adulto e pelas crianças, a fim de que todos sejam integrado e considerado como parte integrante do grupo, intensificando a ideia de uma escola inclusiva. Esta postura é centrada numa aprendizagem cooperada na qual “todos ensinam e todos aprendem” (Folque, 1999, p.6). Folque (2012) refere que “os colegas são parceiros que estão envolvidos na aprendizagem e em actividades conjuntas, que se imitam e ensinam uns aos outros e que, colaborativamente, se empenham em dar sentido ao mundo à sua volta” (pp.96-97).

4.2.3. Vantagens dos grupos heterogéneos

Numa sala heterogénea, há uma aprendizagem cooperativa e personalizada, firmada na diversidade das crianças, “que só será possível se conseguirmos que os alunos cooperem para aprender” (Vala, 2008, p.54). Para tal, o grupo organiza-se em pares e/ou pequenos grupos, para as crianças aprenderem umas com as outras de diferentes formas: ao dar e receber ajuda, ao partilhar conhecimentos, ao refletir e construir conhecimentos sobre as ideias do outro, ao observar as estratégias e ao interiorizar o processo de resolução de problemas (Vala, 2008). Para além disso, têm oportunidade de “confrontarem os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum” (Silva, 2016, p.27). Esta organização do grupo possibilita uma maior motivação para a aprendizagem, baseado na autoestima e no valor de cada criança (Katz & Chard, 1997), bem como uma vivência das diferenças e um alargamento das oportunidades educativas (Silva, 2016).

A nível social, as crianças mais velhas retiram benefícios ao se envolverem ativamente no contexto, visto ensinarem, aprenderem a ensinar, cooperarem e partilharem conhecimentos. São modelos de comportamentos sociais positivos, com o intuito de as mais novas as imitarem e utilizarem esses comportamentos no grupo. Esta

situação coloca responsabilidade nas mais velhas, incentivando-as a regularem o comportamento e a apropriarem-se das regras (Katz, 1998).

As mais novas têm benefícios sociais, sobretudo no apoio/ajuda prestado pelas mais velhas - a criança mais nova é ajudada e recebe atenção individualizada, enquanto a mais velha a ajuda, revendo e consolidando/reformulando os seus conhecimentos (Vala, 2008). Para além disso, as mais novas envolvem-se “em brincadeiras mais complexas quando agrupadas com crianças mais velhas” (Katz & Chard, 1997, p.101), participando em atividades para as quais não têm capacidade de realizar sozinhas.

O educador incentiva a prática de comportamentos de cooperação e entreajuda nas mais velhas, para que as mais novas se sintam confortáveis dentro do grupo, potencializando o seu desenvolvimento visto terem um “modelo” a seguir, uma vez que tendem a imitar as falas, as expressões e as ações das mais velhas. Esta situação potencia a “competência para a vida”, visto irem colocando em prática a cooperação e entreajuda vivenciada no grupo (Katz, 1998).

Do ponto de vista intelectual, Katz (1998) menciona que as crianças alteram a sua atitude ao nível da expressão verbal (voz, tom, complexidade, palavras) de acordo com a idade da pessoa com quem comunicam. Portanto, ao interagirem com o outro acabam melhorando as suas competências comunicativas. Para além disso, as crianças aceitam e toleram as atitudes umas das outras, pois “é aceitável que uma criança esteja mais à frente em matemática que as crianças da sua idade, por exemplo, mas mais atrasada na leitura, ou nas competências sociais, ou vice-versa” (Katz, 1995, pp.1-2).

Em suma, segundo Vala (2008),

As relações interativas entre crianças provocam benefícios, quer qualitativos, quer quantitativos, em todo o processo de ensino-aprendizagem, pois permite uma reorganização dos papéis, anteriormente, destinado aos adultos e às crianças. Deste modo, contribui para que as atividades e tarefas cognitivas sejam assumidas por tutores, o que permite a integração das crianças em vivências educativas motivadoras (p.62).

Contudo, há a preocupação de as crianças mais novas serem sobrecarregadas pelas mais velhas. Para o evitar, o educador deve-lhes dar sugestões de como ensinar e apoiar, para não transmitirem ensinamentos errados (Katz, 1995).

4.2.4. Uma sala heterogénea

Todos os grupos em pré-escolar possuem uma heterogeneidade intrínseca, seja ao nível de idades, interesses, desenvolvimento físico e cognitivo, vivências, culturas ou

stock de conhecimentos (Sarmiento, 2005). Estas diferenças tornam-se enriquecedoras para o desenvolvimento das crianças, visto potencializarem a interação e a troca de experiências. Segundo Fontes Freixo (2004), os grupos heterogêneos permitem “que se estabeleçam entre os alunos relações pessoais e de trabalho” (p. 44).

Esta organização dos grupos tem como intuito a interação entre crianças com diferentes necessidades educativas e a troca de experiências, levando a aprendizagens mais significativas e à cooperação entre todos. Niza (2013) menciona que, no MEM, os grupos integram crianças de várias idades para assegurar a “heterogeneidade geracional e cultural” (p.6) e garantir o respeito pelas diferenças individuais num processo de interajuda e colaboração. Porém, os pequenos grupos homogêneos facilitam a aprendizagem de certos conteúdos que exigem uma maior atenção.

Existem dois tipos de interações sociais entre as crianças: interações simétricas e assimétricas. Centrar-me-ei nas segundas, pois são as mais frequentes nas salas heterogêneas, envolvendo uma pessoa mais competente e outra menos competente. Estas interações são definidas como “aquelas em que os sujeitos, implicados numa dada situação de resolução de uma tarefa, possuem papéis e estatutos diferentes” (Vala, 2008, p.48). A divergência de pontos de vistas – ideias, perspectivas e métodos de resolver problemas – produz desafios e exigências cognitivas, uma vez que a criança mais experiente desenvolve as suas capacidades ao ajudar o colega, contribuindo para o seu desenvolvimento. Segundo Katz (1998), estes grupos trazem benefícios a vários níveis para ambas as crianças, porque

As crianças mais jovens veem às crianças mais velhas como sendo capaz de contribuir com alguma coisa, enquanto as crianças mais velhas veem as mais novas como alguém que necessita da sua ajuda. Assim, num grupo heterogêneo, estas conceções das crianças acabam por fomentar um ambiente de cooperação que traz vantagens para as crianças e para os educadores (Katz, 1995).

Segundo Vala (2008), nessas interações assimétricas existe uma divisão entre: situações de co elaboração e de tutorado. As segundas trazem mais benefícios para as crianças, ocorrendo quando uma criança apoia outra na realização de uma tarefa. O tutorado recebe a ajuda individualizada de um colega que precisa primeiro de “organizar as suas estruturas mentais, consolidando aprendizagens” (Vala, 2008, p. 50). Em suma, a interação assimétrica e as situações de tutorado promovem vantagens sociais e intelectuais no desenvolvimento da criança (Katz, 1998).

Segundo Hohmann & Weikart (1997),

A capacidade crescente das crianças mais novas de iniciar e levar avante relações de amizade com companheiros é auxiliada pela sua capacidade em se expressarem através da linguagem e de se envolverem em brincadeiras cada vez mais complexas que estimulam o interesse e o apoio de outras crianças. Ao estabelecer associações e amizades próximas, as crianças pré-escolares parecem procurar um nível de reciprocidade e de igualdade baseados na partilha de interesses (p.573).

Vygotsky (1991) considera que existem dois níveis de desenvolvimento – o real – referente às ações que a criança realiza de uma forma independente e – o potencial – referente às ações realizadas com o apoio de um par mais competente, que implicam competências em aquisição. Ao se relacionarem com crianças mais experientes, experimentam tarefas que não têm capacidade de executar, mas que, com apoio, conseguem realizar. Vygotsky (1991) acredita que “as crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades” (p.59). Portanto, a presença de adultos ou crianças mais experientes é essencial para a imitação e, conseqüente, desenvolvimento das crianças. Com a repetição, a criança desenvolve a capacidade ainda não alcançada, devido à interiorização dos procedimentos e conhecimentos envolvidos.

4.2.5. Papel do educador

“Quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que quem escuta diga, fale, responda”

(Paulo Freire)

Os educadores de infância começaram a dar mais ênfase às idades na constituição de um grupo, visto ser um bom indicador para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (Katz, 1995). Os grupos heterogêneos, em termo etários, aumentam a heterogeneidade global dos grupos, potencializando as diferenças relativamente às experiências, conhecimentos e habilidades (Katz, 1995).

As OCEPE mencionam que o educador deve promover o trabalho a pares e/ou em pequenos grupos, para alcançar uma aprendizagem cooperada entre todos (Silva, 2016). No MEM, os educadores proporcionam “uma organização participativa, a cooperação e a cidadania democrática” (Folque, 1999, p.11), com o propósito de uma aprendizagem “significativa e desafiadora que lhe permita ir mais além no seu desenvolvimento” (Folque, 1999, p.12).

Surge, assim, a aprendizagem cooperada, com a qual as crianças criam relacionamentos próximos e significativos entre si, ao se ajudarem mutuamente - “ajudar as crianças a aprenderem a ajudar-se a si próprias é uma das melhores formas de os adultos serem úteis às crianças” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 46). O educador regula as vantagens de um grupo heterogéneo, incentivando e promovendo a ajuda entre as crianças na resolução das tarefas e no cumprimento das regras (Katz, 1995). Por este motivo, é importante a planificação de atividades que cativem todas as crianças, a fim de que trabalhem em conjunto, cooperando e partilhando ideias e conhecimentos.

Segundo Machado (2013), o educador deve propor propostas educativas com qualidade, motivadoras, cada vez mais complexas, contínuas e prolongadas, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Portugal (2008) afirma que o educador tem de “identificar o potencial desenvolvimental e educacional inerente às actividades, pensar e disponibilizar situações estimulantes, formulando “pontos de atenção” e atendendo ao bem-estar emocional e implicação das crianças” (p.65).

Nos grupos heterogéneos, o educador tem de adotar a diferenciação curricular devido às especificidades e aos ritmos diferentes de aprendizagem das crianças, a fim de “atender aos diferentes anos e chegar a cada um dos alunos, potenciando o seu desempenho e a aprendizagem” (Machado, 2013, p.23). O mesmo autor refere que a diferenciação pedagógica ocorre quando o educador “parte da análise diagnóstica das aprendizagens de cada aluno e daquelas que são consideradas necessárias, e tenta fazer uma aproximação mais adequada das aprendizagens em cada caso” (p.23).

4.3 Roteiro metodológico

A problemática desenvolve-se através de uma investigação qualitativa, caracterizada por uma recolha de dados com pormenores descritivos (Bogdan & Biklen, 1994) e baseada na perceção individual dos intervenientes na educação das crianças. Os mesmos autores referem que a investigação se centra nos dados recolhidos do ambiente natural, visto o investigador ser o instrumento principal que os descreve e analisa. Pode ser considerada uma investigação naturalista, pois o investigador frequenta o local onde ocorre o estudo, o que facilita a descrição das “situações vividas pelos participantes e interpreta os significados que estes lhes atribuem” (Oliveira, 2008, p.39).

Bento (2012) conclui que a metodologia qualitativa é a mais utilizada nos processos de investigação educativos, pois é “profundamente interpretativa e descritiva; o investigador faz uma interpretação dos dados, descreve os participantes e os locais, analisa os dados para configurar temas ou categorias e retira conclusões” (p.41). Nesta investigação há uma valorização dos dados recolhidos e observados e do processo de investigação, não se interessando apenas nos resultados (Bogdan & Biklen, 1994).

As intenções da investigação são formuladas com o propósito de “investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (Bogdan & Biklen, 1994, p.16). Neste sentido, recorri ao estudo de caso para obter um “conhecimento profundo da realidade investigada que, como tal, recorre a diferentes métodos e técnicas que se enquadram, sobretudo, num paradigma de investigação qualitativa” (Gomes, 2012, p.34). O estudo de caso visa compreender melhor uma situação específica, neste caso, pretendo obter uma perspetiva acerca de como é vista a heterogeneidade pelas crianças e adultos, permitindo-me, no futuro, definir uma estratégia de ação a implementar.

Segundo Oliveira, Pereira & Santiago (2004), o estudo de caso pressupõe um “estudo em profundidade, numa tentativa de captar o máximo daquilo que se investiga” (p.89), por esse motivo não me restringi apenas às educadoras. Esta investigação é considerada um estudo de caso pela necessidade de “confirmar, modificar, ou ampliar o conhecimento sobre o objecto que estuda, contribuindo assim para a construção teórica do respectivo domínio do conhecimento” (Coutinho & Chaves, 2002, p. 231).

4.4 Instrumentos de recolha de dados

Durante a PPSII utilizei diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados, para obter informações consistentes e relevantes sobre a heterogeneidade. Segundo Máximo-Esteves (2008), estes devem ser escolhidos tendo por base as necessidades do estudo, para se recolher os dados necessários.

Uma das técnicas foi a observação direta que permitiu o registo de elementos capazes de enriquecer e contribuir para a investigação (Queirós & Rodrigues, 2006). Foi também participante, pois permitiu um “conhecimento directo dos acontecimentos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Esteves, 2008, p.87). Só estando inserido no contexto é possível examinar o ambiente, ou seja, “o comportamento só pode ser compreendido pelo investigador que se introduz no processo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.55). Através da observação das crianças compreendi se as suas interações e relações dependiam ou não do fator da idade ou não.

Outra técnica foi o inquérito, que pressupôs uma recolha de informação a partir de uma determinada população, de modo a aprofundar um aspeto em específico. Pode ser caracterizado como “uma pesquisa sistemática e o mais rigorosa possível de dados sociais significativos, a partir de hipóteses já formuladas, de modo a poder fornecer uma explicação” (Birou, citado em Vinagreiro, 2008, p.33). Através do inquérito pretendi conhecer a opinião dos adultos sobre a heterogeneidade da idade das crianças, centrando-me nos aspetos referidos no tópico 4.1.

A última técnica foi o portefólio individual (cf. Anexo K) no qual estão contidas as reflexões, notas de campo e planificações referentes a todo o estágio. É encarado como um caderno que coleta “registos descritivos acerca do que ocorre nas aulas, sob a forma de notas de campo ou memorandos (...), de observações estruturas e registos de incidentes críticos” (Máximo-Esteves, 2008, p.89). Através do registo das notas de campo surgiram as reflexões, que serviram de base para as planificações.

Utilizei como instrumento as fotografias para obter um registo da ação e das expressões das crianças durante a investigação. Este instrumento possibilitou uma reavaliação e perceção das situações para recolher as informações necessárias. As fotografias facilitaram o lembrar e visualizar pormenores secundários, difíceis de memorizar, aliado à potencialidade interpretativa da imagem.

Outro instrumento foi o inquérito por questionário composto por interrogações escritas dirigidas a um conjunto de pessoas, ou seja, “coloca-se uma série de questões que abrangem um tema de interesse para os investigadores” (Vinagreiro, 2008, p.33), “não havendo interacção directa entre estes e os inquiridos” (Amaro, Póvoa & Macedo, 2004, p.3). As questões foram abertas e fechadas (mistas) sendo que no primeiro caso, o inquirido teve a liberdade de expressão, respondendo o que pretendia sem lhe ser imposta uma resposta, ao contrário do segundo caso, que o inquirido teve que seleccionar uma das opções apresentadas. Apresentava um tronco de questões iguais, a fim de poder comparar as respostas entre os intervenientes, diferindo nas últimas questões, mais específicas para cada função exercida na comunidade educativa. O questionário foi dirigido a um grupo representativo da população em estudo (Amaro, Póvoa & Macedo, 2004).

Utilizei a entrevista com as crianças para dar voz a cada um dos participantes (Folque, 2014) e obter uma melhor compreensão acerca de como encaravam a heterogeneidade, através de informações subjetivas. Com este instrumento pretendi que existisse uma interação direta entre mim e elas e uma conversa normal com as

crianças, “distinguindo-se desta pela sua intencionalidade” (Esteves, 2008, p.93). Decorreu uma recolha de “dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo . . . uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.134).

As notas de campo consistiram no “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150), permitindo o registo, bem como a interpretação e análise de acontecimentos significativos para a investigação. Estas são obtidas através das observações e de conversas informais, possibilitando o reforço dos dados obtidos. Tal como refere Queirós e Rodrigues (2006) são o “registo das observações e reflexões” (p.4).

Neste estudo participaram 34 inquiridos (cf. tabela 1 e figura 1) e foram observadas todas as crianças do grupo.

Tabela 1

Total de inquiridos

Inquiridos	Nº. de inquiridos
Famílias	6
Educadoras	8
Futuras educadoras	8
Crianças	12
Total	34

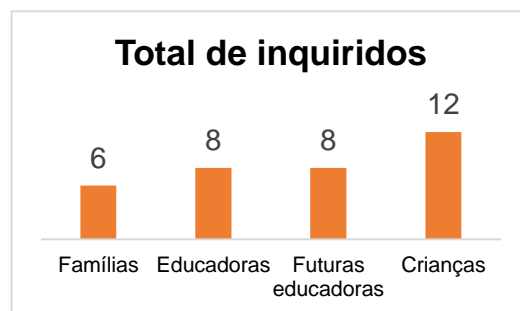


Figura 1. Total de inquiridos

4.5. Roteiro ético

“A educação enquanto formação humana é um esforço indiscutivelmente ético e estético”

(Paulo Freire)

Defini um roteiro ético (cf. Anexo L) baseado nos princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças referidos por Soares (2005, citado por Tomás, 2011) e nos princípios éticos referidos na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, s.d.). Numa investigação com crianças, as questões éticas tornam-se centrais, defendendo-se que as crianças “devem ser consideradas sujeitos e participantes da investigação, considerando, desta forma, as suas opiniões, experiências e perspectivas” (Fernandes & Tomás, 2011, p.2). Deste modo, as crianças, as famílias e os adultos da organização educativa tiveram um papel importante na investigação, merecendo transparência no trabalho, através da explicação dos objetivos e da natureza da investigação.

As crianças foram questionadas se queriam participar na investigação, sendo encaradas como um “agente social competente” (Fernandes & Tomás, 2011, p.2), a fim de garantir o seu consentimento para prosseguir e o respeito por cada uma, independentemente da religião, género, etnia e cultura (APEI, s.d.). Com as famílias, sensibilizei-as para o trabalho que realizava com os seus educandos, pedindo a sua colaboração através da partilha de opiniões e conhecimentos, mantendo-as informadas de tudo o que acontecia, recorrendo à “troca de informações entre a instituição e a família” (APEI, s.d., p.2). Em relação à equipa educativa, esta foi sempre informada de todo o processo investigativo, estando conscientes do que pretendia investigar, ao ponto de realizarem ações que facilitassem a minha observação.

Na investigação, foi mantido a confidencialidade, o anonimato e a privacidade das crianças, sendo as suas caras ocultadas nas fotografias, com o propósito de garantir o sigilo profissional e de respeitar a privacidade (APEI, s.d.). As informações acerca das famílias não foram todas apresentadas e colocadas em público. As fotografias só foram retiradas depois de a educadora cooperante ter a autorização necessária das famílias. Por fim, procurei dar respostas de qualidade às necessidades educativas das crianças (APEI, s.d.), não sobrepondo os interesses pessoais e institucionais sobre os delas.

4.6. A investigação na prática

Neste tópico será apresentada a perspetiva das crianças e dos adultos - pais, educadores e futuros educadores – sobre o tema da heterogeneidade, ao nível da idade, expondo os resultados obtidos nas observações das crianças e nos questionários.

4.6.1. Observações realizadas

De seguida serão apresentadas situações da rotina observadas por mim, focadas em questões de heterogeneidade.

No “comboio”, formado pelas crianças para se dirigirem ao refeitório, existem grupos heterogéneos, uma vez que as crianças mais crescidas, de 6 anos, juntam-se às mais novas, ficando responsáveis por elas, para que não saiam do comboio, não fiquem para trás e possam acompanhar o resto do grupo.

No refeitório, a organização é mais homogénea, uma vez que as crianças mais velhas se sentam de um lado da mesma e as mais novas de outro lado, o que potencia a observação e imitação, mas não a interajuda entre as crianças.

Na sala, a educadora cooperante opta por realizar grupos de trabalho homogéneos e heterogéneos. Quando as crianças mais velhas vão fazer um trabalho mais direcionado para elas, a educadora agrupa-as num grupo, fazendo o mesmo com as crianças mais pequenas, tendo assim maior orientação e acompanhamento por parte da educadora. Outras vezes agrupa crianças de diferentes idades, a fim de que as crianças mais velhas possam ajudar as mais novas na concretização da tarefa que lhe é proposta. Essa ajuda entre as crianças não ocorre sistematicamente, sendo algo ocasional, porém a observação assume o auge da sua importância nesses momentos, visto a criança mais nova observar a mais velha e depois querer imitar à sua maneira. Por sua vez, quando lhes é dada oportunidade de escolherem a atividade, as crianças mais velhas ocupam-se logo da mesa de trabalho, ficando todas juntas de acordo com as suas relações de amizade. Enquanto isso, as crianças mais pequenas ficam a vaguear na sala, brincando, até que algum adulto as chame para realizarem o trabalho. Pode-se, assim, concluir que nos momentos de trabalho não existem grupos de trabalho definidos, dando oportunidade para que todas as crianças interajam com todas.

Essas relações de amizade mantêm-se nas restantes áreas da sala, sendo mais notório as brincadeiras entre as crianças de diferentes idades. Todas as crianças brincam em todas as áreas, simplesmente as brincadeiras, por vezes, não se encontram relacionadas entre si. Essa situação é recorrente nos jogos de mesa e do chão, sendo que, na área da casa, as mais velhas criam o enredo da brincadeira, englobando as mais novas nele. Na área de artes plásticas, as meninas mais velhas não a costumam frequentar, sendo o local mais frequente para os mais novos.

No recreio, as meninas acabam por ter um grupo mais definido, que permanece junto nas diversas brincadeiras, sendo constituído por 4, 5 e 6 anos. Por sua vez, os rapazes vão formando diferentes grupos tendo por base as brincadeiras que realizam, incluindo todas as faixas etárias. São poucas as meninas que se juntam às brincadeiras dos rapazes, acontecendo com as mais novas. Pode-se, assim, afirmar que as meninas de 3 e 4 anos juntam-se muito mais, formando um grupo de brincadeira.

É de realçar que as crianças de 4 anos, apesar de terem um maior interesse nas crianças mais velhas, são as que se relacionam mais com todas as faixas etárias.

4.6.2. Perspetiva das crianças

A entrevista foi colocada às crianças que apresentavam um melhor discurso, a fim de que as respostas fossem claras e não houvesse a hipótese de uma segunda

interpretação. Por este motivo, optei por questionar as crianças com 5 e 6 anos e, de forma aleatória, algumas com 4 anos. Deste modo, foi possível obter 12 respostas de crianças do respetivo grupo. Foram-lhes colocadas 8 questões, individualmente, tendo como objetivo perceber a sua perspetiva sobre o grupo. As questões foram as seguintes:

Questão 1. Com quem mais gostas de brincar no recreio?

Questão 2. Com quem mais gostas de fazer atividades?

Questão 3. Com quem mais gostas de brincar nas áreas?

Questão 4. Se sairmos para uma visita, quem escolhes para teu par?

Questão 5. Gostas que a sala tenha crianças crescidas e crianças pequenas?

Questão 6. Gostas de trabalhar em grupo?

Questão 7. Achas que ajudas os meninos mais novos?

Questão 8. Achas que todos conseguem fazer mais coisas sozinhos?

Ao analisar as respostas é possível perceber que, nas primeiras 3 questões, as raparigas não referem colegas iguais para todos os locais, ou seja, as crianças com quem gostam de brincar nas áreas da sala, não são as mesmas com quem gostam de brincar no recreio. Um aspeto de interesse é que os rapazes referem mais vezes o nome das raparigas como alguém com quem gostam de brincar, do que as raparigas que apenas se referem a elas mesmas. Por sua vez, as crianças não apresentam um grupo de amigos formado, visto mencionarem crianças, nomeadamente, de 4 e de 5/6 anos. Porém, as crianças mais novas referem, muitas vezes, as mais velhas, como sendo mais interessantes para brincar, apesar de as mais novas serem referidas pelos mais velhos menos vezes, concretamente por apenas três rapazes nas áreas da sala.

Na questão 4, as crianças optam por escolherem crianças da sua faixa etária como alguém com quem gostariam de ter como par numa visita de estudo. Há apenas a exceção de uma criança com 6 anos que, ao longo das suas respostas, mencionava uma das meninas mais novas do grupo.

Nem todas as crianças se encontram de acordo na questão 5, sendo algumas afirmaram não gostarem que a sala tenha crianças com diferentes idades, preferindo que a sala só tivesse crianças crescidas. Apesar disso, todas elas afirmaram gostarem de trabalhar em grupo (questão 6) e afirmaram que ajudavam as crianças mais novas (na questão 7). Porém, nesta questão 7 foi notório que duas crianças tomaram consciência das suas atitudes, pois uma referiu “às vezes sim” e outra mencionou que ajudava os amigos de 3 anos. Contudo, na questão 8, três das crianças destacam-se pelas suas respostas, uma vez que referem que eles conseguem fazer mais

coisas/ações sozinhos, mas os pequenos não o conseguem, um deles mencionou que os pequenos devem “olhar para os mais grandes e copiar”.

4.6.3. Perspetiva de famílias

O questionário (cf. Anexo M) foi colocado às famílias das crianças da respetiva sala. Optei por só propor o questionário a 6 famílias, por serem as famílias com quem tinha maior envolvimento, sabendo que iriam aceitar e ajudar-me de bom agrado. Essas famílias eram das crianças com 5 e 6 anos, existindo algumas de crianças com 4 anos.

Questão 1. Tendo em conta a figura 2, verifica-se que a maioria das famílias não tem em consideração a composição etária do grupo quando escolhem uma escola para os seus educandos.

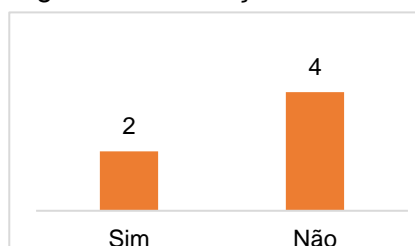


Figura 2. Resposta à questão nº1

Questão 2. Pedi para classificarem de 1 a 5 (1 – discordo totalmente e 5 – concordo totalmente) a afirmação “A organização das crianças em grupos heterogéneos é um potencial fator para o seu desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem” e segundo a figura 3, a maioria das famílias incidiu na opção 4 (concordo). Constata-se que as famílias consideram que os grupos heterogéneos trazem benefícios para o desenvolvimento dos educandos.

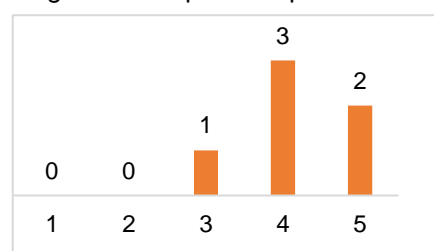


Figura 3. Resposta à questão nº2

Questão 3. Para a maioria das famílias, segundo a figura 4, os grupos heterogéneos trazem vantagens para as crianças que o constituem. Porém, alguns referem que também traz desvantagens.



Figura 4. Resposta à questão nº3

Questão 3.1. Justificam esta questão com várias razões. Todas as famílias afirmam que uma sala heterogénea apresenta vantagens para as crianças, centrando-se “na partilha, na aprendizagem e no desenvolvimento”. Mais concretamente, afirmam que as crianças mais velhas ajudam os mais novos quando estes necessitam, o que se traduz no sentido de responsabilidade para com o outro, no sentido de cooperação e interajuda e aumenta a sua autoestima, visto sentirem-se importantes por poderem ajudar. Desta forma, como uma família refere há “uma aprendizagem e desenvolvimento dos mais novos com os

mais velhos”. Por sua vez, todos aprendem uns com os outros, havendo uma “aprendizagem em grupo”, apesar de existir um enfoque maior no facto de as crianças mais novas aprenderem com os mais velhos e de estas “apanharem algumas coisas do que a educadora ensina aos mais velhos”. As famílias afirmam que tal facto é devido às crianças mais novos imitarem os mais velhos e os considerarem como os seus modelos, o que “potencia o desenvolvimento individual, de todo o grupo e de todo o processo de ensino”. A última vantagem é a partilha de informações e de tarefas existentes entre todas as crianças, o que ajuda no seu desenvolvimento. Em modo de conclusão, uma das famílias afirma que a sala heterogénea “promove o relacionamento entre ambos de forma a que todos possam brincar juntos, socializarem, viverem a infância sem o prejuízo da idade”.

Por sua vez, a quantidade de desvantagens, referidas pelas famílias, é bastante inferior, só sendo mencionada por 2 famílias, tal como a figura 4 apresenta. Deste modo, uma das desvantagens é ao nível das brincadeiras, uma vez que as crianças mais velhas têm brincadeiras que não se encontram adaptadas para as mais novas, como é o caso da simulação de lutas nos rapazes e a conduta superior e de comando nas raparigas. A outra desvantagem centra-se na prestação do adulto, sendo referido que o “professor tem que ter em conta a individualidade de cada criança, cada idade, cada etapa, os ritmos e por vezes tem que criar grupos de trabalho, dada as idades diferentes”, sendo que esta desvantagem não tem enfoque diretamente nas crianças, mas no trabalho exercido pelo educador.

Questão 3.2. As famílias disseram haver vantagens numa sala heterogénea, referindo que podem favorecer ambas as crianças, mais velhas e mais novas (figura 5), sendo que as crianças tiram proveito das vantagens por estarem incluídas no grupo heterogéneo.

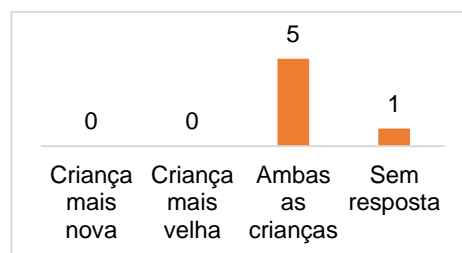


Figura 5. Resposta à questão nº3.2

Questão 4. Na tabela 2 verifica-se que as famílias discordam do facto de uma sala heterogénea proporcionar insegurança para as crianças mais novas, dispersão no trabalho pedagógico e conflitos. No geral, consideram que um grupo heterogéneo promove a partilha de saberes, a cooperação, a interajuda entre as crianças, a resolução de problemas e o desenvolvimento da linguagem, confirmando assim a visão positiva que têm sobre um grupo heterogéneo de crianças.

Tabela 2

Resposta à questão nº4

Os grupos heterógenos promovem:	DT	D	SO	C	CT	SR
Autonomia / Independência			1	1	3	
Partilha de saberes				2	4	
Dispersão no trabalho pedagógico		2	1	1	1	1
Cooperação				2	4	
Interajuda				2	4	
Conflitos		2		3		1
Interação				3	3	
Resolução de problemas			1	1	4	
Respeito pelo outro				3	3	
Insegurança para as crianças mais novas	1	2	1	1		1
Desenvolvimento motor				2	3	1
Desenvolvimento da linguagem				2	4	

Legenda:

DT – discordo totalmente
D – discordo
SO – sem opinião
C – concordo
CT – concordo totalmente
SR – sem resposta

Questão 5. Os pais são da opinião que as crianças, ao ingressarem numa sala heterogénea, se tornaram mais cooperantes com outras pessoas, sejam elas crianças ou adultos.

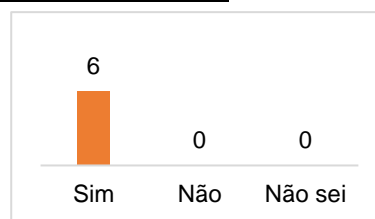


Figura 6. Resposta à questão nº5

Questão 5.1. Apresentam diversas situações nas quais é evidenciada essa cooperação. Essas

situações centram-se mais no contexto de casa, visto ser o local onde passam mais tempo com o seu educando. As respostas apresentam uma grande variedade, sendo o mais comum o gosto por ajudar nas tarefas de casa, nas lidas domésticas, como por a mesa e fazer recados, assumindo a responsabilidade pelas tarefas que fica incumbido de realizar. Porém, referem ainda que existe uma cooperação com os familiares mais novos, “ajuda o primo de 3 anos a vestir o casaco”, fala dos mais novos e “na forma como os respeita e os protege” e no cuidado ao primo mais novo, que necessita de “paciência, porque ainda não sabe muitas coisas e a proteção por ser pequeno”. Contudo, uma das famílias referiu que essa cooperação também se destina a pessoas idosas. Outro tipo de respostas são o gosto por dar opinião, a tomada de iniciativa em fazer algo, o ter aprendido a brincar com as outras crianças, existindo um crescimento e amadurecimento rápidos.

Em relação à escola, as famílias referem apenas duas situações. Uma delas diz respeito a uma visita de estudo, em que o educando ajudou o colega a subir uma rampa, quando este queria desistir e a outra refere-se ao modo como o educando fala nos mais velhos, referindo o que são “capazes de fazer e o seu esforço para alcançar as suas aprendizagens”. Para terminar, considero importante dar enfoque numa das respostas

das famílias, que afirma que a cooperação é um valor transmitido em sua casa, a fim de que a criança esteja “bem inserida na sociedade e no meio que o rodeia”.

Questão 6. Analisando a figura 7 conclui-se que todas as famílias referem que os educandos se tornaram mais autónomos, ao ingressarem numa sala heterogénea.

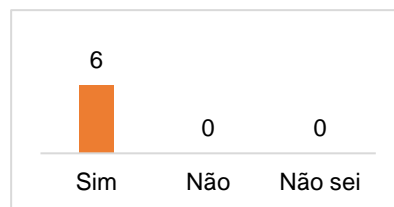


Figura 7. Resposta à questão nº6

Questão 6.1. Apresentam diversas situações nas quais é evidenciada essa autonomia. As respostas são muito centradas na independência das crianças, isto é, no facto de comerem, vestirem, despirem, calçarem e descalçarem-se sozinhas. Contudo, existem duas referências das famílias muito curiosas – “ele diz se os meninos mais velhos fazem que então ele também consegue” e “ele não diz ‘não sou capaz’, apenas que tem que treinar”. Estas referências vão ao encontro dos motivos que as famílias apresentam como vantagens para a existência de grupos heterogéneos. Outro tipo de respostas obtidas são a autonomia no modo de brincar, no limpar a casa e arrumar o quarto, na utilização dos objetos usados no dia a dia, na busca e manuseamento desses mesmos objetos. Para além disso, afirmam que o educando se tornou mais autónomo no modo de lidar com a frustração, bem como no conhecimento dos seus hábitos diários.

Questão 7. Relativamente às diferenças que as famílias notaram nos seus educandos devido à participação numa sala heterogénea, as respostas variam entre aspetos desenvolvimentais, aspetos relacionais e pessoais. Por outras palavras, algumas famílias afirmam que o educando aprendeu a escrever o seu nome, a se concentrar mais, a permanecer mais tempo sentado e adquiriu maior agilidade, aspetos relacionados com o seu desenvolvimento. Porém, outras famílias referiram que o educando aprendeu a “saber estar em grupo”, a “partilhar”, tornou-se “mais humilde perante os que o rodeiam”, adquiriu a “interpretação de determinadas regras que já identifica”. Para além disso, no último aspeto é referido que o educando aprendeu a ter mais “autocontrolo sobre si próprio”, a “questionar, expressar sentimentos”, estando mais “atenta a tudo o que se passa ao seu redor”, a ter maior “fraqueza sobre todos os assuntos” e a ser “mais carinhosa, expressiva”. Por último, uma das famílias afirma que o educando se tornou mais autónomo e mais independente.

4.6.4. Perspetiva de educadoras

O questionário (cf. Anexo N) foi colocado às educadoras da respetiva instituição educativa, a fim de perceber se o facto de as salas serem heterogéneas tinha influência no modo como elas entendiam a heterogeneidade. Porém, foi também realizado a educadoras que exercem em salas homogéneas, bem como a educadoras de outras salas heterogéneas. Por este motivo, a questão 6 apresenta dois tipos de reformulação.

Questão 1. Pedi para classificarem de 1 a 5 (1 – discordo totalmente e 5 – concordo totalmente) a afirmação “A organização das crianças em grupos heterogéneos é um potencial fator para o seu desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem” e segundo a figura 8, a maioria dos educadores refere que os grupos heterogéneos potencializam o desenvolvimento das crianças

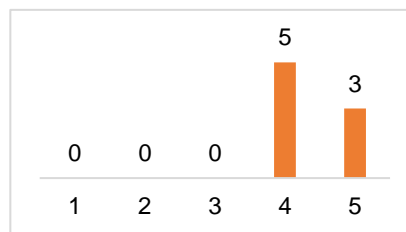


Figura 8. Resposta à questão nº1

Questão 2. Os educadores consideram que uma sala heterogénea apresenta vantagens para as crianças inseridas na mesma. Contudo, a maioria refere que também tem desvantagens.

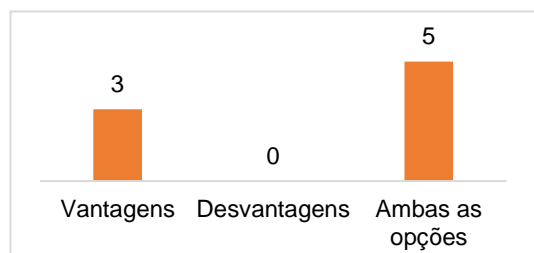


Figura 9. Resposta à questão nº2

Questão 2.1. Justificam esta questão com várias razões, sendo as respostas muito similares. No geral, as vantagens centram-se no desenvolvimento de competências sociais – “cooperação, respeito pelo outro”, bem como da autonomia, interajuda, solidariedade, independência e responsabilidade, neste último caso, das mais velhas para com as mais novas. De modo mais específico, existem educadoras que mencionam a construção de saberes e a partilha de ideias como vantagens, uma vez que as crianças se encontram incluídas num “ambiente de aprendizagem que vive numa dinâmica de diversidade e inclusão”. É relevante referir que as crianças “mais velhas servem de modelo para as mais novas”. Por sua vez, as desvantagens surgem em menor quantidade, sendo apenas referido que uma sala heterogénea pode ter como desvantagens o surgimento de alguns comportamentos menos corretos e que as crianças mais novas podem “ficar frustradas por não conseguirem os mesmos resultados do que as mais velhas”.

Questão 2.2. Os educadores que disseram haver vantagens numa sala heterogénea referem que podem favorecer ambas as crianças, sendo benéfico para qualquer criança que faça parte da mesma.

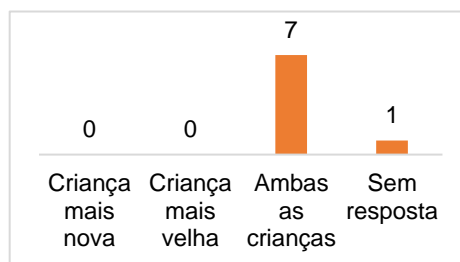


Figura 10. Resposta à questão nº2.2

Questão 3. Segundo a tabela 3, os educadores referem discordar de que os grupos heterogéneos promovam dispersão no trabalho pedagógico, conflitos ou insegurança para as crianças mais novas. Por outro lado, são da opinião de que estes grupos promovem, maioritariamente, a resolução de problemas, autonomia/independência, cooperação, partilha de saberes, respeito pelo outro e interajuda.

Tabela 3

Resposta à questão nº3

Os grupos heterógenos promovem:	DT	D	SO	C	CT
Autonomia / Independência				5	3
Partilha de saberes				4	4
Dispersão no trabalho pedagógico	3	3		1	1
Cooperação				3	5
Interajuda				3	5
Conflitos	2	3		1	2
Interação				4	4
Resolução de problemas				6	2
Respeito pelo outro			1	2	5
Insegurança para as crianças mais novas	2	4		2	
Desenvolvimento motor			1	2	4
Desenvolvimento da linguagem				4	4
Outro: Responsabilidade					1

Legenda:
 DT – discordo totalmente
 D – discordo
 SO – sem opinião
 C – concordo
 CT – concordo totalmente

Questão 4. Os educadores são da opinião que as crianças se tornam cooperantes, sendo algo promovido numa sala heterogénea.

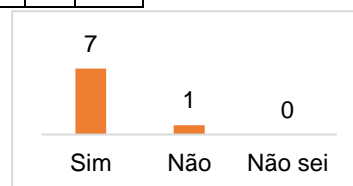


Figura 11. Resposta à questão nº4

Questão 4.1. Justificam a sua resposta apresentando algumas visões sobre o modo como as crianças são cooperantes, apesar de uma das inquiridas não ter respondido. As crianças são cooperantes durante a rotina – “realização de puzzles, arrumação da sala, ida à casa de banho, arrumar, vestir, calçar, apertar o bibe e na alimentação” – para alcançar um objeto, bem como no “uso e conhecimento e potencial dos materiais”, para explicar o funcionamento das regras, bem como para resolverem problemas e conflitos. Estes exemplos são centrados no apoio que a criança mais velha dá à mais nova ou

àquele que “necessita de apoio”, o que promove um crescimento mútuo entre todos. Surge outro ponto de vista, em que a criança mais “nova pede ajuda à criança mais velha quando tem dificuldade em terminar uma tarefa”. Por sua vez, uma educadora refere que as crianças são cooperantes na “tomada de consciência de pertença a um grupo”, na “planificação das atividades propostas”, mas também na transmissão dos conhecimentos dos mais novos, durante as conversas em grande grupo. A ideia geral é transmitida por uma educadora que menciona que “em qualquer situação na sala, em que uma criança precisa de ajuda, todas estão disponíveis para ajudar sem ser preciso a educadora dizer”, o que exige um trabalho contínuo com as crianças.

Questão 5. Analisando a figura 12 conclui-se que todas as educadoras referem que as crianças se tornam mais autónomas ao frequentarem uma sala heterógena, realizando ações de forma independente, sem necessitarem de auxílio.

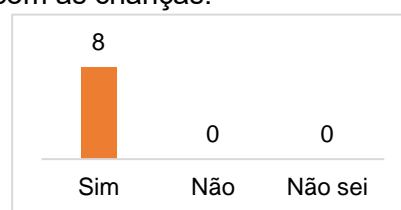


Figura 12. Resposta à questão nº5

Questão 5.1. Justificam as suas respostas, baseando-se na questão 4.1, uma vez que as educadoras referem que as crianças se tornam mais autónomas durante a realização das tarefas e da ajuda que tem umas para as outras – “os mais novos aprendem com os mais velhos as rotinas do dia a dia”. De modo resumido, as crianças tornam-se autónomas ao realizarem a rotina das salas, na organização das atividades e na “avaliação que cada criança faz do seu dia a dia”. Há uma aprendizagem partilhada entre as crianças, em que elas se ajudam para superarem dificuldades, através do exemplo (modelo), da ajuda direta e da imitação, o que promove um desenvolvimento com maior “motivação e valorização nas tarefas que exigem autonomia”, sentindo-se mais seguras e competentes. As crianças mais velhas adquirem o sentido de responsabilidade ao terem que apoiar as mais novas e as mais novas tendem a querer experimentar e fazer sozinho, o que veem os mais velhos fazerem – “se ele sabe eu também vou saber”. Por sua vez, ao realizarem escolhas, por exemplo na área que querem brincar, as crianças vão se tornando mais autónomas, começando “cedo a saber escolher e decidir”.

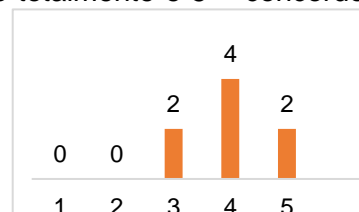
Questão 6. Os educadores promovem os comportamentos sociais e a autonomia na sala, tendo em conta o contexto educativo. Por este motivo, os comportamentos são promovidos através da adoção de estratégias e instrumentos de gestão do grupo, mais concretamente o quadro de regulação, o planeamento realizado com as crianças e a avaliação diária e semanal. Por outras palavras, a criança colabora na organização da

sala, integrando-se no quotidiano do grupo, uma vez que “tem de agir, participar, colaborar e avaliar a dinâmica educativa”. As restantes educadoras baseiam-se na promoção diária através do diálogo, partilha de ideias e vivências. Essas vivências surgem no desenvolvimento de momentos/atividades com diferentes tipos de “interação – atividades individuais, em pares/pequenos grupos e de grande grupo”. A interação individual centra-se, por um lado, no estímulo pela realização de uma tarefa sozinha e na resolução de “pequenos conflitos sem a ajuda do adulto” e, por outro lado, no “estar ao lado, falar, ouvir a criança falar, dar-lhe atenção, valorizar os seus trabalhos”. A partilha de ideias ocorre na participação da construção “da planificação das suas aprendizagens” e/ou na distribuição de responsabilidades pelas crianças, “em termos de organização e tarefas específicas a desempenhar”, de modo que todos tenham a oportunidade de dar a sua opinião. Ao nível do diálogo, as crianças são levadas a “questionar as suas atitudes, de modo a compreenderem que existem comportamentos mais corretos e aceitáveis que outros”.

4.6.5. Perspetiva de futuras educadoras

O questionário (cf. Anexo O) foi colocado a futuras educadoras com experiências profissionais diferentes.

Questão 1. Pedi para classificarem de 1 a 5 (1 – discordo totalmente e 5 – concordo totalmente), a afirmação “A organização das crianças em grupos heterogéneos é um potencial fator para o seu desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem” e segundo a figura 13, a maioria das futuras educadoras



concorda com o facto de as salas heterogéneas serem um fator importante no desenvolvimento das crianças.

Figura 13. Resposta à questão nº1

Questão 2. As futuras educadoras, segundo a figura 14, referem que uma sala heterogénea apresenta mais vantagens do que desvantagens para as crianças que fazem parte desse grupo.



Figura 14. Resposta à questão nº2

Questão 2.1. Justificam esta questão com várias razões. São poucas as desvantagens apresentadas, tendo enfoque no trabalho pedagógico do educador, uma vez que as inquiridas referem que as atividades dinamizadas têm que ir ao encontro dos interesses das crianças de ambas as faixas etárias. O educador deve ter em conta o nível de

desenvolvimento de cada criança, uma vez que “cada faixa etária tem objetivos concretos e, por vezes, quando estão todos juntos torna-se difícil responder a todos da maneira mais adequada”. Uma das inquiridas chega mesmo a afirmar que as atividades para os mais novos não se tornam desafiantes para as mais velhas, o que as pode desmotivar ou mesmo “provocar uma regressão no desenvolvimento das crianças mais velhas”, por este motivo o trabalho desenvolvido “tem de ser diferenciado e adaptado”, sendo necessário considerar “intencionalidades e atividades diferenciadas, o que pode ser difícil de contabilizar com a monodocência”. Portanto, o apoio que as crianças mais novas necessitam acaba por ser difícil de obter e concretizar.

Por sua vez, as vantagens são variadas e unânimes entre as respostas obtidas, centrando-se no trabalho da “zona de desenvolvimento proximal ao nível da aquisição de competências”, como a autonomia, o sentido de interajuda, responsabilidade, partilha – de conhecimentos, saberes e ideias – e de cooperação. Para além disso, é referida a importância que as crianças mais velhas têm na ajuda e no apoio aos mais novos, fomentando a sua autoestima, enquanto modelos, exemplos e “mentoras”. Essa ajuda por parte das crianças torna-se uma estratégia para a promoção de aprendizagens partilhadas, concretamente “ao nível da formação pessoal e social”. Para além disso, são mencionadas como vantagens a ocorrência de um desenvolvimento das relações sociais, que podem “promover diferentes tipos de brincadeiras”, mais concretamente “o faz de conta” que contribui para o desenvolvimento da linguagem dos envolvidos.

Questão 2.2. As futuras educadoras que disseram haver vantagens numa sala heterogénea, consideram que uma sala heterogénea tem vantagens para todas as crianças inseridas na mesma.

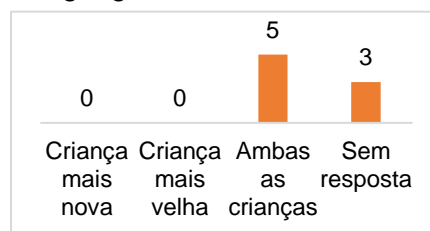


Figura 15. Resposta à questão nº2.2

Questão 3. Na tabela 4 verifica-se que as futuras educadoras discordam do facto de uma sala heterogénea promover insegurança para as crianças mais novas, dispersão no trabalho pedagógico e conflitos. A dispersão apresenta um igual número de pessoas que concordam com essa afirmação, o que demonstra que é um assunto com alguma discordância entre os profissionais da educação. Por sua vez, consideram que um grupo heterogéneo proporciona, maioritariamente, o respeito pelo outro, interajuda, cooperação, resolução de problemas, desenvolvimento motor e autonomia/Independência.

Tabela 4

Resposta à questão nº3

Os grupos heterogéneos promovem:	DT	D	SO	C	CT	SR
Autonomia / Independência				5	3	
Partilha de saberes				2	5	1
Dispersão no trabalho pedagógico		3	2	3		
Cooperação				3	5	
Interajuda				2	6	
Conflitos		3	2	1	1	1
Interação			1	3	4	
Resolução de problemas			2	6	1	
Respeito pelo outro		1	3	4	1	
Insegurança para as crianças mais novas	1	5	1	1		
Desenvolvimento motor			2	5	1	
Desenvolvimento da linguagem			1	3	4	

Legenda:

DT – discordo totalmente
D – discordo
SO – sem opinião
C – concordo
CT – concordo totalmente
SR – sem resposta

Questão 4. A maioria das futuras educadoras concorda com o facto de as crianças se tornarem cooperantes numa sala heterogénea, sendo que as restantes não sabem se a heterogeneidade tem influência, nas crianças, na interiorização da competência de cooperação.

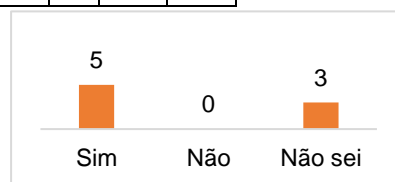


Figura 16. Resposta à questão nº4

Questão 4.1. Justificam as suas respostas, centrando-se no facto de as crianças mais velhas auxiliarem e apoiarem as mais novas em diversas tarefas da rotina, ultrapassando as dificuldades. Alguns dos exemplos mencionados foram os seguintes - “durante os momentos de arrumação notei que todos cooperavam neste”, “subir as escadas, arrumar o material, pedir ajuda ao adulto, lavar as mãos, entre outras” ou ainda nas “tarefas da rotina: dar o lanche, colocar a mesa”. Uma das inquiridas referiu nunca ter estado numa sala heterogénea, ao nível das idades, mas que observou que “as crianças mais novas tendem a imitar as crianças mais velhas ao nível das brincadeiras, na participação das atividades, na partilha de ideias e ajudando em tarefas”, tal como as outras futuras educadoras tinham mencionado. Para rematar, torna-se necessário salientar uma futura educadora refere que esta questão “depende da prática pedagógica da educadora responsável por um grupo”, contudo apoia as ideias mencionadas anteriormente, uma vez que as crianças mais velhas ensinam e apoiam as mais novas.

Questão 5. As futuras educadoras não se encontram de acordo no facto de uma sala heterogénea promover a autonomia das crianças, pois não têm perceção sobre a questão.

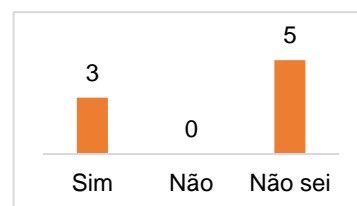


Figura 17. Resposta à questão nº5

Questão 5.1. Justificam as suas respostas, centrando-se numa perspetiva diferente de autonomia, mais centrado na independência, ou seja, é dado enfoque no vestir, despir, comer, calçar, descalçar e no ajudar nas tarefas. Porém, apresentam justificações interessantes – “as crianças mais novas, ao serem auxiliadas pelas mais velhas, acabam por desenvolver a sua autonomia sem que o adulto tenha de intervir” ou ainda “ao imitar as ações do outro seja uma criança ou do educador as crianças tendem a realizar ações mais autónomas como o ajudar nas tarefas”. É referido que essa autonomia facilita o acompanhamento, das crianças mais novas, nas brincadeiras e nas rotinas da sala, bem como promove que as crianças comecem “a ter mais decisão de escolha em relação às atividades que querem fazer”. Contudo, existe uma outra perspetiva que vai contra todas as apresentadas anteriormente, sendo a seguinte – “Para mim a autonomia depende inteiramente da ação da educadora e não do grupo”, ou seja, se a educadora não promover a autonomia nas crianças, não será o grupo e as interações entre as crianças a promoverem.

Questão 6. Para as futuras educadoras é indiferente a composição etária do grupo de crianças com as quais iram trabalhar. A sala heterogénea foi a menos escolhida, com um voto.

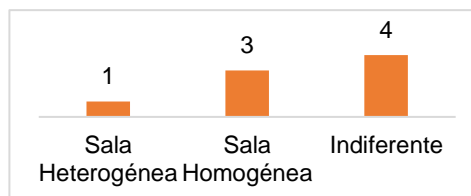


Figura 18. Resposta à questão nº6

4.7. Análise dos dados

Esta análise centrar-se-á nas respostas obtidas pelos adultos, sendo comparadas entre si e cruzadas com as respostas das crianças.

As crianças mais velhas tinham presente a necessidade e responsabilidade de ajudarem as mais novas, mas preferiam uma sala só como “meninos crescidos”, para que as atividades fossem mais do seu interesse e com outro tipo de exigências para o seu desenvolvimento. Nem todas agiam do mesmo modo com as mais novas, só algumas tinham um sentido protetor, brincando, trabalhando e partilhando vivências.

No “comboio”, as crianças mais velhas responsabilizavam-se pelas mais novas, ao procurarem o seu par para formarem os pares e ao tentarem não soltar as mãos para não saírem do comboio e não “perderem” os mais novos.

No refeitório, a organização não facilitava a interajuda entre as crianças, pois as mais velhas concentravam-se nelas próprias e nas suas conversas e não tinham alcance de braço para ajudar as mais novas à sua frente. Porém, as mais novas podiam

ver as mais velhas a comerem, levando-as a imitarem. Este facto teria bastante impacto nas crianças, se as mais velhas não se recusassem a querer comer.

Nos momentos de trabalho nem sempre era notória a interajuda entre as crianças, existindo o incentivo do adulto para que tal aconteça. As crianças concentravam-se nos seus trabalhos e só depois no colega, apesar de irem comparando e comentando a evolução dos trabalhos. Apesar de, na entrevista, referirem gostar de trabalhar em grupo e de ajudar os mais novos.

Com os questionários, conclui que todos os inquiridos concordam que os grupos heterogéneos trazem benefícios para o desenvolvimento das crianças. Do mesmo modo, todos concordam que esses grupos têm vantagens e algumas desvantagens. Justificam dando enfoque no trabalho e responsabilidade das crianças mais velhas para com as outras, que se tornam um exemplo e modelo a seguir ao adquirem consciência das suas atitudes. Por outras palavras, as mais velhas são vistas como influenciadoras no desenvolvimento das outras, enquanto as mais novas apenas tiram proveito dos colegas, podendo imita-los nas suas ações e atitudes. Esta visão pode surgir devido às mais velhas precisarem de ter adquiridas certas competências ao ingressarem no ensino básico, havendo um enfoque maior nelas. Justificam, ainda, que facilita as relações entre as crianças, pois aprendem a conviver juntos, a lidar com pontos de vista diferentes e a superar conflitos. Essas relações são intensificadas pelas brincadeiras, indo ao encontro das respostas das crianças que não referem os mesmos colegas nos diversos locais de brincadeira.

As desvantagens centram-se no trabalho exigente do educador, que tem de ter em atenção a individualidade de cada criança, procurando as desenvolver a partir do seu atual nível de desenvolvimento. É, ainda, referido como um trabalho diferenciado e de difícil alcance só com um adulto na sala. As educadoras mencionam que a heterogeneidade pode ser frustrante para as mais novas, por não conseguirem realizar o mesmo que as outras e desmotivador para as mais velhas, pela facilidade de algumas atividades.

A maioria concorda que a heterogeneidade promove a cooperação nas crianças, focando nas mais velhas que cooperam nas tarefas que as mais novas não conseguem realizar sozinhas ou na simples concretização de diversas ações, o que vai ao encontro das respostas das crianças que afirmam ajudarem-se umas às outras. A cooperação é relacionada com a autonomia e independência, na medida em que a criança tem iniciativa de cooperar nas tarefas, por diversos motivos ou coopera na tomada de

decisão, contribuindo com a sua opinião e ponto de vista. Algumas respostas são baseadas apenas em conhecimentos teóricos e não práticos, contudo as educadoras mencionam a existência de uma cooperação ao nível da planificação, com a criança como agente ativo no seu processo educativo e ao nível da transmissão de conhecimentos.

As futuras educadoras não sabem se a heterogeneidade tem influência na autonomia das crianças. Uma das situações apresentadas relacionam-se com as vantagens da sala heterogénea, enquanto outras centram-se nas ações que as crianças já realizam e antes não o faziam – independência – e não tanto em questões intelectuais – tomada de decisão. As educadoras mencionam a avaliação, o planeamento e a organização das atividades realizados pelas crianças, como uma forma de autonomia que lhes permite aprenderem em conjunto. Há o enfoque na necessidade do adulto ou outra criança ajudar os mais novos para eles se tornarem autónomos e realizarem ações sozinhos. A autonomia é, assim, alcançada com ajuda, existindo a necessidade de, por vezes, a retirar para que as mais novas experimentarem e aprendam a fazer sozinhas. Este facto é notório nas respostas das crianças, visto afirmarem que as mais novas não conseguem realizar tantas ações sozinhas como elas, necessitando da sua ajuda.

As respostas relativas à autonomia e à cooperação são bastantes semelhantes, o que revela que são apreendidas em conjunto, não sendo aprendizagens desligadas uma da outra. Ambas dependem do educador, para que sejam promovidas, valorizadas e apoiadas, a fim de que as crianças as adquiram.

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA

*“Quem ensina aprende ao ensinar
E quem aprende ensina ao aprender”
(Paulo Freire)*

Atualmente, a escola é uma necessidade para milhares de crianças, sendo responsável pela formação pessoal e social da futura geração, para que seja consciente, responsável e participativa. Na escola, a criança contacta/interage com crianças e adultos e interioriza valores, normas e regras de comportamento úteis para o futuro. No pré-escolar, as crianças desenvolvem competências e aprendem normas e valores, através da promoção de “atitudes úteis para o seu desenvolvimento, para a sua inserção social, para o seu sucesso na escola e para a sua cidadania presente e futura” (Formosinho, 2013, p.10).

A identidade de um profissional não é alcançada com um trabalho teórico desligado da prática e desligado das pessoas. Ela requer “a acção directa dos elementos do grupo profissional, num processo de permanente relação com múltiplas condições: históricas, políticas, culturais, sociais e organizacionais” (Sarmiento, 2009, p.48). Todos os intervenientes – equipa educativa, crianças, famílias e estagiárias – contribuíram de forma significativa para a profissão em que me tornei. A convivência e a socialização com estes intervenientes tornaram-se “importantes para o meu desenvolvimento humano e profissional [tal] como as aprendizagens resultantes dos processos estruturados de ensino e aprendizagem” (Formosinho, 2013, p.12). A confiança depositada em mim permitiu-me prosseguir e arriscar, levando-me a aperfeiçoar a minha prática pedagógica, mantendo o foco nas crianças.

Está ao nosso alcance o desenvolvimento de uma cultura profissional enquanto experiência vivida e refletida e capacidade fecunda de compreender e construir (...). Vivemos a nossa profissão como um projeto que confere uma identidade que é multifacetada. Mas a nossa identidade profissional é-nos sobretudo mais revelada enquanto caminho. E o caminho faz-se a caminhar. Um percurso a fazer em conjunto (Moita, 2012, p.64).

Essa profissionalidade relaciona-se com o modo como me defini enquanto educadora. Por esse motivo, é importante confrontar os meus princípios iniciais, com a minha prática durante os estágios, investindo para alcançar o melhor desenvolvimento global e pleno das crianças. Primeiramente, pretendi promover uma *participação*

democrática através da criação de “situações diversificadas de conhecimento, atenção e respeito pelo outro” (Silva, 2016, p.27). Estas eram baseadas na solidariedade mútua entre indivíduos, levando a criança a desenvolver-se socialmente como cidadão ativo e democrático. A prática pressupõe uma negociação entre o educador e as crianças dos processos de trabalho, em que elas contribuem para a escolha dos temas a abordar. Desta forma, as aprendizagens partem dos seus interesses e necessidades. No JI, as crianças expressavam os seus interesses no conselho de sexta-feira, utilizados para a planificação da semana seguinte. O mesmo aconteceu com o projeto que partiu das dúvidas e interesses levantados por algumas crianças. Na creche, existiu a necessidade de uma observação mais detalhada dos interesses das crianças, para que as propostas fossem ao seu encontro.

A negociação ocorre também na partilha de responsabilidades e respetiva avaliação, com conseqüente constituição das regras de vida do grupo e construção/clarificação dos valores e significados da interação social. Essa clarificação dá o poder de tomar decisões e de instituir as regras do grupo, através da cooperação e do envolvimento ativo do grupo (González, citado em Folque, 2014). No JI, as crianças instituíram as regras da sala e assumiram a responsabilidade semanal de uma tarefa da sala, avaliada por todos no final da semana.

As crianças são, assim, consideradas “o sujeito” (Folque, 2014, p.47) do processo educativo, ou seja, parte-se do que elas sabem para novas aprendizagens. Os seus conhecimentos são o “ponto de partida para aumentar o seu conhecimento ou construir novos conhecimentos” (Niza, citado em Folque, 2014, p.54). Há, ainda, uma valorização social dos saberes e dos trabalhos das crianças, através de circuitos de divulgação no estabelecimento educativo. Por este motivo, as paredes interiores e exteriores das salas, de JI e de creche, eram preenchidas com os trabalhos realizados pelas crianças, de modo que a valorização existisse também por parte das famílias.

Por último, pretendi promover uma *aprendizagem ativa*, com a qual as crianças desempenham um papel ativo na sua aprendizagem, tomam decisões e passam menos tempo à espera que lhes digam o que fazer. As crianças aprendem “através da sua ação sobre os objectos e da sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (Hohmann & Weikart, 1997, p.22). Em ambos os contextos, as crianças tomavam escolhas, principalmente com os materiais, sendo estes em abundância e apropriados à sua idade, levam-nas a ter que escolher o que queriam utilizar e a decidir o que fazer com eles, explorando-os ativamente e em interação com

o outro. No JI, as crianças realizavam atividades autoiniciadas, por exemplo desenhos mais elaborados ou cartões de aniversário, visto lhes ser dada oportunidades para “iniciar experiências e faze[r] propostas de actividades” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.75).

Esta aprendizagem torna-se uma experiência social que envolve interações significativas entre crianças e adultos, dado que “as crianças aprendem em ritmos diferentes e têm interesses e experiências únicos, possuem maior probabilidade de atingir o seu potencial de crescimento total quando são encorajadas a interagir e a comunicar de forma livre com colegas e adultos” (Hohmann & Weikart, 1997, p.20). Aspeto tido em conta em ambos os contextos, uma vez que a relação próxima com as crianças permitiu uma melhor compreensão dos seus interesses e necessidades. Permitiu também tirar do conhecimento que a criança possui – o que pensa, o que sente, o que espera, o que sabe e o que pode vir a saber – para usar de base para a planificação e construção da prática. A ação educativa mais adequada é “aquela que tenha a observação da criança como base para a planificação educativa” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.77). Essa relação foi importante na creche, visto possibilitar a compreensão das linguagens com que cada criança comunicava, adquirindo um conhecimento aprofundado acerca delas.

É possível concluir que ambos os princípios foram alcançados ao longo do estágio, devido a uma intervenção educativa consistente. Optei por uma livre expressão das crianças, reforçando-a com a “valorização pública das suas experiências de vida, das suas opiniões e ideias” (Niza, 2013, p.149), que eram o ponto de partida para a sua aprendizagem. Por isso, arranjei tempo para as ouvir, a fim de partilharem conhecimentos e adquirirem respeito pelo outro. Para além disso, dei oportunidade às crianças de terem tempo lúdico para explorarem ideias, materiais, encorajando-as a colocarem as suas interrogações. Esse tempo pressupõe a aprendizagem de forma inconsciente, visto integrar as regras intrínsecas à situação real como referenciais à situação imaginada (Folque, 2014). Diversas vezes realizei momentos lúdicos e dinâmicos que implicavam uma interiorização das regras da sala, para todos puderem participar e ter um papel ativo nesse momento.

Optei, ainda, pela participação das crianças no processo educativo, através da “distribuição de tarefas necessárias à vida coletiva” (Silva, 2016, p.28). Desta forma, a criança sente-se valorizada e parte integrante, percebendo a sua importância para o bom funcionamento do grupo, bem como interiorizando a necessidade de se

responsabilizar pelo que é partilhado por todo. Aspeto iniciado em creche, ao notar a importância e a felicidade que as crianças sentiam ao poderem realizar certas tarefas. No JI, as crianças esqueciam-se das suas tarefas, o que trazia consequências para a rotina normal do grupo. Por último, optei pela realização de conselhos, no JI, onde as crianças planeavam as atividades da semana e avaliavam a respetiva semana. Eram partilhadas opiniões e tomavam-se decisões, ocorrendo o confronto com perspetivas diferentes. A responsabilidade colaborativa concretizava-se nas reuniões do conselho periódicas, sendo um “ritual institucionalizado fundamental para a tomada de decisões na sala de aula” (Niza, citado em Folque, 2014, p.54), com bastante impacto nas crianças, por serem modificadas atitudes e ser promovido o interesse pelas atividades a realizar.

Em suma, importa referir que, com os estágios da creche e do JI, compreendi o verdadeiro papel de uma educadora. Esta aprendizagem não se centra no trabalho escrito fora do horário, nas planificações, na pesquisa constante, pelo contrário, deve-se ao que se, efetivamente, se faz com as crianças. A forma como se fala com elas, como se reage perante as situações, as oportunidades proporcionadas para se desenrascarem e formarem a sua identidade, mas também os momentos de brincadeira, de carinho, de amor. As situações estruturadas e programadas são importantes, mas a relação criada com cada criança e os ensinamentos através de simples ações e atitudes são fundamentais para que a criança os recorde e use futuramente.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos”

(Paulo Freire)

Ao terminar este percurso da minha vida posso afirmar que, ainda, existe um longo caminho pela frente, as aprendizagens, os desafios, as experiências não terminam por aqui, há muito mais para aprender que me leve a desenvolver e crescer enquanto educadora. Segundo Sá-Chaves (2002, citado em Rosa & Silva, 2010), “o professor é, também ele, um aprendiz que no lugar das certezas instala uma atitude de dúvida para poder permanecer crescendo” (p.51). A prática e a experiência aperfeiçoar-me-ão para ser uma educadora exemplar para as crianças.

Ao longo dos estágios, decorreram investigações sobre a ação educativa, sendo o processo educativo visto como “uma ciência educativa em que cada sala de aula é um laboratório e cada professor um membro da comunidade científica” (Stenhouse, citado por Alarcão, 2001, p.4). Com as investigações adquiri uma postura reflexiva e analítica da prática, a fim de construir novos conhecimentos e contribuir para o meu desenvolvimento profissional (Ponte, 2002). Ao investigar problematizava, questionava e refletia sobre uma determinada situação, com o intuito de a compreender e encontrar solução para a mesma.

Cochram-Smith & Lytle (1993, citado em Ponte, 2002) caracterizam a investigação educativa como uma “pesquisa intencional e sistemática que os professores realizam sobre a sua escola e a sua sala de aula” (p.5). Intencional por ser algo planeado pelo docente e sistemática por serem utilizados instrumentos e métodos de recolha de dados, para analisar e interpretar os dados recolhidos (Alarcão, 2001; Ponte, 2002). Essa pesquisa advém do questionamento constantemente e de uma atitude de aprendizagem face à prática.

Da investigação em Jardim de infância concluiu-se que a heterogeneidade está presente em todas as salas, sendo que, ao nível etário, é vantajosa para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, trazendo benefícios. A constituição heterogénea dos grupos assegura “a heterogeneidade geracional e cultural que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração” (Niza, 2013, p.149). Promove, ainda, uma cooperação e interajuda entre as crianças,

bem como a partilha de ideias, experiências e conhecimentos e o confronto de perspectivas e pontos de vista diferentes.

Segundo Folque (2014), na perspectiva de Vygotsky, “o apoio de outros pode levar a criança a realizar uma tarefa que não conseguiria executar sozinha” (p.72), para a qual ainda não tinha as competências necessárias. Portanto, a mais nova desenvolve-se em colaboração e através da imitação e do apoio/ajuda das mais velhas, enquanto estas se desenvolvem-se em cooperação, interajuda e responsabilidade para com o outro (Katz, 1998). Há, assim, uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, ao mesmo tempo, que contribui para o desenvolvimento e aprendizagem das outras crianças.

Importa salientar o conceito de autonomia, que advém da investigação do contexto de creche e não é entendido na sua totalidade, sendo relevante dar uma visão mais aprofundada acerca do que o conceito representa. A partir dos questionários notou-se que a autonomia era entendida como a independência, porém esses conceitos não são sinónimos, uma vez que “a autonomia é mais que ter comportamentos independentes” (Reichert & Wagner, 2007, p.293), enquanto a independência refere-se à capacidade que a criança tem de agir por si mesma. Esta última centra-se no próprio indivíduo e a autonomia abrange mais pessoas, visto as decisões poderem envolver outras pessoas.

Outro aspeto essencial na minha formação enquanto educadora foi a realização das reflexões que permitiram “encontrar caminhos para o aprimoramento da prática e descobrir acertos e erros do trabalho educacional para construir novos rumos de atuação” (Júnior, 2010, p.582). As reflexões permitiram um maior aprofundamento teórico sobre acontecimentos vivenciados, sendo dado enfoque em autores que abordassem o assunto. Com elas refleti “sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção” (Júnior, 2010, p.581), a fim de reformular e melhorar a prática.

Nas reflexões procurei ter uma atitude investigativa para aprofundar aspetos característicos da rotina e da prática pedagógica, com o propósito de desenvolver um modelo pessoal de intervenção, fundamentado e eticamente correto. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p.18). Passei a compreender a seguinte referência - “A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão

sobre a prática” (Freire, citado em Júnior, 2010, p.581). Devemos procurar saber sempre mais, pensando na prática para aperfeiçoar a ação em função das circunstâncias.

Por sua vez, as planificações foram importantes ao servirem de guia para a ação educativa a realizar junto das crianças, sendo flexíveis para incluir as suas propostas, valorizando-as. Nestas eram referidas estratégias de implementação, adaptadas para aquele grupo, partindo das suas fragilidades e potencialidades, potencializando “a manifestação de interesses e motivações que conduzem as crianças à ação e à concretização de propósitos e planos de ação” (Lino, 2014, p.150). Ao longo do estágio, a planificação semanal, pensada por mim, foi alterada em reunião com a educadora, sofrendo alterações com o conselho das crianças.

A maior dificuldade foi a escrita das notas de campo, concretamente, a escrita de “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), suas ações e interações (trocas, conversas)” (Máximo-Esteves, 2008, p.88). Apesar de estarem implícitas nas reflexões, toda a dinâmica da sala de aula – a rotina, as propostas e a necessidade de atenção individualizada – dificultou esse registo no momento em que as situações ocorriam, para além de serem muitas observações a ocorrerem ao mesmo tempo.

Em suma, é de salientar que os objetivos propostos no início do mestrado foram alcançados com sucesso, tendo impacto na aquisição de um olhar mais crítico sobre as funções desempenhadas pela educadora e sobre a aprendizagem das crianças. Terminei esta etapa ciente da oportunidade de errar, mas, principalmente, de aprender sozinha e parceria com as equipas educativas dos contextos educativos. Ao longo dos estágios, dei muito de mim às crianças, tendo recebido ainda mais da parte delas, por isso terminei satisfeita pela bagagem que levo para o meu futuro e para as próximas gerações.

REFERÊNCIAS

- [APEI] Associação de Profissionais de Educação de Infância (s.d.). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. Consultado a 31 de dezembro de 2016, em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 21-31). Porto: Porto Editora.
- Amaro, A.; Póvoa, A. & Macedo, L. (2004). *A arte de fazer questionários*. Porto: Faculdade de Ciências.
- Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade. *Revista JA* (Associação Académica da Universidade da Madeira), 64, 40-43.
- Bertram, T. & Pascal, C. (s.d.). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bogdan, R; & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2004). *A criança e o seu mundo: Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagens* (4ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Costa, A. (2011). *Adaptação da criança à escola: Estratégias e desafios na Educação Pré-Escolar* (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa). Consultada a 26 de novembro de 2016, em <http://hdl.handle.net/10400.26/2234>.
- Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). *O Estudo de Caso na Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. *Revista Portuguesa de Educação*, vol.15.
- Delgado, A. & Silva, F. (2012). *Bebés e crianças bem pequenas nas programações do mês da criança: entre a proteção, controle e participação conquistada*. IX ANPED Sul, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.
- Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

- Galvão, Z. & Cunha, A. C. (2013). A autoscopia como estratégia: a percepção e reflexão de uma professora de Educação Física sobre sua ação pedagógica. In Pereira, B. O., Carvalho, G. S., Cunha, A. C. & Silva, A. N. (2013). IX Seminário Internacional: Educação Física, Lazer e Saúde. *Desafios e Oportunidades num Mundo em Mudança*. Braga: Universidade do Minho.
- Fernandes, N. & Tomás, C. (2011). Questões conceituais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal. 10TH Conference of the European Sociological Association.
- Ferreira, M. (2004). «A porta do JI da Várzea» ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. Porto: Edições Afrontamento.
- Folque, M. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a Educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5, 5-12.
- Folque, M. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar. O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma Práxis de Participação* (pp. 9-24). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Katz, L., Mc Clellan, D. & Lino, D. (2006). *Educação Pré-Escolar – A construção social da moralidade* (3ª ed.). Lisboa: Texto Editores.
- Gomes, P. (2012). *Estudo de caso: Promoção da competência de pré-leitura em criança com Perturbações do Espectro de Autismo*. Coimbra: Departamento de Educação.
- Harms, T.; Clifford, R. & Cryer, D. (2008). *Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância*. Porto Codex: Legis Editora.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jorge, M. (2013). *Relatório de Estágio Profissional*. (Relatório para obtenção do Grau de Mestre, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa). Consultado a 11 de novembro de 2016, em <http://hdl.handle.net/10400.26/4684>.
- Júnior, V. (2010). Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34(4), 580-586. Consultado a 12 de fevereiro de 2017, em <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v34n4/v34n4a14.pdf>.

- Katz, L. (1995). *The Benefits of Mixed Age Grouping*. Champaign: Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Katz, L. (1998). The benefits of the mix. *Child Care Information Exchange*, 11, 46-49.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lino, D. (2014). A qualidade do contexto na educação de infância perspectivada através da escolha e do envolvimento. *Nuances: estudos sobre Educação*, 25 (3), 137-154.
- Machado, F. (2013). *A gestão curricular em turmas com diferentes anos de escolaridade – conceções e práticas pedagógicas dos professores do 1.º CEB*. (Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Minho). Consultado a 7 de fevereiro de 2017, em <http://hdl.handle.net/1822/25963>.
- Martins, A. (2007). *O Papel da Avaliação no Jardim de Infância – Potencialidades e Riscos* (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto). Consultado a 15 de fevereiro de 2017, em <http://hdl.handle.net/10216/23677>.
- Matos, C.; Vicente, L. & Alves, R. (2015). O Trabalho em Equipa numa Creche em Setúbal. *Mediações – Revista Online da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*, 3, 19-27.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- McClellan, D. E. & Kinsey, S. J. (1999). *Children's Social Behavior in Relation to Participation in Mixed-Age or Same-Age Classrooms*. Consultado a 9 de fevereiro de 2017, em <http://ecrp.uiuc.edu/v1n1/mcclellan.html>.
- Moreira, I. & Teixeira, S. (2009). *Currículo e Avaliação em Creche*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Moita, M. C. (2012). Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância. Lisboa: APEI.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.

- Oliveira, H. (2008). *O Supervisor Pedagógico enquanto Mediador entre o Aluno Estagiário e o Educador Acompanhante – O caso específico do estágio na Educação Pré-escolar* (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Lisboa). Consultado a 15 de fevereiro de 2017, em <http://hdl.handle.net/10451/775>
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do Modelo Curricular *High-Scope* no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, L.; Pereira, A. & Santiago, R. (2004). *Investigação em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2012). O papel da documentação pedagógica na avaliação: o caso do portefólio. In C. Guimarães & M. Cardona (Orgs), *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: Psicosoma.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional*, 5-28. Lisboa: APM.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches. Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2008). *Seminário “A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos”*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Queirós, J. & Rodrigues, V. (2006). Não, não somos jornalistas. *Comunicação apresentada na conferência Etmografias em Contexto Urbano: quatro estudos de caso*. Porto: Instituto de Sociologia.
- Reichert, C. & Wagner, A. (2007). Autonomia na adolescência e sua relação com os estilos parentais. *Revista Psico*, 38, 3, 292-299.
- Ribeiro, T. (2014). *A organização do ambiente educativo como mediador das experiências de aprendizagem das crianças* (Relatório da PPS, Escola Superior de Educação, Lisboa). Consultado a 11 de novembro de 2016, em <http://hdl.handle.net/10400.21/3950>.
- Rosa, A. (2013). *A importância de brincar no exterior: análise dos níveis de envolvimento de crianças em idade pré-escolar* (Dissertação de Mestrado, Faculdade de

- Psicologia e de Ciências da Educação, Coimbra). Consultado a 22 de novembro de 2016, em <http://tinyurl.com/hk5qrbd>.
- Rosa, M. & Silva, I. (2010). Por dentro de uma prática de jardim de infância. A organização do ambiente educativo. *Da investigação às práticas – Estudos de Natureza educacional*, 1, 43-63.
- Sarmiento, M. (2005). As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade. Braga: Universidade do Minho.
- Sarmiento, M. (2009). As Identidades Profissionais em Educação de Infância. *Locus Soci@l*, 2, 46-64.
- Sarmiento, T.; Ferreira, F.; Silva, P.; Madeira, R. (2009). *Infância, Família e Comunidade. As crianças como actores sociais*. Porto: Porto Editora.
- Siraj-Blatchford, I. (2004). Critérios para determinar a qualidade na aprendizagem das crianças entre os três e seis anos. In Siraj-Blatchford (org.) *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. (pp. 10 – 20) Lisboa: Texto Editora.
- Soler, R. (2008). *Brincando e aprendendo com os jogos cooperativos*. Rio de Janeiro: Sprint.
- Silva, I.; Marques, L.; Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação; Direção-Geral da Educação.
- Tomás, C. (2011). *“Há muitos mundos num mundo”*. *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vala, A. R. (2008). *Contextos Promotores da Aquisição da Linguagem Escrita em Jardim-de-Infância, um estudo de caso*. (Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa). Consultado a 8 de fevereiro de 2017, em <http://hdl.handle.net/10400.12/1005>.
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho por projectos na educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Vinagreiro, M. (2008). *Observatório do percurso dos diplomados*. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.
- Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Outros documentos consultados

Normas Gerais de Funcionamento do Jardim de Infância (2016/2017)

Projeto Educativo do Agrupamento (2014-2018)

Projeto Pedagógico da Sala (2016/2017)

Site da Junta de Freguesia

ANEXOS

Anexo A. Avaliação do ambiente educativo

Espaço e mobiliário

1. Espaço interior

1 2 3 4 5 **6** 7

1.1 Espaço insuficiente para as crianças, adultos e mobiliário	Não
1.2 Espaço sem condições adequadas de iluminação, ventilação, regulação da temperatura, ou sem condições de absorção do som	Não
1.3 Espaço em mau estado de conservação (Ex. parede e teto com a tinta a descascar; pavimentos ásperos, estragados)	Não
1.4 Manutenção do espaço inadequada (Ex. pavimentos pegajosos ou sujos; caixotes do lixo a transbordar)	
3.1 Espaço interior suficiente para crianças, adultos e mobiliário	Sim
3.2 Condições adequadas de iluminação, ventilação, regulação da temperatura e de absorção do som	Sim
3.3 Espaço em bom estado de conservação	Sim
3.4 Espaço razoavelmente limpo e em bom estado de manutenção	Sim
3.5 Espaço acessível a todas as crianças e adultos que usam a sala no momento (Ex. rampas e corrimões para pessoas com incapacidades, acessos para cadeiras de rodas e para andarilhos)	NA
5.1 Espaço interior amplo permitindo que crianças e adultos se movimentem livremente (Ex. o mobiliário não limita os movimentos das crianças; espaço suficiente para o equipamento necessário às crianças com incapacidades)	Sim
5.2 Boa ventilação, existência de alguma luz natural através de janelas ou claraboias	Sim
5.3 Espaço acessível a crianças e adultos com incapacidades	Sim
7.1 A luz natural pode ser regulada (Ex. cortinas ou estores ajustáveis)	Sim

7.2 A ventilação pode ser regulada (Ex. janelas podem abrir-se, ventoinhas usadas pelo pessoal)	Não
---	-----

2. Mobiliários para cuidados de rotina, brincadeiras e aprendizagem

1 2 3 4 5 6 7

1.1 Mobiliário básico insuficiente para cuidados de rotina, brincadeiras e aprendizagem (Ex. número de cadeiras insuficiente para todas as crianças utilizarem ao mesmo tempo; muito poucas prateleiras abertas para os brinquedos)	Não
1.2 Mobiliário geralmente em tão mau estado que pode magoar as crianças (E. farpas ou pregos expostos, cadeiras pouco estáveis)	Não
3.1 Mobiliário suficiente para os cuidados de rotina, brincadeiras e aprendizagem	Sim
3.2 A maior parte do mobiliário é robusto e está em bom estado de conservação	Sim
3.3. Crianças com incapacidades dispõem de mobiliário adaptado às suas necessidades (Ex. cadeiras adaptadas ou suportes estão disponíveis para crianças com incapacidades físicas)	NA
5.1 A maior parte do mobiliário é adequado ao tamanho da criança	Não ³
5.2 Todo o mobiliário é robusto e está em bom estado de conservação	Sim
5.3 Mobiliário adaptado permite a inclusão de crianças com incapacidades no grupo (Ex. criança que usa uma cadeira especial pode sentar-se à mesa com os outros)	NA
7.1 Mobiliário para cuidados de rotina é de fácil utilização (Ex. camas ou colchões arrumados com acesso fácil)	Sim

³ Alínea 5.1 – realmente a maior parte do mobiliário é adequado ao tamanho da criança, mas preferi colocar esta alínea como negativa, visto considerar que existem aspetos que ainda podem ser melhorados, como o colocar o cesto de basquete ao nível das crianças, bem como os cabides das crianças nas salas, para que as crianças não se tenham que colocar em cima dos bancos para chegar aos mesmos. Porém, a questão do cesto de basquete não foi também descontado no item 8, relativo ao equipamento de motricidade global. Outro aspeto é o facto de os lavatórios não estarem à altura das crianças, obrigando-as a subirem um degrau para chegarem á torneira. Este aspeto tornar-se-ia um grande investimento não ponderam na possibilidade de existir essa alteração.

7.2 Banco de carpinteiro, mesa de areia/água, ou cavalete são utilizados	Sim
--	-----

3. Mobiliário para descanso e conforto 1 2 3 4 5 6 7

1.1 Inexistência de mobiliário macio acessível às crianças (Ex. mobília almofada, almofadas, tapetes, “puffs”)	Sim
1.2 Inexistência de brinquedos macios acessíveis às crianças (Ex. Animais de peluche, bonecas de pano)	Não
3.1. Algum mobiliário macio acessível às crianças (Ex. espaço para brincar atapetado, almofadas)	Não
3.2 Alguns brinquedos macios acessíveis às crianças	Sim
5.1 Área confortável acessível às crianças durante uma parte substancial do dia	Não
5.2 Área confortável não utilizada para brincadeiras físicas ativas	Sim
5.3 A maioria do mobiliário macio está limo e em bom estado de conservação	Sim
7.1 Para além da área confortável, mobiliário macio acessível às crianças (Ex. almofadas na área do faz-de-conta, tapetes em várias áreas, ou grande extensão atapetada – de parede a parede)	Sim
7.2 Muitos brinquedos limpos e macios acessíveis às crianças	Não

4. Arranjo da sala para atividades 1 2 3 4 5 6 7

1.1 Inexistência de áreas de interesse definidas	Não
1.2 A supervisão visual da sala de atividades é difícil	Não
3.1 Pelo menos duas áreas de interesse definidas	Sim
3.2 A supervisão visual da sala de atividades não é difícil	Sim
	Sim

3.3 Espaço suficiente para que várias atividades possam ocorrer em simultâneo (Ex. espaço no chão para blocos, espaço na mesa para materiais de manipulação, cavalete para atividades de arte)	NA
3.4 A maioria dos espaços para brincar está acessível às crianças com incapacidades inseridas no grupo	
5.1 Pelo menos três áreas de interesse definidas e convenientemente equipadas (Ex. água perto da área de expressão plástica; estantes adequadas para blocos e materiais de manipulação)	Sim
5.2 Áreas tranquilas e áreas ativas separadas para não interferirem umas com as outras (Ex. área de leitura separada dos blocos ou da casinha)	Sim
5.3 O espaço está organizado de forma a que a maioria das atividades não seja interrompida (Ex. estantes colocadas para que as crianças circundem as atividades e não as atravesse; a disposição do mobiliário desencoraja corridas ou brincadeiras violentas)	Sim
7.1 Pelo menos cinco áreas de interesse diferentes possibilitam uma variedade de experiências de aprendizagem	Sim
7.2 As áreas estão organizadas para que as crianças as utilizem de forma independente (Ex. estantes etiquetas e abertas; recipientes com etiquetas para os brinquedos; as estantes abertas não estão demasiado cheias; espaço para brincar perto do local de arrumo dos brinquedos)	Sim
7.3 Materiais adicionais disponíveis para acrescentar ou modificar as áreas	Não

5. Espaço de privacidade

1 2 3 4 5 6 7

1.1 Não é permitido às crianças brincarem sozinhas ou com um amigo, protegidas da intrusão de outras crianças	Sim
3.1. É permitido às crianças encontrar ou criar um espaço de privacidade (Ex. atrás do mobiliário ou dos separadores da sala, no equipamento para brincar no exterior, num canto tranquilo da sala)	Não

3.2 O espaço de privacidade pode ser facilmente supervisionado pelo pessoal	Não
5.1 Espaço reservado para uma ou duas crianças brincarem, protegido do intruso de outras crianças (Ex. regras para não interromper, espaço pequeno protegido por estantes)	Não
5.2 O espaço de privacidade está acessível durante uma parte substancial do dia	Não
7.1 Mais do que um espaço de privacidade disponível	Não
7.2 O pessoal prepara atividades para uma ou duas crianças, a serem usadas no espaço de privacidade, separadas das atividades do grande grupo (Ex. dois tabuleiros de pinos numa mesa pequena num canto silencioso; um computador para uma ou duas crianças utilizarem)	Não

6. Exposição de material relacionado com a criança

1 2 3 4 5 6 7

1.1 Não há materiais expostos para as crianças	Não
1.2 Materiais inadequados para o grupo etário predominante (Ex. materiais existentes na sala destinados a crianças em idade escolar ou adultos; imagens que mostram violência)	Não
3.1 Materiais adequados para o grupo etário predominante (Ex. fotografias de crianças; rimas e lengalengas; material de iniciação à leitura e à matemática para as crianças mais velhas; exposições sazonais)	Sim
3.2 Algum trabalho das crianças exposto	Sim
5.1 A maioria do material exposto está intimamente relacionado com as atividades em curso e com as crianças do grupo (Ex. trabalhos de expressão plástica ou fotografias sobre atividades recentes)	Sim
5.2 A maioria dos trabalhos expostos é feita pelas crianças	Sim

5.3 Muitos elementos expostos ao nível dos olhos das crianças	Não ⁴
7.1 Predomina trabalho individualizado das crianças	Não
7.2 Exposição de trabalhos tridimensionais (Ex. trabalhos de plasticina, barro ou carpintaria) e bidimensionais realizados pelas crianças	Não

7. Espaço para motricidade global 1 2 3 4 5 **6** 7

1.1 Nenhum espaço interior ou exterior usado para atividades de motricidade global ou que impliquem atividade física	Não
1.2 Espaço para motricidade global muito perigoso (Ex. o acesso exige um longo percurso numa estrada movimentada; o espaço de estacionamento também é usado para brincar; área não vedada para as crianças)	Não
3.1 Algum espaço interior ou exterior usado para atividades de motricidade global ou que impliquem atividade física	Sim
3.2 Espaço para motricidade global de forma geral seguro (Ex. pavimento amortecedor suficiente por baixo do equipamento de trepar; área exterior vedada)	Sim
5.1 Espaço exterior adequado e algum espaço interior	Sim
5.2 Espaço facilmente acessível para as crianças do grupo (Ex. ao mesmo nível e perto da sala; inexistência de barreiras para crianças com incapacidade)	Sim

⁴ Item 6. Exposição de material relacionado com a criança – alínea 5.3 – encontra-se a negativo, porque as crianças realmente não têm muitos materiais expostos ao nível dos olhos delas. Deve-se também ao facto de a forma de organização da sala, o mobiliário, as janelas e portas para o exterior, ocuparem grande parte do espaço, o que não possibilita grande mudança neste aspeto. Contudo, na área da casinha é possível constatar que existem algumas imagens de alimentos, concretamente frutos e legumes ao nível dos olhos das crianças. Para além disso, todas as paredes da sala se encontram utilizadas com materiais, seja produzidos pelas crianças, seja produzidos para as aprendizagens das crianças. Por este motivo, não considero que acabe por influenciar totalmente o item, que se apresenta bastante positivo.

5.3 Espaço organizado de forma a que diferentes tipos de atividades não interfiram umas com as outras (Ex. o espaço para brincar com brinquedos com rodas está separado do equipamento de trepar e do espaço para jogar à bola)	Sim
7.1 Espaço exterior para motricidade global tem uma variedade de superfícies que permite diferentes tipos de brincadeiras (Ex. areia, material para amortecer quedas, cortiça, relva)	Não
7.2 Área exterior tem alguma proteção dos elementos climáticos (Ex. sombra no Verão, sol no Inverno, para-vento, bom escoamento de água)	Não
7.3 O espaço tem características convenientes (Ex. proximidade das casas de banho e água potável; local acessível para guardar equipamento; a sala de atividades tem acesso direto ao exterior)	Sim

8. Equipamento de motricidade global 1 2 3 4 5 6 7

1.1 Muito pouco equipamento de motricidade global é utilizado para brincar	Não
1.2 O equipamento está de forma geral em mau estado de conservação	Não
1.3 A maior parte do equipamento não é apropriado à idade e capacidades das crianças (Ex. um escorregão com 1,8m de altura para crianças de 3-4 anos, cesto de basquetebol colocado à altura do adulto)	Não
3.1 Algum equipamento de motricidade global acessível a todas as crianças pelo menos durante uma hora por dia	Sim
3.2 O equipamento está de forma geral em bom estado de conservação	Sim
3.3 A maior parte do equipamento é adequado à idade e às capacidades das crianças	Sim
5.1 Há equipamento de motricidade global suficiente de forma a que as crianças tenham acesso sem esperar muito tempo	Sim
5.2 Equipamento estimula uma variedade de competências (Ex. balançar, trepar, jogar à bola, conduzir e pedalar brinquedos com rodas)	Sim
	NA

5.3 São feitas adaptações ou é proporcionado equipamento especial para as crianças do grupo com incapacidade	
7.1 Tanto o equipamento de motricidade global fixo como o portátil são utilizados	Sim
7.2 O equipamento de motricidade global estimula competências e diferentes níveis (E. triciclos com e sem pedais; bolas de diferentes tamanhos; acesso por rampa e por escada à estrutura de trepar)	Sim

De seguida, apresento as contas referente à avaliação do espaço:

A. Pontuação da subescala (itens 1-8): 6+4+1+6+1+4+6+7

B. Número de itens cotados: 8

Média de Espaço e Mobiliário (A/B): 4,375

Rotinas/Cuidados Pessoais

1 2 3 4 5 6 7

9. Chegada/Saída

1.1 A chegada das crianças é muitas vezes negligenciada.	Não
1.2 A saída não é bem organizada.	Não
1.3 Não é permitido aos pais levar as crianças à sala.	Não
3.1 A maioria das crianças é acolhida calorosamente (Ex. o pessoal parece satisfeito por ver as crianças, sorri, usa um tom de voz agradável)	Sim
3.2 A saída é bem organizada (Ex. os objetos das crianças estão prontos à saída)	Sim
3.3 É permitido aos pais levar as crianças à sala	Sim
5.1 Cada criança é acolhida individualmente (Ex. o pessoal diz olá e usa o nome da criança; utiliza a língua materna da criança, predominantemente falada em casa, para dizer “olá”)	Sim

5.2 A saída é agradável (Ex. as crianças não são apressadas, há abraços e adeus para todos)	Não ⁵
5.3 Os pais são acolhidos calorosamente pelo pessoal	Sim
7.1 Quando chegam as crianças são ajudadas, se necessário, a envolver-se nas atividades	Sim
7.2 As crianças estão ativamente envolvidas até saírem (Ex. inexistência de longos tempos de espera sem atividade; é permitido às crianças parar de brincar quando se sentirem confortáveis para o fazer)	Sim
7.3 O pessoal utilizada a chegada e a saída para partilhar informações com os pais	NA ⁶

10. Refeições/merendas

1 2 3 4 5 6 7

1.1 O horário das refeições/merendas é inadequado (Ex. a criança é obrigada a esperar mesmo que esteja com fome)	Não
1.2 A comida que é servida tem um valor nutritivo inaceitável	Não
1.3 As condições sanitárias não são habitualmente mantidas (Ex. a maioria das crianças e/ou adultos não lavam as mãos antes de mexerem na comida; as mesas não estão limpas; as áreas para cuidados de higiene/mudança de fraldas e para preparação da comida não estão separadas)	Não
1.4 Atmosfera social negativa (Ex. o pessoal faz cumprir boas maneiras de forma ríspida; criança forçada a comer; atmosfera caótica)	Não
1.5 Inexistência de adaptações para crianças com alergias alimentares.	NA
3.1 Horário adequado para as crianças	Sim

⁵ Item 9. Chegada/saída – alínea 5.2 - é cotada como negativa, pelo simples aspeto de que as crianças se encontram dentro da organização educativa e são deixadas ir quando se repara na chegada da respetiva família. Portanto, não ocorrem abraços e adeus para todos, tal como a alínea pressupõe.

⁶ Item 9. Chegada/saída – alínea 7.3 - não se encontra positiva visto à saída os pais não entrarem no edifício da organização educativa e não existir partilha de informações com a educadora.

1.1 As condições sanitárias da área não são mantidas (Ex. sanita/lavatórios sujos; mesas de mudas/bacios não são limpos depois de cada utilização, autoclismos raramente puxados)	Não
1.2 A falta de condições básicas interfere com os cuidados prestados às crianças (Ex. inexistência de papel higiênico ou sabonete, a mesma toalha é usada por muitas crianças; não há água corrente na área)	Não
1.3 A lavagem das mãos é frequentemente negligenciada pelo pessoal ou pelas crianças depois do uso da casa de banho/mudança de fraldas	Não
1.4 Supervisão das crianças inadequada ou desagradável	Não
3.1 As condições sanitárias são mantidas	Sim
3.2 Existência de condições básicas para prestação de cuidados às crianças	Sim
3.3 O pessoal e as crianças lavam as mãos a maioria das vezes depois de irem à casa de banho	Sim
3.4 Horários de utilização da casa de banho têm em conta as necessidades individuais das crianças	Sim
3.5 Supervisão adequada para a idade e capacidades das crianças	Sim
5.1 Condições sanitárias fáceis de manter (Ex. inexistência de bacios, água quente corrente perto da mesa de muda de fraldas e das casas de banho, superfícies fáceis de limpar)	Sim
5.2 Condições convenientes e acessíveis para as crianças (Ex. degraus perto dos lavatórios ou da sanita se necessário; apoios de mãos para crianças com incapacidade física; área de higiene adjacente à sala)	Sim
5.3 Interação pessoal-criança agradável	Sim
7.1 Estão disponíveis sanitas adequadas ao tamanho das crianças e lavatórios baixos	Não ⁷

⁷ Referido no comentário ao item 2 - Mobiliários para cuidados de rotina, brincadeiras e aprendizagem, concretamente alínea 5.1. Resumo: os lavatórios não se encontram totalmente à altura das crianças sendo necessário utilizarem um degrau para conseguirem ter acesso às torneiras e à água. Porém, as sanitas encontram-se no tamanho adequado para as crianças a utilizarem sem necessário de nenhum apoio, nem material nem adulto.

7.2 São promovidas competências de autonomia à medida que as crianças estão preparadas	Sim
--	-----

13. Práticas de saúde

1 2 3 4 5 6 7

1.1 O pessoal, habitualmente, não intervém no sentido de reduzir a propagação de germes (Ex. sinais de contaminação animal nas áreas para brincar no exterior ou interior; narizes não limpos; lenços e fraldas sujos não são devidamente eliminados; preparação da comida e mudança de fraldas/ida à casa de banho em áreas próximas)	Não
1.2 É permitido fumar nas áreas de prestação de cuidados às crianças, no interior ou no exterior.	Não
3.1 O pessoal e as crianças lavam as mãos adequadamente depois de limpar o nariz, depois de mexer em animais, ou quando as sujam	Não ⁸
3.2 O pessoal, habitualmente, intervém no sentido de reduzir a propagação de germes	Sim
3.3 Não se fuma nas áreas de prestação de cuidados às crianças	Sim
3.4 São usados procedimentos para minimizar a propagação de doenças contagiosas (Ex. assegurar que as crianças estão vacinadas; crianças com doenças contagiosas são mandadas para casa; pessoal faz rastreio da tuberculose pelo menos cada dois anos)	Sim ⁹
5.1 As crianças são vestidas adequadamente tendo em conta tanto as condições interiores como as exteriores (Ex. roupas molhadas mudadas em dias frios; roupas quentes em tempo frio)	Sim

⁸ Item 13. Práticas de saúde – alínea 3.1 – encontra-se a negativo, visto ter verificado que algumas vezes, mas não sempre, as crianças não lavam as mãos quando necessário. Aconteceu uma das crianças ter trazido um hamster para a sala, para as crianças verem e elas terem tocado e mexido no animal, mas de seguida não terem lavado as mãos. Contudo, não se encontra totalmente negativa, porque são as próprias crianças, que diversas vezes, decidem lavar as mãos quando as consideram demasiado sujas, nesse caso ou vão diretamente à casa de banho ou pedem ajuda aos adultos.

⁹ Item 13. Práticas de saúde – alínea 3.4 – encontra-se positiva, contudo desconheço a informação referente ao rastreio da tuberculose que o pessoal deve realizar. Porém, os restantes exemplos ocorrem e são assegurados, por isso considerei que a alínea devia ser considerada como afirmativa.

5.2 Os adultos são bons modelos de práticas de saúde (Ex. comem apenas alimentos saudáveis em frente das crianças; verificam e puxam autoclismos nas casas de banho das crianças)	Sim
5.3 Cuidado prestado à aparência das crianças (Ex. caras lavadas, roupas sujas mudadas, aventais usados nas brincadeiras em que se podem sujar)	Sim
7.1 As crianças são ensinadas a seguir práticas de saúde de forma autónoma (Ex. são ensinadas a lavar as mãos e a vestir o seu próprio casaco ou avental; são lembradas a puxar o autoclismo; são utilizados livros, imagens e jogos relacionados com a saúde)	Sim
7.2 Escovas de dentes individuais adequadamente etiquetadas e guardadas; usadas pelo menos uma vez por dia nos jardins de infância a tempo inteiro (Ex. escovas d dentes são guardadas de forma a que as crianças não lhes toquem e de forma a poderem secar ao ar)	NA

14. Práticas de segurança

1 2 3 4 5 6 7

1.1 Vários riscos no interior, que podem resultar em danos corporais graves	Não
1.2 Vários riscos no exterior, que podem resultar em danos corporais graves, no exterior	Não
1.3 Supervisão inadequada para garantir a segurança das crianças no interior e no exterior (Ex. muito pouco pessoal; pessoal ocupado com outras tarefas; ausência de supervisão perto de áreas de perigo potencial; ausência de procedimentos de verificação na entrada e na saída)	Não
3.1 Ausência de riscos de maior importância para a segurança, no interior ou no exterior	Sim
3.2 Supervisão adequada para garantir a segurança das crianças no interior e no exterior	Sim

3.3 Estão disponíveis condições essenciais para lidar com situações de emergência (Ex. telefone, números de emergência, pessoal substituto, caixa de primeiros socorros, transporte, procedimentos de emergência escritos)	Sim ¹⁰
5.1 O pessoal antecipa e atua de forma a prevenir problemas de segurança (Ex. Remove brinquedos que estão por baixo do equipamento para trepar; fecha áreas perigosas para manter as crianças afastadas; limpa líquidos que se entornaram para prevenir quedas)	Sim
5.2 O pessoal explica às crianças as razões para regras de segurança	Não ¹¹
7.1 As áreas para brincar estão organizadas de forma a evitar problemas de segurança (Ex. crianças mais novas brincam num espaço separado ou em períodos separados; o equipamento exterior para brincar é apropriado em termos de tamanho e do nível de desafio)	Sim
7.2 As crianças geralmente seguem as regras de segurança (Ex. não há excesso de crianças nos escorregões; as crianças não trepam pelas estantes dos livros)	Sim

De seguida, apresento as contas referente à avaliação da rotina:

C. Pontuação da subescala (itens 1-8): 4+4+6+2+4

D. Número de itens cotados: 5

¹⁰ Item 14. Práticas de segurança – alínea 3.3 - encontra-se positiva, contudo desconheço a informação referente ao pessoal substituto, ao transporte e aos procedimentos de emergência escritos. Neste caso, tem haver também com a importância dada a cada elemento, por exemplo considero deverás importante o telefone, os números de emergência e a caixa de primeiros socorros, do que o restante, porque o pessoal arranja maneira de garantir a continuação das atividades e da rotina e o transporte ou surge por parte dos serviços de emergência ou por parte do pessoal responsável pela criança. Contudo, sei que são feitos todos os esforços para garantir o socorro às situações de emergência.

¹¹ Item 14. Práticas de segurança – alínea 5.2 – foi cotada como negativa, pelo simples facto de nunca ter observado uma explicitação direta às crianças, das razões para as regras de segurança. Tal poderá ter acontecido antes do início do meu estágio, por esse facto nunca ter observado concretamente essa situação. Contudo, apesar de não haver essa explicitação, existem as regras de segurança e na sua maioria as crianças conhecem-nas e cumprem-nas.

Média de Espaço e Mobiliário (A/B): 4

Sistema de cotação para cada item:

- É dada a cotação de **1**, se *qualquer um* dos indicadores dessa cotação for registado com *Sim*.
- É dada a cotação de **2**, quando todos os indicadores de 1 são registados com *Não* e, pelo menos metade dos indicadores de 3 são registados com *Sim*.
- É dada a cotação de **3**, quando todos os indicadores de 1 são registados com *Não* e todos os indicadores de 3 são registados com *Sim*.
- É dada a cotação de **4**, quando se verificam todos os requisitos de 3 e, pelo menos, metade dos indicadores de 5 são registados com *Sim*.
- É dada a cotação de **5**, quando se verificam todos os requisitos de 3 e todos os indicadores de 5 são registados com *Sim*.
- É dada a cotação de **6**, quando se verificam todos os requisitos de 5 e, pelo menos, metade dos indicadores de 7 são registados com *Sim*.
- É dada a cotação de **7**, quando se verificam todos os requisitos de 5 e todos os indicadores de 7 são registados com *Sim*.

Anexo B. Informação sobre as Crianças e Famílias da sala

	Data de nascimento	Naturalidade	Nacionalidade	Filho único	Vive na freguesia	Frequentou creche	Frequentou ama
LB	13/10/2010 – 6	Portugal	Portuguesa	Não	Sim	Não	Não
DG e TG	29/11/2010 – 5	Portugal	Portuguesa	Não	Não	Não	Não
LR	14/2/2011 – 5	Portugal	Portuguesa	Sim	Sim	Não	Sim
MN	26/4/2011 – 5	Portugal	Portuguesa	Sim	Sim	Sim	Sim
ASM	10/6/2011 – 5	Portugal	Portuguesa	Sim	Sim	Sim	Não
CM	19/7/2011 – 5	Portugal	Portuguesa	Não	Não	Não	Não
CC	28/7/2011 – 5	Portugal	Portuguesa	Não	Sim	Não	Não
MA	23/10/2011 – 5	Portugal	Portuguesa	Sim	Sim	Sim	Não
MF	18/11/2010 – 5	Portugal	Portuguesa	Não	Sim	Não	Não
GL	23/1/2012 – 4	Portugal	Portuguesa	Sim	Sim	Sim	Não
ACD	15/4/2012 – 4	Portugal	Portuguesa	Não	Sim	Não	Sim
LE	12/5/2012 – 4	Portugal	Portuguesa	Não	Não	Não	Não
JSC	29/5/2012 – 4	Portugal	Portuguesa	Sim	Não	Sim	Não
OL	18/7/2012 – 4	Portugal	Portuguesa	Sim	Sim	Não	Não
AC	2/9/2012 – 4	Portugal	Portuguesa	Não	Sim	Sim	Não
AR	6/10/2012 – 4	Portugal	Portuguesa	Não	Sim	Não	Não

LB	9/10/2012 – 4	Portugal	Portuguesa	Sim	Sim	Não	Não
MBC	13/3/2013 – 3	Portugal	Portuguesa		Sim		
LO	23/5/2013 - 3	Portugal	Portuguesa	Sim	Não	Sim	Não

		Data de nascimento	Naturalidade	Nacionalidade	Situação profissional	Formação académica	Mesma habitação
LB	Mãe	5/7/1972	Portugal	Portuguesa	Empregado de mesa	3º Ciclo – 9º ano	Sim
	Pai		Portugal	Portuguesa			Não
DG e TG	Mãe	1/12/1981	Portugal	Portuguesa	Desempregado	Secundário – 12º ano	Sim
	Pai		Portugal	Portuguesa		Secundário – 12º ano	Sim
LR	Mãe	13/2/1989	Portugal	Portuguesa		3º Ciclo – 9º ano	Sim
	Pai		Portugal	Portuguesa			
MN	Mãe		Portugal	Portuguesa			
	Pai	25/8/1985	Brasil	Brasileiro	Motorista	Secundário – 12º ano	Sim
ASM	Avó	5/10/1962	Portugal	Portuguesa	Porteira de edifícios	1º Ciclo – 4º ano	Sim
	Mãe		Portugal	Portuguesa	Técnico de telecomunicações	3ª Ciclo – 9º ano	

	Pai		Portugal	Portuguesa	Auxiliar de Saúde	Secundário – 12º ano	
CM	Mãe		Portugal	Portuguesa			
	Pai	14/10/1983	Portugal	Portuguesa	Desempregado	1º Ciclo – 4º ano	Sim
CC	Mãe	13/10/1984	Portugal	Portuguesa	Instrutor e Monitor de atividades física e recreação	2º Ciclo – 6º ano	Sim
	Pai		Portugal	Portuguesa			
MA	Mãe	29/12/1983	Portugal	Portuguesa	Empregado de escritório	Secundário – 12º ano	Sim
	Pai		Moçambique	Portuguesa	Desempregado	Secundário – 10º ano	Sim
MF	Mãe	13/12/1980	Portugal	Portuguesa	Desempregado	3º Ciclo – 7º ano	Sim
	Pai		Portugal	Portuguesa	Segurança, porteiro	2º Ciclo – 6º ano	Não
GL	Mãe	19/7/1978	Portugal	Portuguesa	Caixa bancária	Pós-graduação	Sim
	Pai		Portugal	Portuguesa	Designer gráfico ou de comunicação e multimédia	Licenciatura	
ACD	Mãe	9/11/1980	Portugal	Portuguesa	Auxiliar de enfermagem	Secundário – 12º ano	Sim
	Pai		Portugal	Portuguesa			
LE	Mãe		Portugal	Portuguesa			

	Pai	14/7/1950	Portugal	Portuguesa	Reformado	1º Ciclo – 4º ano	Sim
JSC	Avó	30/9/1960	Portugal	Portuguesa	Doméstico	1º Ciclo – 4º ano	Sim
	Mãe		Portugal	Portuguesa	Desempregado	Licenciatura	
	Pai		Portugal	Portuguesa	Técnico de telecomunicações	Secundário – 12º ano	Não
OL	Mãe	9/10/1994	Portugal	Portuguesa	Doméstico	1º Ciclo – 2º ano	Sim
	Pai		Portugal	Portuguesa			
AC	Mãe	21/12/1987	Portugal	Portuguesa	Vendedor em loja	3º Ciclo – 9º ano	Sim
	Pai		Portugal	Portuguesa			
AR	Mãe	26/10/1981	Portugal	Portuguesa	Desempregado	3º Ciclo – 9º ano	Sim
	Pai		Portugal	Portuguesa	Pintor à pistola e envernizador	2º Ciclo – 6º ano	
LB	Mãe	20/6/1985	Portugal	Portuguesa	Cabeleireiro e Barbeiro	2º Ciclo – 6º ano	Sim
	Pai		Portugal	Portuguesa	Estafeta, bagageiro e distribuidor		Não
MBC	Avó		Portugal	Portuguesa	Reformado		Sim
	Mãe		Portugal	Portuguesa	Cozinheira	Básico – 3ºCiclo	
	Pai		Portugal	Portuguesa	Trabalhador de limpeza	Secundário – 12º ano	
LO	Mãe		Cabo Verde	Cabo-verdiana	Doméstico	1º Ciclo – 4º ano	Sim
	Pai	29/11/1960	Cabo Verde	Portuguesa	Desempregado	2º Ciclo – 6º ano	Sim

Anexo C. Dia tipo da organização educativa

8:00 da manhã¹² – O acolhimento decorre na escola básica ao lado da organização educativa, onde se encontra presente um monitor.

9:00 da manhã – Começam a chegar as educadoras das respetivas salas, bem como as crianças que se encontram no AAAF, dirigindo-se para a sua respetiva sala. As crianças marcam a sua presença no mapa e brincam livremente, individualmente ou em pequeno grupo. Consoante as crianças vão chegando, as famílias colocam os pertences no cabide da respetiva criança e colocando-lhe a bata. São trocados recados entre as famílias e a auxiliar. As crianças ao chegarem gostam de partilhar as novidades que trazem ou que viveram.

9:30 da manhã – As crianças sentam-se em roda nas cadeiras, onde se canta a canção do bom-dia com todas as crianças. As crianças identificam, ainda, o dia da semana e o respetivo dia numérico, bem como a identificação do tempo meteorológico colado no mapa mensal. Para além disso, ocorre a contagem de diversos conjuntos, por exemplo conjunto dos meninos e das meninas, podendo acontecerem jogos pontuais acerca da matemática. Por fim, ocorre o reforço do pequeno-almoço, ou seja, as crianças comem a fruta previamente preparada e cortada em pedaços.

10:00 da manhã – Ocorrem diversas atividades orientadas / complementares, existindo também tempo para as crianças brincarem de forma livre. Cada um dessas atividades, apresenta organizações diversas do grupo de crianças, podendo todo o grupo estar envolvida, só metade ou apenas um pequeno grupo. Podem surgir outras atividades orientadas que não tenham haver com a planificação, mas relacionadas com pequenos projetos ou com assuntos relacionados com o tema a ser trabalhado durante a semana. As crianças têm liberdade de decidir se querem participar ou não na atividade, podendo optar pela brincadeira livre.

11:00 da manhã – As crianças são avisadas de que é tempo de arrumar a sala, em que todos ajudam tendo por base as atividades que estiveram a realizar. De seguida, as crianças vão para o recreio brincarem com as restantes salas. Pode acontecer, em alguns dias, que as crianças permaneçam na sala a terminar atividades / trabalhos.

11:30 de manhã – As crianças dirigem para a zona de cabides onde se sentam, para se realizar o tempo das higiene, na qual realizam as suas necessidades básicas e lavam as mãos para se prepararem para o almoço. Podem acontecer jogos pontuais, tendo por base os interesses das crianças, enquanto se espera que todas as crianças

¹² Não possuo informações concretas acerca destes momentos da rotina, uma vez que a educadora cooperante não se encontra presente a essas horas, por esse motivo não é possível estar presente.

estejam despachadas. As crianças, durante este tempo, podem ter que vestir os casacos para se prepararem para o caminho.

12:00 da manhã - É o tempo do almoço, em que as crianças de todas as salas, almoçam juntas no refeitório da escola básica ao lado da organização educativa. O almoço é, normalmente, acompanhado por uma das quatro auxiliares das salas e pelas funcionárias que ajudam na distribuição das refeições. Durante este tempo, as educadoras iniciam a sua hora do almoço, ajudando as crianças a comerem a sopa.

12:30 da manhã – As crianças são levadas de volta para a organização educativa, todas as salas juntas, ficando no exterior a brincarem. Durante este tempo, as auxiliares encontram-se no exterior a tomar contas das crianças, enquanto a educadora se encontra na sua hora do almoço.

13:30 da tarde – As crianças regressam às respetivas salas, dirigindo-se para a casa de banho para fazerem as suas necessidades básicas e lavarem as mãos, limpando a sujidade adquirida durante o recreio. De seguida, bebem água disponibilizada num copo para cada criança e sentam-se no chão em roda, com uma das crianças no centro a fazer gestos, tendo por base a música que se encontra a tocar.

14:00 da tarde – As salas 1 e 2 juntam-se num das salas, sentadas em roda, enquanto lhes é contada uma história por parte de uma das educadoras. No final, surgem questões relacionadas com a história ou com dúvidas das crianças. Pode-se cantar algumas canções ou lengalengas com as crianças. De seguida, cada grupo de crianças regressa à sua sala, podendo terminar trabalhos iniciados de manhã ou realizando uma pequena atividade relacionada com a história.

14:30 da tarde – As crianças sentam-se em roda no chão, sendo-lhes distribuído o leite e as bolachas. Enquanto isso, é realizado o diário de turma, no qual as crianças identificam o que gostaram de fazer, o que não gostaram e o que fizeram. Desta forma, relembram o que aconteceu durante o dia, sendo livres para expressar a sua opinião. Durante este tempo, também pode ocorrer festas de aniversário, no qual as famílias surgem na organização educativa para participarem, comendo-se bolo e cantando-se os parabéns.

15:00 da tarde – Parte das crianças são preparadas para se irem embora com as famílias, sendo encaminhadas pela auxiliar, uma vez que o horário da educadora termina. Desta forma, é a auxiliar que informa a família acerca do dia da criança e de eventuais informações relevantes a serem transmitidas. As restantes crianças ficam com o monitor de AAAF, tendo diversas atividades, desde o brincar livre no exterior, a visualização de filmes, a leitura de histórias, entre outros.

16:00 da tarde¹³ - As crianças, que permanecem até mais tarde, tem um reforço do lanche que consta de pão e leite ou da comida que trazem de casa. A partir deste momento, as famílias vão chegando para vir buscar as crianças, deixando os seus pertences no cabide, podendo deixar no mesmo a bata ou levar para casa.

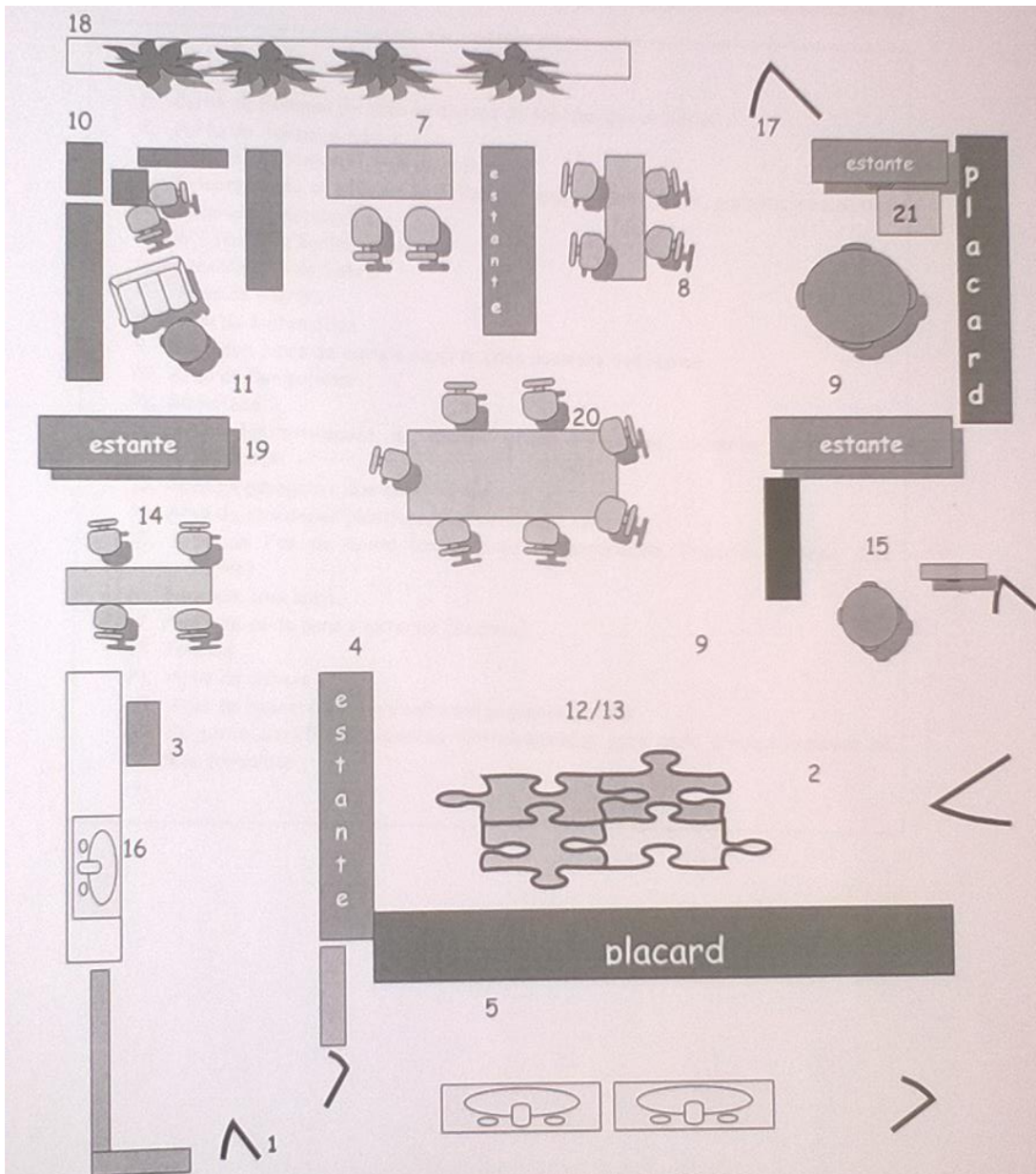
¹³ Não possuo informações concretas acerca destes momentos da rotina, uma vez que a educadora cooperante não se encontra presente a essas horas, por esse motivo não é possível estar presente.

Anexo D. Rotina semanal

	Horas	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
AAAF	8:00 / 9:00	Prolongamento de horário (componente de apoio à família)	Prolongamento de horário (componente de apoio à família)	Prolongamento de horário (componente de apoio à família)	Prolongamento de horário (componente de apoio à família)	Prolongamento de horário (componente de apoio à família)
Manhã	9:00 / 9:15	Acolhimento/Tempo de planeamento	Acolhimento/Tempo de planeamento	Acolhimento/Tempo de planeamento	Acolhimento/Tempo de planeamento	Acolhimento/Tempo de planeamento
	9:30 / 10:00	Suplemento alimentar	Suplemento alimentar	Suplemento alimentar	Suplemento alimentar	Suplemento alimentar
	10:00 / 11:00	Atividades orientadas Sessão Yoga Atividades livres nas áreas	Atividades orientadas / atividades livres nas áreas – Atividades de experiências científicas, de culinária, técnicas específicas de plástica	Atividades orientadas – Atividade de expressão motora no ginásio	Atividades orientadas / atividades livres nas áreas – Atividades de expressão musical	Conselho semanal
	11:00 / 11:15	Atividades de arrumação da sala	Atividades de arrumação da sala	Atividades de arrumação da sala	Atividades de arrumação da sala	Atividades de arrumação da sala
	11:15 / 11:30	Recreio/higiene	Recreio/higiene	Recreio/higiene	Recreio/higiene	Recreio/higiene
	12:00 / 13:00	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço

Tarde	13:00 / 13:30	Hora da história / planeamento	Hora da história / planeamento	Hora da história / planeamento	Hora da história / planeamento	Hora da história / Partilha de atividades inter turmas
	13:30 / 14:30	Atividades orientadas / Atividades livres nas áreas	Atividades orientadas / Atividades livres nas áreas	Atividades orientadas / Atividades livres nas áreas	Atividades orientadas / Atividades livres nas áreas	Arrumação da sala / Organização semanal dos trabalhos nos dossiers, capas
	14:30 / 15:00	Arrumação dos espaços e reunião / diário de turma e comunicações	Arrumação dos espaços e reunião / diário de turma e comunicações	Arrumação dos espaços e reunião / diário de turma e comunicações	Arrumação dos espaços e reunião / diário de turma e comunicações	
AAAF	15:00 / 17:30	Atividades livres ou orientadas no espaço exterior ou das salas do JI / lanche	Atividades livres ou orientadas no espaço exterior ou das salas do JI / lanche	Atividades livres ou orientadas no espaço exterior ou das salas do JI / lanche	Atividades livres ou orientadas no espaço exterior ou das salas do JI / lanche	Atividades livres ou orientadas no espaço exterior ou das salas do JI / lanche
AAAF	17:30 / 20:00	Atividades livres na escola EB1	Atividades livres na escola EB1	Atividades livres na escola EB1	Atividades livres na escola EB1	Atividades livres na escola EB1

Anexo E. Planta da sala



Legenda:

1. Porta de Entrada (acesso ao espaço de cabides das crianças)
2. Porta de Acesso à Sala 1
3. Cavalete de Pintura (Área da Pintura)
4. Estantes (onde se colocam as folhas brancas, o rádio, os Cd, a plasticina e outros materiais plásticos)
5. WC (casa de banho da sala)
6. Arrecadação da Sala 2
7. Área da Escrita

8. Área da Matemática
9. Área dos jogos de mesa e suporte para dossiers dos alunos
10. Área do Computador
11. Biblioteca
12. Área das atividades de grande grupo e que se converte na área das construções
13. Área da garagem e das construções
14. Área de atividades plásticas / representação criativa
15. Área do Faz de Conta (cama, baús de arrumação, frigorífico, mesa, dois armários)
16. Bancada, lava loiça
17. Porta de saída para o exterior (recreio)
18. Janelas
19. Área da Ciência
20. Área de suporte para trabalho em pequenos grupos
21. Conjunto de 20 arquivadores individualizados para cada criança arquivar os seus trabalhos

Anexo F. Materiais presentes na sala

Mobiliário

- Cadeiras
- Mesas com tampo lavável
- Armários
- 2 Pequenos sofás de palhinha
- Recipiente para manusear água
- 3 Armários de prateleiras
- Expositores de parede
- Recipiente para fazer reciclagem
- Baú de madeira
- Estantes de biblioteca

Material Didático

- Livro; Ficheiros de Palavras
- Jogos de construção
- Carros, garagem
- Jogos de encaixe
- Jogos específicos de raciocínio lógico matemático
- Jogos de destreza manipulativa
- Objetos para brincar na casa / espaço do jogo dramático
- Instrumentos musicais
- Computador
- Material específico de Psicomotricidade
- Material específico da área das ciências

Material de Apoio da Sala e do JI

- Caixa de primeiros socorros
- Gravador áudio
- Cassetes e CDs
- Máquina fotográfica
- TV e DVD, Retroprojektor

Material de Consumo

- Papéis de diferentes dimensões / revistas
- Papéis de lustrado
- Plasticinas
- Cartão, esponjas, tecidos
- Cartolina
- Canetas de Feltro (grossas e finas)
- Lápis de cor (grossos e finos)
- Lápis de cera (grossos e finos)
- Tintas
- Pincéis (grossos e finos)
- Outros

Anexo G. Avaliação do grupo de crianças

	LB	MF	DG	TG	LR	MN	SM	CM	CC	MA	GR	CD	LE	SC	OL	AC	AR	LB	BC	LO
FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL																				
Segue as etapas da rotina no JI	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N
Cumpre tarefas	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	N	N	N
Aceita pequenas frustrações	N	N	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	N	N	N	N
Cumprimenta / despede-se ao chegar / sair	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	N	S	S	S	N	S	S	N
Relaciona-se facilmente com adultos que lhe são familiares	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Relaciona-se facilmente com as outras crianças	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S
Respeita os materiais	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Vai sozinho à casa de banho	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Come sozinho	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	N	N	S	N	N	S	N
Tem iniciativa	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	N
Reconhece as suas coisas	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S

Gosta de participar em atividades de grupo	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	N	N	S	N
Segue espontaneamente as etapas da rotina diário no JI	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S		
Conhece e respeita as regras da sala	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S		
Envolve-se na resolução de conflitos	S	N	S	S	N	S	N	N	S	S	N	S	S	N	N	S	N	N		
Partilha os brinquedos e outros materiais	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	N		
Demonstra comportamentos de entreaajuda aos colegas	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S		
Contribui para o funcionamento e aprendizagem do grupo	S	N	S	S	N	S	N	S	N	S	S	N	N	S	N	N	N	N		
Pede desculpa sem que seja necessário	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	N	S	S	N	N		
Trata da sua higiene pessoal	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S		
Adota condutas corretas à hora da refeição	S	NN	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	N	N	S	N	N		
Faz recados simples	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S		

Sabe esperar pela sua vez para intervir	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	N	S	S	N	S	S	S	S		
Aceita frustrações	S	S	N	S	N	S	N	N	S	N											
Consegue resolver conflitos	S	N	S	N	N	S	N	S	S	S											
Ajuda os seus pares	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S											
Contribui para o funcionamento e aprendizagem do grupo, fazendo propostas, dando ideias	S	N	S	S	N	S	S	S	N	S											
Respeita os materiais e equipamentos	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S											
Reconhece o seu espaço e as suas coisas sem que haja necessidade de os indicar	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S											
Compreende e aceita a partilha	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S											
Leva uma tarefa ate ao fim	N	N	S	S	N	S	S	N	S	S											
EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO																					
Domínio da Expressão Motora																					

Identifica e nomeia partes do corpo	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N
Identifica ao lado / à frente / atrás	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	N	N
Salta a pés juntos	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	N	N	S	S	N
Anda em cima de um banco sem cair	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	N	S	N	N
Atira / Agarra / Chuta a bola	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	N	N	N	N
Coordena movimentos em jogos orientados	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	N	N	N	N
Segura o pincel e lápis em tríade	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	N	S	N	N	N	N
Rasga	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	N	S	S	S
Manipula a tesoura	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	N	S	N	N
Realiza enfiamentos grande e / ou pequenos	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Encaixa e desencaixa peças de jogos	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Anda em bicos de pés	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	N	S		
Utiliza corretamente o lápis e o pincel em tríade	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	N	S	N	N		

Apresenta equilíbrio nas posturas (parado, sentado)	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S										
Apresenta equilíbrio nas deslocções (andar, correr, saltar)	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S										
Faz pressão correta do lápis sobre o papel	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S										
Realiza ações precisas de oposição de mãos, abotoar, apertar fechos	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S										
Utiliza a tesoura corretamente	N	N	S	S	N	S	S	N	S	S										
Domínio da Expressão Dramática																				
Usa ações e sons para representar	S	N	S	S	S	S	N	S	N	S	S	S	S	S	N	S	S	N	S	N
Recria vivências do cotidiano	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Usa objetos para representar outros	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Manipula figuras e / ou fantoches para criar pequenos diálogos	S	N	S	S	S	S	N	S	N	S	S	S	S	N	S	N	S	S	S	N

Expressa-se com imaginação	S	N	S	S	N	S	S	N	N	S	S	N	N	S	N	N	N	N	N	N
Imita comportamentos	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Imita vozes de animais	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Imita expressões	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Imita gestos	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Faz jogos de mímica	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S		
Assume o papel de alguém	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S		
Utiliza uma linguagem apropriada ao papel representado	S	S	N	N	S	S	S	S	N	S	S	N	S	S	N	S	N	N		
Envolve-se com outra criança no jogo do faz de conta	S	N	N	N	S	N	N	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S		
Interpreta personagens de uma história já contada	S	N	N	N	S	S	N	S	N	S										
Envolve-se com outras crianças em jogo organizado e de simulação cooperativa	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S										
Faz teatro de fantoches	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S										
Domínio da Expressão Plástica																				

Representa a figura humana com pelo menos três elementos	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	N	N	M	N
Manipula e utiliza diversos materiais	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N
Sabe as cores básicas, o preto e o branco	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	N		S	N
Manipula material de modelagem	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Representa figura humana com a cabeça, tronco e membros	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	N	N	N	N
Utiliza diversos materiais plásticos	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S		
Distingue as cores	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S		
Modela objetos	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S		
É criativo	N	N	S	S	N	S	S	N	N	S	S	N	N	S	N	N	N	N		
Representa a figura humana com pormenores	N	N	S	S	N	N	S	N	S	S										
Experimenta diferentes técnicas	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S										
Faz desenhos com detalhes	N	N	S	S	N	N	S	N	S	S										

Usa materiais para construir objetos em três dimensões	S	N	S	S	S	S	S	N	S	S										
É observador e criativo	N	N	S	S	N	S	S	N	N	S										
Domínio da Expressão Musical																				
Imita ritmos simples	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	N	S	N	N	N	N
Explora instrumentos musicais	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Mima canções	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N
Participa em canções de roda	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Canta canções simples	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S
Inventa canções	N	N	N	S	N	S	N	N	N	S	S	N	N	S	N	N	N	N	N	N
Faz batimentos	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
Utiliza instrumentos musicais	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
Movimenta-se ao som da música ou batimento	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
Associa sons a imagens	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	N	S		
Identifica e reproduz diferentes sons	N	N	S	S	S	N	S	S	N	N	S	S	S	S	N	N	N	N		

Respeita momentos de silêncio	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	N	S	S	S	S		
Memoriza canções, poemas, lengalengas	N	N	S	S	N	S	S	N	S	S	S	S	N	S	N	N	N	N		
Faz batimentos segundo um ritmo	N	N	S	S	S	S	N	N	S	S										
Consegue estar atento a mudanças de ritmo ou de som	N	N	S	S	N	S	N	N	S	S										
Canta enquanto executa sequência de movimentos segundo batimentos	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S										
Identifica e reproduz sons da natureza / animais / objetos do quotidiano	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S										
Conhece propriedades do som	N	N	S	S	N	S	N	N	N	S										
Distingue alguns tipos de música	N	N	N	S	S	S	N	N	N	S										
Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita																				
Estabelece diálogo	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Constrói frases simples	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N

Compreende instruções simples	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
É capaz de expressar as suas ideias oralmente	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	N
Faz perguntas	S	N	S	S	B	S	N	N	N	S	S	N	S	S	N	S	N	N	S	N
Demonstra interesse por histórias e contacto com os livros	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N
Demonstra interesse por jogos de linguagem	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	N	S	N	S	S	S
Diferencia o seu nome no meio de outros	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	N	S	N	N
Participa na conversação normal da sala	S	N	S	S	S	S	N	S	N	S	S	N	S	S	N	S	N	N		
É capaz de expressar as suas ideias oralmente com clareza	S	N	S	S	N	S	N	S	N	S	N	N	S	S	N	S	N	S		
Relata acontecimentos de forma contextualizada	S	N	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S		
Compreende instruções	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S		
Transmite mensagens ou recados	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S		
Reconta uma história	S	N	S	S	N	S	N	N	N	S	S	N	N	S	N	S	N	N		

Exprime-se através do desenho	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	N	S	N	N		
Identifica o seu nome	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	N	S		
Faz tentativas de escrita	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S		
Copia o seu nome	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	N	S	N	N		
Organiza uma sequência de imagens	N	N	S	S	N	S	N	N	S	S	S	S	N	S	N	N	N	N		
É capaz de expressar as suas ideias oralmente com frases gramaticalmente corretas	S	N	S	S	N	S	N	N	N	S										
Articular as palavras de forma correta	N	N	S	S	N	S	S	N	N	S										
Conta e reconta uma história com princípio, meio e fim	N	N	S	S	N	S	N	N	N	S										
Sabe o sentido direcional da leitura e da escrita	S	N	S	S	N	S	S	N	S	S										
Diferencia algarismos de letras	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S										
Diferencia letras de palavras	S	N	S	S	N	S	S	N	S	S										

Identifica, copia e escreve o seu nome	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S											
Sabe pegar corretamente num livro	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S											
Domínio da Matemática																					
Identifica formas iguais	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	N	N	
Tem noções de espaço: em cima / em baixo, dentro 7 fora, frente / atrás	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	N	
tem noções de tempo: dia e noite	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
Tem noções de velocidade: depressa / devagar	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
Agrupa objetos mediante uma propriedade (tamanho, cor ou forma)	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	N	S	N	S	N	N	
Elabora puzzles simples	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	N	S	N	N	
Compreende noções de igual e diferente	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S			
Identifica formas iguais e diferentes	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S			

Tem noções de espaço: em cima / em baixo, dentro /for, frente / atras / ao lado	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S		
Tem noções de tempo: dia e noite, antes / depois	S	N	S	S	N	S	S	N	S	S	S	S	N	S	N	N	N	N		
Tem noções de quantidade: muito / pouco, mais que / menos que	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	N	S		
Classifica objetos e faz correspondências, agrupando-os segundo duas características	S	S	S	S	N	S	S	N	S	S	S	S	N	S	N	S	N	N		
Elabora puzzles de 8 peças	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	N	N		
Faz contagens até 10	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S		
Faz tentativas de resolução de problemas	S	N	S	S	N	S	N	N	S	S	S	N	N	S	N	S	N	N		
Identifica formas	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S										
Identifica tamanhos	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S										
Tem noções de medida	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S										
Tem noções de espaço: em cima / em baixo, a frente / atrás / ao lado, direita e a esquerda	S	N	S	S	N	S	N	N	N	S										

Tem noções de peso	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S										
Classifica objetos e faz correspondência, agrupando-os segundo duas ou mais características	N	N	S	S	N	S	S	N	S	S										
Cria e reproduz padrões	S	N	S	S	N	N	N	N	S	S										
Identifica os algarismos até à dezena	N	N	S	S	N	N	S	N	N	S										
Tem concerto de número	S	N	S	S	S	S	S	N	S	S										
Elabora puzzle com mais de 8 peças	S	N	S	S	N	S	S	N	S	S										
CONHECIMENTO DO MUNDO																				
Sabe o nome	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Sabe a idade	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N
Identifica espaços do JI	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Mostra interesse nas visitas de estudo e atividades realizadas	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S
Cuida das plantas da escola e animais	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N

Recolhe o lixo para o eco ponto	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	N	N	N	N
Sabe o nome próprio e o apelido	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S		
Sabe dizer o género a que pertence	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S		
Sabe o nome próprio dos pais	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S		
Identifica o nome aos colegas	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S		
Manifesta curiosidade e desejo de saber /fazer, fazendo perguntas sobre o que o rodeia	N	N	S	S	N	S	N	N	N	S	S	N	N	S	N	S	N	N		
Representa graficamente o que observou	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	N	N		
Manifesta interesse em fazer experiências	S	N	S	S	N	S	S	N	N	S	S	N	N	S	N	S	N	N		
Identifica os diferentes estados do tempo	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S		
Sabe separar o lixo identificando os ecopontos	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	N	N		
Sabe o nome completo	S	S	S	S	N	S	S	N	S	S										

Conhece relações de parentesco	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S										
Identifica e nomeia os colegas	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S										
Sabe a morada e / ou a localidade	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S										
Participa num debate e exprime a sua opinião	S	N	S	S	N	S	N	N	N	S										
Observa e compreende o que observou	N	N	S	N	N	S	S	N	S	S										
Participa com interesse nas visitas de estudo e atividades realizadas	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S										
Está atento às modificações da natureza	S	N	S	S	N	S	S	N	S	S										
Reconhece os diferentes elementos naturais: ar, água, terra e luz	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S										
Domínio das Tecnologias de Informação e Comunicação																				
Explora jogos e outras atividades lúdicas do ambiente de trabalho,	S	N	S	S	S	S	S	S	N	N	S	N	S	S	N	S	N	S		

disponibilizadas pelo educador																				
Utiliza algumas ferramentas digitais básicas																				
Sabe ligar e desligar o computador																				

Anexo H. Mapa de educadora (crenças)



Anexo I. Plano de ação

Princípios da educadora cooperante

- Promover a aquisição de comportamentos e atitudes socio afetivos equilibrados, favoreçam o crescimento pessoal e motivação para aprendizagem;
- Estimular a participação de cada criança no grupo, tendo consciência de que cada uma tem as suas necessidades específicas;
- Promover o desenvolvimento de competências orais, sociais e expressivas do grupo de crianças;
- Promover o conhecimento das potencialidades dos materiais por parte das crianças, para que o desenvolvimento das atividades seja centrado nas suas decisões;
- Promover o desenvolvimento das crianças na exploração sensorial e utilização de materiais, a capacidade de iniciativa e tomada de decisão, a sua participação nos debates / planeamento e avaliação em grupo;
- Incentivar o espírito curioso e investigativo das crianças, através de um clima de comunicação;
- Envolver os pais na vida quotidiana do contexto do Jardim de Infância;
- Realizar um trabalho cooperativo com os pais e comunidade educativa;
- Realizar um trabalho em parceria / articulação com outros educadores e equipa do Jardim de Infância, do Departamento do Pré-Escolar e outros órgãos do Agrupamento;
- Realizar um trabalho em parceira / articulação com as professoras do 1º Ciclo.

(PPS, 2016, p.15)

Os meus princípios

Famílias:
Parceria com as famílias

Crianças:
Desenvolvimento das competências
sociais, orais e de raciocínio
matemático
Aprendizagem ativa

Equipa educativa:
Desenvolvimento do
trabalho de equipa



Intenções

Promover o envolvimento
das famílias no contexto
educativo

Encorajar a comunicação
Estimular a cooperação e
autonomia
Promover o raciocínio lógico-
matemático

Promover o trabalho de
equipa e da partilha com
a educadora e auxiliares



Conteúdos operacionais

Através:

- Da participação em atividades, propostas educativas;
- Da participação em saídas para o contexto exterior;
- Da partilha de sugestões, conhecimentos e experiências.
- Na concretização de materiais.

Através:

- Da partilha de ideias, conhecimentos e experiências;
- Da ajuda aos colegas;
- Da tomada de decisões;
- De contagens recorrentes;
- Da resolução de problemas;
- Da realização de tarefas simples.

Através:

- Da partilha de momentos, informações, experiências e conhecimentos;
- Da interajuda;
- Da cooperação;
- Da partilha de dúvidas;
- Da reflexão da ação.

Anexo J. Projeto



PROJETO “OS PIRILAMPOS”

Ana Rita Nunes
(Nº 2015145)

Projeto apresentado no âmbito da unidade curricular de
Conhecimento e Docência em Educação de Infância do
Mestrado em Educação Pré-Escolar
Docentes: Carla Rocha, Nuno Martins Ferreira e Catarina Tomás

2016-2017

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	112
1. Caracterização para a ação pedagógica	114
2. Fundamentação do trabalho de projeto realizado	115
3. Apresentação de um projeto desenvolvimento com as crianças	120
4. Considerações finais	145
Referências	148

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Conhecimentos prévios das crianças.....	10
Figura 2. Questões colocadas pelas crianças.....	10
Figuras 3 e 4. Questão principal do projeto.....	11
Figuras 5 e 6. Conceções iniciais acerca dos pirilampos – desenhos das crianças ...	11
Figura 7. Como procurar informações sobre os pirilampos	13
Figuras 8 e 9. Partilha em grande grupo das pesquisas com as famílias	14
Figuras 10 e 11. Preparação da teia	14
Figuras 12 e 13. Construção da teia no placar.....	15
Figuras 14 a 17. Quatro simetrias disponibilizadas às crianças	16
Figuras 18 e 19. Efeito das tintas e da luz no espaço escuro.....	17
Figuras 20 e 21. Desenhos do habitat do pirilampo	17
Figura 22. Música sobre pirilampos	18
Figura 23. Obra a analisar	19
Figuras 24 e 25. Crianças a fazerem as dobragens.....	19
Figuras 26 e 27. Resultado final do origami – floresta da larva	20
Figura 28. Rima obtida com uma criança.....	20
Figuras 29 a 39. Rimas realizadas por mim	21
Figuras 40 e 41. Crianças a escreverem as palavras com os carimbos.....	21
Figuras 42 e 43. Crianças a escreverem o bilhete de identidade do pirilampo.....	22
Figuras 44 e 45. Unidade de medida das crianças e do pirilampo	23
Figuras 46 e 47. Matriz dos cubos matemática e faixa da altura.....	23
Figuras 48 e 49. Desenhos das crianças acerca da leitura da história	24
Figuras 50 a 52. Pirilampo em construção	24
Figura 53. Pirilampo em transformação dentro da pupa.....	25
Figuras 54 e 55. Crianças a questionarem as pessoas na rua.....	25
Figuras 56 e 57. Crianças a desenharem na questão para as outras salas	26
Figuras 58 e 59. Crianças a treinarem para a comunicação	27
Figura 60. Capa do álbum realizada pelas crianças.....	27
Figuras 61 e 62. Crianças a escreverem as suas descobertas	28
Figuras 63 e 64. Descobertas das crianças e respetivos desenhos.....	28
Figuras 65 e 66. Texto elaborado em parceria com as crianças e envelope do convite	29

Figura 67. Comparação das ideias iniciais com as finais	30
Figuras 68 e 69. Aprendizagens das crianças da sala 1	30
Figuras 70 a 72. Resposta ao recado – partilha das famílias	31
Figuras 73 e 74. O que aprendemos com o projeto? E o que gostamos mais?.....	32
Figuras 75 a 77. Questionários com as questões iniciais do projeto	32
Figura 78. Cantinho da sala no final do projeto	33

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Roteiro ético	41
Anexo B. Caracterização do contexto socioeducativo	45
Anexo C. Fluxograma	50
Anexo D. Respostas aos desenhos realizados	51
Anexo E. Propostas educativas - semanal.....	54
Anexo F. Esquema inicial do projeto.....	55
Anexo G. Atividades por áreas	56
Anexo H. Propostas educativas - diárias.....	57

INTRODUÇÃO

O presente relatório resulta da implementação e desenvolvimento de um Projeto de Intervenção, com um grupo de crianças num contexto educativo, através da metodologia de trabalho de projeto. O projeto foi proposto no âmbito da unidade curricular de Conhecimento e Docência em Educação de Infância, tendo sido desenvolvido num contexto formal público, concretamente no local onde realizo a minha prática profissional supervisionada de Jardim de Infância. Este trabalho tem como principal finalidade partilhar uma reflexão sobre a experiência e as vivências alcançadas com esta metodologia de trabalho.

O projeto centra-se no tema dos pirilampos, tendo como problemática o facto dos pirilampos serem bonecos ou animais verdadeiros. O tópico centrar-se-á na questão animal, visto ter sido o aspeto que obteve maior curiosidade das crianças. Este tema surgiu num acolhimento, concretamente no dia 6 de outubro, em que uma das meninas do grupo trouxe um pirilampo mágico (boneco) para a sala. Este suscitou bastante interesse e dúvidas nas crianças, tendo a educadora cooperante aproveitado esse momento indagador para colocar questões, que permitissem, numa primeira fase, que o projeto pudesse arrancar.

As finalidades de um projeto “dependem daquilo que se pensa ser o Mundo, o Homem, a vida, a Natureza, a criança, a aprendizagem e o desenvolvimento” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 72). Deste modo, as intenções centram-se: na aquisição e construção de novos conhecimentos, visto os mesmos se tornarem cada vez "mais diferenciados, hierarquicamente organizados e guardados na memória por processos complexos" (Katz & Chard, 1997, p. 38); na aquisição de diversas competências, necessárias ao desenvolvimento social e comunicativo, visto as crianças aprenderem, de forma espontânea, vários "tipos de competências físicas, sociais, comunicativas e cognitivas de especificidade variada" (Katz & Chard, 1997, p. 47); e no desenvolvimento da capacidade de interesse, predispondo as crianças a agirem com interesse perante diversos acontecimentos e situações, por outras palavras adquirindo a "tendência para ... [se] absorver por uma determinada actividade de modo suficientemente intenso para a ela nos entregarmos por um longo período de tempo" (Katz & Chard, 1997, p. 57).

Para a sua concretização centrei-me em alguns pressupostos teóricos, tendo como principal os de "Kilpatrick (1936) e de John Dewey (1968) que se basearam na

liberdade de expressão da criança no processo de ensino aprendizagem" (Pereira, 2014, p. 17). Um dos pressupostos é o de encarar a criança como um agente de competência e capacidades, sendo capaz de tomar decisões e fazer escolhas enquanto "atores sociais plenos" (Delgado & Muller, 2005, p. 351). A criança é um ser competente, uma "investigadora nata" (Katz, 2004, citado em Vasconcelos, 2011, p. 7). Outro pressuposto diz respeito à necessidade de atender às necessidades educacionais das crianças de forma transversal, permitindo o "desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento" (Katz & Chard, 1997, p. 209). Pretendo que as crianças estejam envolvidas na elaboração, na explicitação, no debate e na busca de consenso em torno dos conteúdos a abordar, pressupondo-se que a criança "possa ser cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem" (Vasconcelos, 1998, p. 133). O último pressuposto centra-se na partilha de conhecimentos entre os vários intervenientes, que partilham o que sabem uns com os outros, visto o conhecimento ser uma construção coletiva mediada pelo diálogo.

O relatório de projeto encontra-se dividido em 4 partes distintas. Inicialmente é apresentada uma contextualização da instituição educativa, através da especificação da relação entre a caracterização do contexto educativo, equipa educativa, crianças e famílias e o projeto. De seguida, é feita referência aos objetivos definidos para o projeto, na ótica do educador e das crianças. Neste tópico, consta uma menção às fases inscritas no projeto, através da metodologia de trabalho de projeto (MTP). Posteriormente encontra-se a explicação da implementação do projeto, pensado, planeado e organizado juntamente com as crianças, mais especificamente a descrição e reflexão acerca de todo o processo. Por fim, é realizada uma avaliação e reflexão acerca das aprendizagens das crianças, bem como do envolvimento destas. Deste tópico, faz parte uma reflexão acerca do papel do educador enquanto mediador de todo o processo decorrente do projeto.

Por fim, defini um roteiro ético para a minha prática e conduta profissional no contexto educativo (cf. Anexo A). O mesmo baseia-se nos princípios éticos referidos na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, s.d.), que elege o princípio da competência, da responsabilidade, da integridade e do respeito pelo outro. Concretamente, o roteiro centra-se na salvaguarda do anonimato das crianças, evitando referir os seus nomes para não haver nenhum indício das suas identidades e desfocando as fotografias para evitar o reconhecimento. O anonimato é também mantido ao nível das equipas educativas e da organização educativa.

1. CARATERIZAÇÃO PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA

Tendo por base a caracterização do contexto, da equipa educativa, das crianças e das famílias, disponibilizada em anexo, (cf. Anexo B), torna-se notória a relação entre essa caracterização e a ação pedagógica desenvolvida com o projeto. Por outras palavras, a educadora cooperante considera ser importante o seu papel para o desenvolvimento das crianças, ao ter oportunidade de lhes propor diversas aprendizagens (cf. Anexo B.2). Esse desenvolvimento não se centra apenas na escola, mas encontra-se ligado com a família, por isso torna-se importante valorizar os materiais (brinquedos, desenhos, entre outros) trazidos de casa pelas crianças. Por este motivo, no dia em que a Sofia trouxe o pirilampo mágico para a sala, pedi-lhe no acolhimento que o mostrasse ao resto do grupo. Como o assunto criou bastante interesse entre as crianças, procurou-se recolher informações sobre o que sabiam, o que queriam procurar e como fazê-lo.

O projeto possibilitou que houvesse uma partilha de experiências entre mim e a educadora cooperante, através da partilha do modo como esta realiza os projetos com as crianças e da minha partilha de propostas de atividades diversificadas para a concretização do projeto (cf. Anexo B.2).

Por sua vez, este projeto torna-se significativo para as crianças, pois possibilita-lhes que elas conheçam mais o mundo próximo e mais distante, visto não terem tantas oportunidades de o conhecerem de forma mais aprofundada no contexto familiar (cf. Anexo B.2). Tal como é referido na caracterização das famílias, as crianças passam mais tempo em casa, do que a passear e a conhecer novos locais (cf. Anexo B.3). Ainda relativamente às famílias, o projeto permite que elas se envolvam no desenvolvimento dos filhos, passando mais tempo com eles e de forma mais produtiva. Foi o caso da família do G. que acabou por pesquisar a fundo sobre o tema e partilhar esse novo conhecimento com o filho, o que permite que as famílias também aprendam mais, contribuindo para o seu próprio enriquecimento (cf. Anexo B.3).

Por outro lado, o projeto possibilita às crianças que comuniquem em pequeno e grande grupo, o que se torna uma mais valia para elas, visto apresentarem dificuldades na compreensão oral, sendo, por esse motivo, importante o momento de rotina do conselho de grupo (cf. Anexo B.3). As crianças, ao terem uma voz ativa no seu processo educativo, como acontece na seleção / escolha do tema do projeto, atribuem um significado diferente às aprendizagens que adquirem, encarando-as não como uma

imposição por parte do adulto, mas como uma consequência da sua ação. Para além de que permite uma cooperação entre as crianças, para chegarem a resultados que agradem a todos, sendo tal possível através da formação de grupos (cf. Anexo B.3). Assim, o desenvolvimento de atividades estruturadas, que mobilizem diferentes formas de socialização, tendo por base um objetivo comum, poderá contribuir para a criação de um ambiente de maior entreajuda e para o desenvolvimento humano de cada criança.

2. FUNDAMENTAÇÃO DO TRABALHO DE PROJETO REALIZADO

Tendo em conta os aspetos mencionados anteriormente, considerei que, de facto, era necessário orientar as crianças no seu desenvolvimento pleno. Deste modo, surgiu a oportunidade de realizar um projeto, através do desenvolvimento da metodologia de trabalho de projeto (MTP), no qual se prevê que as crianças tenham um papel ativo na sua realização. Ao trabalhar esta metodologia pretende-se desenvolver as

“competências correspondentes: saber escutar, formular proposições, negociar compromissos, tomar e manter decisões. Mas também saber oferecer e pedir ajudar, partilhar as preocupações ou saberes (...) saber avaliar em comum a organização e a evolução do trabalho; gerir em conjunto as tensões (...) insucessos.” (Perrenoud, 2001, p. 116)

Portanto, os objetivos segundo a ótica do educador encontram-se interligados com as intenções do projeto, pretendendo-se a continuidade lógica de todo o projeto, não perdendo a linha orientadora do mesmo. Os mesmos centram-se em:

- Estimular a comunicação em grupo, nas suas diversas formas de organização, e em interação com os colegas – Segundo Sim-Sim (1998), comunicação é um processo de “troca de informação que envolve a codificação (ou formulação), a transmissão e a descodificação (ou compreensão) de uma mensagem entre dois, ou mais, intervenientes” (p. 21). Sendo que as crianças apresentam dificuldades em se expressarem, este projeto estimula o desenvolvimento da linguagem, pois cria momentos de comunicação, nos quais elas podem expressar-se como conseguem, organizar os pensamentos e adquirir novas palavras, sentindo-se encorajadas a

comunicar com o grupo, a “ouvir os outros e a apresentar as suas experiências no contexto do grupo” (Niza, citado em Folque, 2014, pp. 56-57). O desenvolvimento da comunicação encontra-se interligado com o da compreensão, sendo necessário que, para tal, a criança seja “capaz de prestar atenção ao que o interlocutor diz, seguir o que está a ser dito e identificar o que é essencial na mensagem” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.37).

- Contribuir para a aquisição de novos conhecimentos, nomeadamente de novo vocabulário – o alargamento do vocabulário da criança e a construção de novos significados podem ser introduzidos de diversas formas, como é o caso da leitura de uma história, assumindo-se as palavras como essenciais, não sendo possível sem elas “qualquer comunicação verbal, embora para se ser falante da língua não seja suficiente conhecer todas as palavras que integram o léxico” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 18). Portanto, as crianças, ao partilharem conhecimentos do projeto, não precisam de conhecer todas as palavras, necessitando de ter assimilada a linguagem específica acerca desse tema. As crianças só se sentem capazes do desenvolvimento da linguagem, com a utilização do novo conhecimento e vocabulário, se sentirem que há algo a comunicar e alguém com quem comunicar, uma “cooperação na partilha de significados”, sendo “determinante o contexto social em que a comunicação tem lugar” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 31).

- Promover a cooperação com os colegas nas diversas atividades propostas – Segundo Brotto (1999, citado em Soler, 2008), a cooperação é um processo “de interação social, em que os objetivos são comuns, as ações são compartilhadas e os benefícios são distribuídos por todos” (p. 22). O projeto possibilita que as crianças procurem respostas através de ações em conjunto. Por outras palavras, a cooperação une e agrupa uma diversidade de indivíduos com interesses separados numa sociedade coletiva. Ao se relacionar com o outro, a criança é confrontada com perspetivas e ideias diferentes das suas, que podem levar a conflitos, tendo que aprender a resolvê-los. Durante esse confronto e partilha de ideias, a criança vai-se desenvolvendo, ao mesmo tempo, que contribui para o desenvolvimento das outras crianças. Se a criança se habituar a cooperar, mais facilmente aprende a viver e a agir dessa forma. A escola assume-se, neste caso em concreto, como um “espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 2013, p. 144).

- Responder, de forma adequada, aos interesses, às curiosidades e às necessidades manifestados pelas crianças – as necessidades e interesses das crianças

devem estar em primeiro lugar, durante o processo de aprendizagem, assumindo a criança o papel de sujeito do processo educativo. Para atingir este objetivo torna-se essencial ouvir e estar com as crianças, permitindo a existência de oportunidades de interação e de aprendizagens relativas à comunicação e às atitudes a ter. Deste modo, cada momento e atividade apresentam uma intencionalidade que decorre das necessidades e interesses do grupo. Para tal, a observação assume um papel importante na educação de infância, pois permite ao educador obter informações] “de todas as áreas de desenvolvimento . . . que possam ser utilizadas para planear e adequar materiais e actividades aos interesses e necessidades das crianças” (Parente, 2002, citado Moreira & Teixeira, 2009, pp. 56-57). Uma das funções do educador é a de responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance (APEI, s.d.).

Por sua vez, os objetivos segundo a ótica da criança estão relacionados com as questões iniciais do projeto colocadas pelo grupo, indo ao encontro do último dos objetivos do educador. Assim sendo, pretende-se que a criança consiga:

- Conhecer o pirilampo enquanto animal, a forma do seu corpo, onde vivem e o que comem;

- Valorizar os conhecimentos já adquiridos – este objetivo tem enfoque no reconhecer que a criança tem um papel ativo e participativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, uma vez que é competente e “aprende através da ação com o meio que a rodeia” (Matos; Vicente & Alves, 2015, p. 21). O modo com as crianças se exprimem advém do “stock de conhecimentos” (Ferreira, 2004, p. 66) que elas possuem, sendo que as crianças utilizam os conhecimentos que já adquiridos para dar sentido ao que acontece no presente. Portanto, deve-se partir desses conhecimentos das crianças, de forma a “aproveitar tudo o que a criança sabe . . . e usá-lo como ponto de partida para aumentar o seu conhecimento ou construir novos conhecimentos” (Niza, citado em Folque, 2014, p. 54). Para tal, é necessário encara-las como atores sociais que realizam trocas sociais e que “demonstram competência, ação, interação e capacidade de viver muitas experiências e descobertas” (Delgado & Silva, 2012, p. 2).

- Adquirir novos conhecimentos através da descoberta – A criança ao iniciar atividades atribui uma percepção e compreensão, mais intrínseca, acerca do mundo que a rodeia. A criança explora e descobre novos conhecimentos através da sua ação e interação com o ambiente, no qual são “agentes activos da sua própria

aprendizagem” (Hohmann & Weikart, 1997, p.35). Ao descobrir por si mesma, a criança é estimulada e motivada a querer saber mais e a pesquisar e procurar. Este objetivo encontra-se implícito na metodologia de trabalho de projeto, tal como Katz & Chard (1997) referem que é uma “investigação, uma parte da pesquisa que leva um grupo de crianças a procurar respostas para as perguntas que elas próprias formularam” (p. 3). As crianças tornam-se, assim, as autoras do seu próprio conhecimento, contribuindo para que as crianças interiorizem e assimilem esse conhecimento, não sendo algo passageiro.

- Ser mais autónoma –enfoque no sentimento de autoestima, para que a criança acredite ser competente, tendo uma ideia concreta acerca de si mesma, sendo capaz de “experimentar vários comportamentos promotores de autonomia” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 66). Essa segurança leva a criança a realizar diversos saberes-fazer indispensáveis à independência e a resolver os conflitos, compreendendo a perspectiva do outro e assumindo a responsabilidade pelas suas escolhas. As crianças aprendem através da aprendizagem ativa, uma vez que é “através da sua ação sobre os objectos e da sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos, [que se] constrói novos entendimentos” (Hohmann & Weikart, 1997, p.22). A autonomia é estabelecida através da negociação entre as crianças e os intervenientes no processo educativo (Hohmann & Post, 2011), devendo as mesmas serem incentivadas a essa automatização cada vez maior, a fim de que seja favorecida uma “autonomia intelectual e moral [que] ajuda as crianças a tornarem-se capazes de tomar decisões mais corretas e sábias” (Lino, 2014, p.140).

O projeto foi desenvolvido com base na MTP, considerada uma “abordagem pedagógica centrada em problemas” (Vasconcelos, 2011, p. 125), ou tópico, que surge por parte das crianças, isto é, que nascem do interesse, curiosidade do quotidiano das crianças, servindo de impulsor para as aprendizagens. O trabalho é orientado pela “pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder” (Leite, Malpique & Santos, 1989, citado em Vasconcelos, 2011, p. 10) às questões iniciais. O tópico é trabalhado em profundidade, procurando abranger o máximo possível de conhecimentos, permitindo à criança mover-se “para além do seu desenvolvimento” (Vygotsky, 1978, citado em Vasconcelos, 2011, p. 10).

A MTP pode ser encarada como uma estratégia de aprendizagem e desenvolvimento que pretende a promoção de aprendizagens significativas às crianças, de forma a que elas possam dar-lhes sentido. Ao promover essas aprendizagens, as

crianças envolvem-se e motivam-se a pesquisar, confrontando-se “com ‘verdadeiros’ problemas, diferentes dos meros exercícios escolares, mas problemas para resolver e obstáculos que o grupo deve superar para atingir os seus fins” (Perrenoud, 2001, p. 112).

Com esta metodologia, as crianças tornam-se agentes participativos, encontrando-se envolvidas na organização e planificação do projeto, uma vez que o projeto é baseado num trabalho colaborativo entre as crianças e o educador. Para além disso, as crianças participam na decisão sobre que aspetos aprofundar, uma vez que existem inúmeros caminhos para chegar a um conhecimento, proporcionando “novos contextos para outros tipos de aprendizagem” (Katz & Chard, 1997, p. 3). O trabalho de projeto pressupõe uma investigação coletiva, através de uma abordagem cooperativa, no qual todas as crianças participam na pesquisa das respostas às questões colocadas. Portanto, trata-se de “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes . . . com [a] finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique & Santos, 1989, p. 140).

Nesta MTP, torna-se necessário ter um conhecimento aprofundado do grupo de crianças, a fim de se poder “trabalhar na zona de desenvolvimento próximo da criança” (Vygotsky, 1978, citado em Vasconcelos, 2011, p. 10). Não se esquecendo de ter em mente o interesse e a vontade das crianças em saber mais, fortalecendo “as predisposições das crianças para se interessarem, se ocuparem e se envolverem numa observação aprofundada, numa investigação e na representação de fenómenos” (Katz & Chard, 1997, p. 123). A promoção do desenvolvimento da autonomia e independência das crianças possibilita que decidam de forma consciente, individualmente e em grupo, contribuindo para o “desenvolvimento cognitivo, bem como, ao desenvolvimento social” (Lino, 2014, p. 139).

Esta metodologia pressupõe um “olhar interdisciplinar”, produzindo saberes “transdisciplinares” (Vasconcelos, 2011, p. 8). Esses saberes possibilitam que a criança apreenda novas informações sobre o mundo, novos conceitos e significados, desenvolvendo uma compreensão diferente acerca das situações. Segundo Almeida (2010), a metodologia de trabalho de projeto “aceita a criança como construtora de significados a partir da análise da realidade que vai reconstruindo” (p. 31).

3. APRESENTAÇÃO DE UM PROJETO DESENVOLVIMENTO COM AS CRIANÇAS

O trabalho de projeto é um empreendimento coletivo que: induz um conjunto de tarefas em que todos os alunos se podem envolver e desempenhar um papel ativo, que varia em função dos seus meios e interesses e suscita aprendizagens de saberes e de saber-fazer da gestão do projeto (Perrenoud, 2001). Antes de descrever o projeto torna-se importante apresentar o fluxograma, no qual resume as atividades realizadas (cf. Anexo C).

A MTP é constituída por 4 fases que se “entrecruzam-se, re-elaboram-se de forma sistemática, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (Vasconcelos, 2011, p.17).

1ª fase – Definição do problema:

Para se dar início a um projeto, torna-se importante que o educador esteja “flexível e sensível aos interesses das crianças” (Katz & Chard, 1997, p. 101), atento a um ponto de partida. O projeto partiu da curiosidade das crianças, tendo como questão principal – “O pirilampo é um boneco ou um animal verdadeiro?” – depois do surgimento do pirilampo mágico. As crianças escolheram o tema a abordar e aprofundar, tendo o educador que “ajudá-las a desenvolvê-lo, analisando-o com elas” (Katz & Chard, 1997, p.131).

Para dar início ao projeto foi realizado um “*brainstorming* (tempestade de ideias)” (Many & Guimarães, 2006, p. 20) ou “discussão preliminar” (Katz & Chard, 1997, p. 150), na qual pretendi que cada criança partilhasse os seus saberes com os colegas, a fim de perceber o que elas sabiam acerca dos pirilampos. O projeto parte, assim, do que as crianças sabem e do “grau de familiaridade que . . . têm com o assunto” (Katz & Chard, 1997, p.150), sendo valorizado o seu “stock de conhecimentos e experiências” (Ferreira, 2004, p.66) (cf. Figura 1). As crianças, em grande grupo, viram-se confrontadas com opiniões e perspetivas diferentes das suas, querendo comprovar quais se encontrariam certas.



Figura 1. Conhecimentos prévios das crianças

De seguida, foram colocadas questões acerca do que as crianças gostariam de saber sobre os pirilampos, “evitando-se, normalmente, perguntas que implicam respostas curtas” (Many & Guimarães, 2006, p. 22) (cf. Figura 2). Devido à dificuldade do grupo em colocar questões, optou-se por o adulto lançar uma ideia e serem as crianças a formularem a questão partindo dessa ideia.

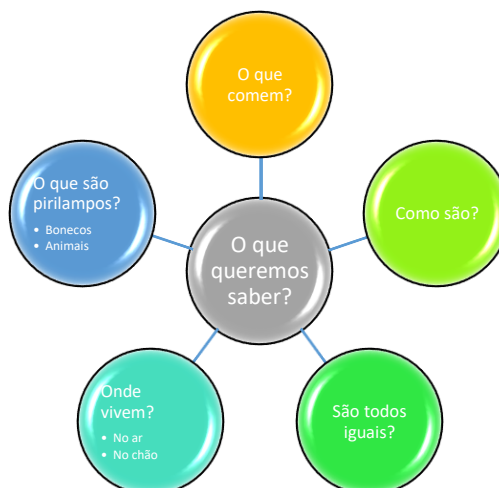
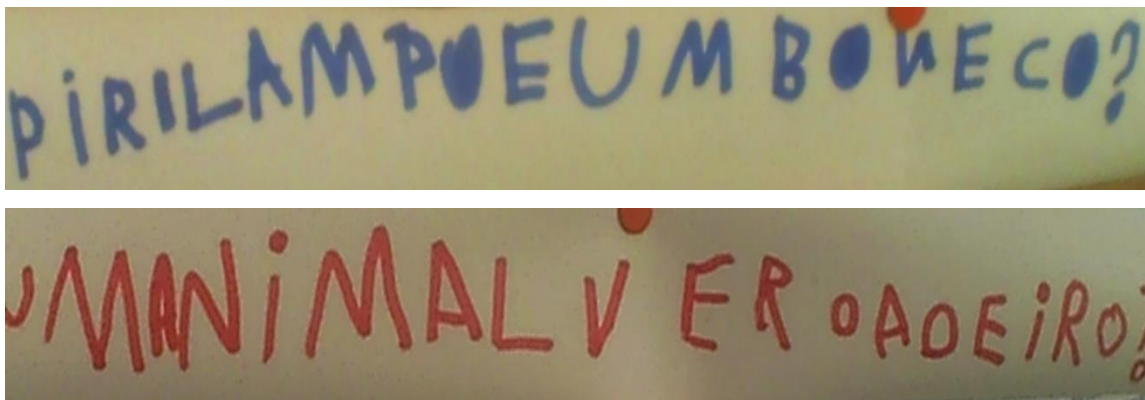


Figura 2. Questões colocadas pelas crianças

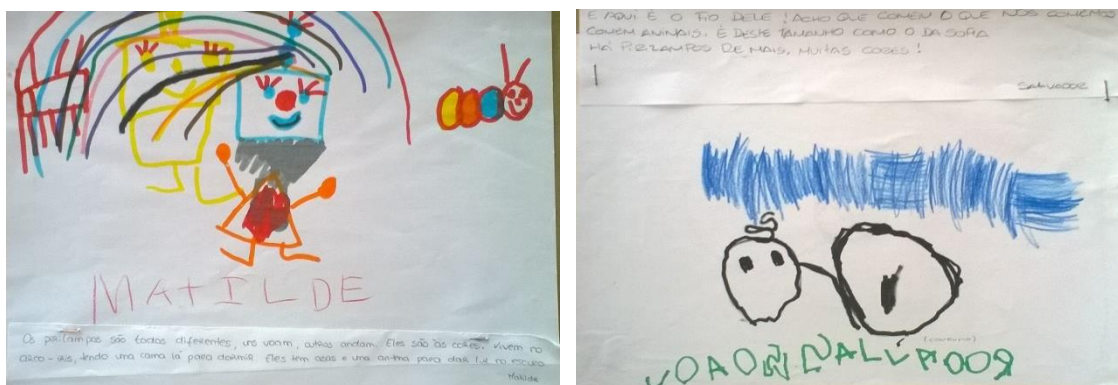
As questões foram escritas pelas crianças, de modo que elas as assumissem como suas. Ao permitir que as crianças explorem a escrita promove-se a progressão no “conhecimento sobre as características da escrita e da sua utilização” (Mata, 1958, p. 46). Desta forma, a criança vai se sentindo mais competente, tentando progredir nas suas tentativas. (cf. Figuras 3 e 4).



Figuras 3 e 4. Questão principal do projeto

De seguida, as crianças desenharam e esquematizaram, obtendo-se uma melhor representação acerca do que elas conheciam e sabiam sobre o pirilampo, sendo o desenho um meio mais fácil das crianças comunicarem e partilharem as suas experiências (cf. Figuras 5 e 6).

“ao terminarem os desenhos criava-se uma conversa com elas, questionando-as acerca de onde os pirilampos viviam, o que comiam, como eram, o que faziam e alguns aspetos específicos do desenho” (Reflexão diária de dia 6 de outubro de 2016)



Figuras 5 e 6. Concepções iniciais acerca dos pirilampos – desenhos das crianças

Segundo um estudo, à época pioneiro, de Corrado Ricci (1887, citado em Telmo, 2006), “uma criança primeiro não reproduz artisticamente um objecto mas, depois, descreve-o de acordo com o que a sua memória lhe sugere enquanto desenha as partes do mesmo objecto” (pp. 20-21). Deste modo, as respostas acerca dos desenhos (cf. Anexo D) são interpretações do que a memória vai inspirar para a concretização de algo. Neste caso, é notório que as crianças tiveram por base o corpo humano e o boneco pirilampo para imaginarem como seria para si esse animal.

Em suma, nesta primeira etapa, toma-se consciência de que o projeto se torna bastante significativo para estas crianças, tendo uma “carga afectiva . . . [sendo] marcado por um empenho e compromisso . . . [e] um sentido partilhado . . . motivador para os seus participantes” (Silva, 2005, p. 4).

2ª fase – Planificação e desenvolvimento do projeto:

A segunda fase do projeto centra-se na definição de aspetos essenciais, como as “ideias, as tarefas e a planificação” (Many & Guimarães, 2006, p. 25). Para tal, em grande grupo, as crianças partilharam as opiniões acerca de como planificar o projeto, sendo elaboradas teias, da qual faz parte a “indicação de quem será envolvido nessas acções e quais as suas responsabilidades” (Silva, 2005, p. 3).

Nessa conversa, foram referidos os meios para a recolha de informações, (cf. Figura 7), não se pensando em atividades. Nesse sentido, as atividades foram escolhidas por mim e a educadora cooperante, não sendo passivas ao longo do tempo, adaptando-se perante as circunstâncias. Planear pressupõe uma “flexibilidade e multiplicidade de possibilidades e não para a unidireccionalidade de uma planificação tradicional e linear” (Vasconcelos, 2011, p. 15). Por este motivo, na planificação semanal, algumas atividades encontram-se riscadas, por não ter sido possível a sua realização no dia planeado (cf. Anexo E).



Figura 7. Como procurar informações sobre os pirilampos

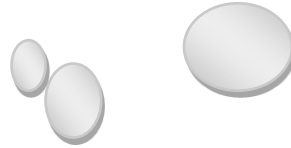
Existiu, ainda, a necessidade de construir uma “rede temática” (Katz & Chard, 1997, p.132), na qual se esboçaram planos provisórios, de modo a ser possível realizar uma “previsão do(s) possível(eis) desenvolvimento(s) do projecto em função das metas específicas” (Vasconcelos, 2011, p. 15). Por ser esboço é possível riscar, acrescentar ou modificar as ideias (cf. Anexo F), uma vez que “a alteração, a evolução e a adaptação são processos inerentes e fundamentais ao trabalho de projecto” (Many & Guimarães, 2006, p. 25).

Partindo da questão “Como vamos saber?”, surgiu a necessidade de envolver as famílias, por isso foi enviado um recado para cada família, com uma breve explicação acerca da situação desencadeadora, do início do projeto e da necessidade de colaboração para a recolha de informações.¹⁴ No dia seguinte, chegaram diversas informações sobre os pirilampos, o que incentivou a uma partilha em grande grupo, levando as crianças a “interagir e a trocar informações, ideias e saberes” (Many & Guimarães, 2006, p. 21) (cf. Figuras 8 e 9).

¹⁴ Queridas famílias

Venho por este meio vos pedir que possam partilhar comigo alguma experiência que tenham tido com as vossas crianças acerca do projeto dos “Pirilampos”. Por exemplo, se partilharam com vocês algum assunto que tenham descoberto ou alguma atividade, jogo ou história realizada. Esta vossa ajuda torna-se importante para que eu possa avaliar o processo decorrente do projeto, percebendo se o orientei da melhor maneira.

A estagiaria - Ana Rita Nunes



Figuras 8 e 9. Partilha em grande grupo das pesquisas com as famílias

Posteriormente, designou-se um placar da sala para o projeto, no que se foram “guardando as produções das crianças e/ou aquilo que [foram] recolhendo” (Silva, 2005, p. 15). Eu só disponibilizei o espaço, tendo este sido organizado pelas crianças, que decidiram como formar a teia (cor da fita) e o modo como seria pintado o cartaz do projeto (cf. Figuras 10 e 11). De seguida, elas decidiram em que posição iriam colocar as questões, construindo a teia (cf. Figuras 12 e 13).



Figura 10 e 11. Preparação da teia



Figura 12 e 13. Construção da teia no placar

3ª fase – Execução

A terceira fase é a mais extensa, que consiste “na procura, seleção e uso de dados que servem para a resolução das questões inerentes” (Many & Guimarães, 2006, p. 30) e diz respeito à implementação das atividades planejadas. Neste projeto, optei pela planificação, segundo Rinaldi (citado em Vasconcelos, 2011), que se baseia na definição de intenções gerais para o projeto, mas não se formulando objetivos para cada atividade de forma antecipada.

Uma vez que os projetos são encarados numa perspectiva globalizante, é essencial que exista uma “articulação de diferentes áreas de conteúdo, não se exclui[ndo] que possa haver uma área dominante” (Silva, 2005, p. 13) Portanto, as atividades apresentadas terão enfoque na área do Conhecimento do Mundo, interligada com as restantes áreas (cf. Anexo G). Segundo Beane (2003), a relação entre os conhecimentos permite uma aprendizagem integradora que “envolve experiências que literalmente se tornam parte de nós próprios – experiências de aprendizagem inesquecíveis” (p. 94).

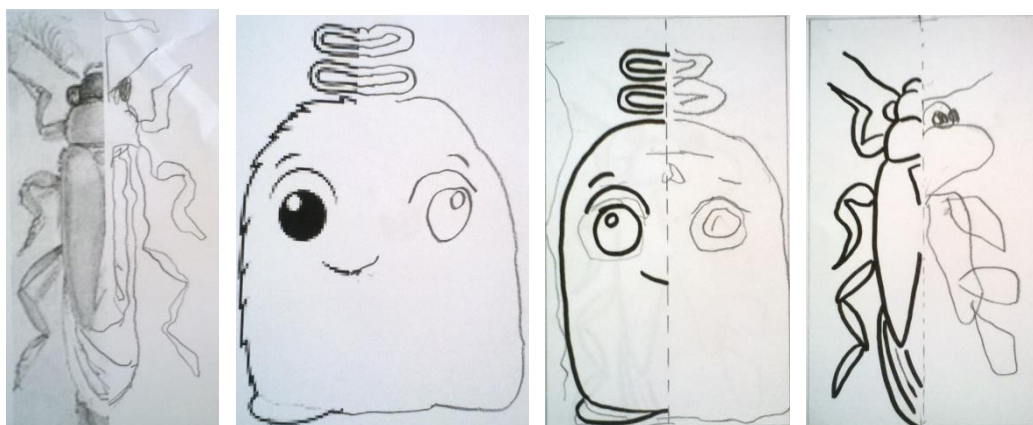
“esses mesmos conhecimentos são transmitidos a partir das áreas de conteúdo definidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar . . . interligando-o com outras aprendizagens importantes para o seu desenvolvimento, viabilizando uma articulação curricular, uma vez que o projeto deve ser abrangente” (Reflexão Semanal da 9ª semana)

Nas atividades, as crianças assumiram-se como “construtores do seu saber” (Many & Guimarães, 2006, p. 31), sendo ativos na pesquisa e no tratamento da informação recolhida. Contudo, nem todas as atividades foram realizadas pelo grupo completo, optando-se por pequenos grupos o que permite uma melhor atenção a cada criança. Para tal, antes de iniciar cada atividade tornou-se necessário explicitar a atividade e questionar as crianças acerca de quem gostaria de a realizar, de forma a obter essa divisão.

“nem todas as crianças participaram em todas as atividades, sendo dada a responsabilidade por um conhecimento diferente a cada grupo. Cada grupo deve partilhar com os restantes, esse conhecimento, uma vez que as crianças interiorizam determinados aspetos quando estes são referidos pelos colegas, em vez de pelo adulto” (Reflexão Semanal da 9ª semana)

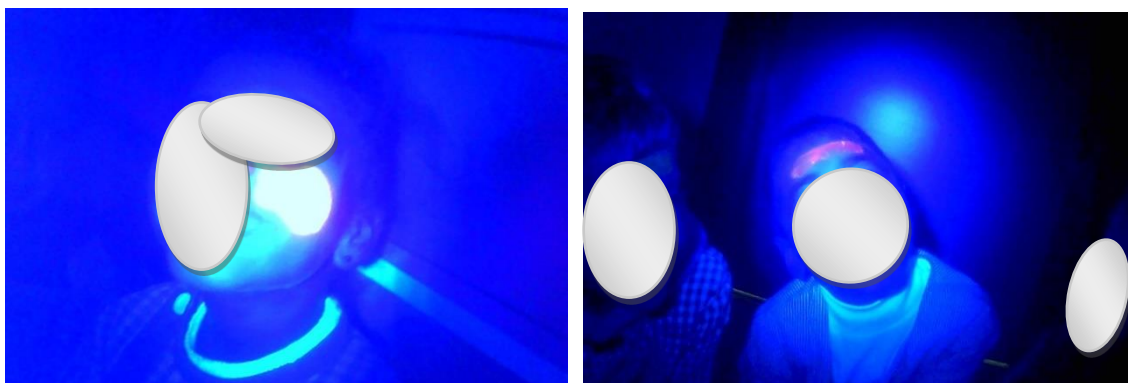
Todas as estratégias foram pensadas e estruturadas, tendo sempre por base as características do grupo de crianças, bem como o contexto, uma vez que “um projeto só adquire sentido quando situado num determinado contexto físico, social e temporal” (Silva, 2005, p. 4). As mesmas serão, de seguida, apresentadas de forma mais geral, estando as mesmas especificadas em anexo (cf. Anexo H):

1. Simetria - disponibilizei quatro imagens diferentes, para as crianças escolherem a que queriam fazer (cf. Figuras 14 a 17), promovendo o seu desenvolvimento ao nível da “visualização espacial” (Silva, 2016, p. 83), realizando uma ação de projetar a metade da imagem e ao nível da autonomia, uma vez que tinham a liberdade e a oportunidade para “fazer escolhas e tomar decisões” (Santos, 2015, p. 24).



Figuras 14 a 17. Quatro simetrias disponibilizadas às crianças

2. Escuro e Luz (cf. Figuras 18 e 19) - uma experiência por tê-la realizado sozinha com as crianças, adquirindo uma perspectiva de como seria trabalhar com aquele grupo, tendo que assumir toda a gestão da situação, bem como resolver as situações com as quais me deparasse. Pretendia que as crianças vivenciassem a vida de outro Ser, potencializando o “estabelecimento de relações entre as suas vivências e novos conhecimentos” (Silva, 2016, p. 53). Para além disso, tentei transmitir às crianças que devemos preservar a natureza, promovendo o “desenvolvimento de uma consciencialização para a importância do papel de cada um [nessa] preservação” (Silva, 2016, p. 93).



Figuras 18 e 19. Efeito das tintas e da luz no espaço escuro

3. Tintas fluorescentes – pretendi que as crianças representassem o habitat do pirilampo, bem como outros conhecimentos adquiridos com as pesquisas das famílias (cf. Figuras 20 e 21). As crianças tiveram, assim, oportunidade de “experimentar, executar e criar . . . apreciar, e de dialogar sobre aquilo que fazem” (Silva, 2016, p. 53).



Figuras 20 e 21. Desenhos do habitat do pirilampo

4. Música Pirilampos - apresenta uma letra simples, facilitando a sua interiorização, uma vez que se utilizaram objetos para reproduzir o ritmo da música (cf. Figura 22). As crianças fizeram silêncio para escutar e interpretar a canção, através da “identificação e descrição de elementos musicais (audição) [e] à reprodução de motivos e frases musicais (interpretação)” (Silva, 2016, p. 58). A expressão musical apresenta diversas “possibilidades de abordagem prática e teórica” (Rodrigues, 2007, p. 11), centrando-se na exploração de sons e ritmos, em que a criança aprende a identificar e a produzi-los, de acordo com a intensidade e a altura dos sons, possibilitando uma reprodução de fragmentos sonoros.

“oportunidade de concretizar um pedido das crianças, juntamente com uma intenção que tinha para elas. Por esse motivo, realizei uma secção de música, da qual fazia parte a reprodução rítmica com pauzinhos, bem como pedras” (Reflexão Semanal da 8ª semana)

<p>Pirilampo, onde é que estás? Vejo a luz quero te agarrar Pirilampo se te apanhar Quero ver a luz brilhar</p>
--

Figura 22. Música sobre pirilampos

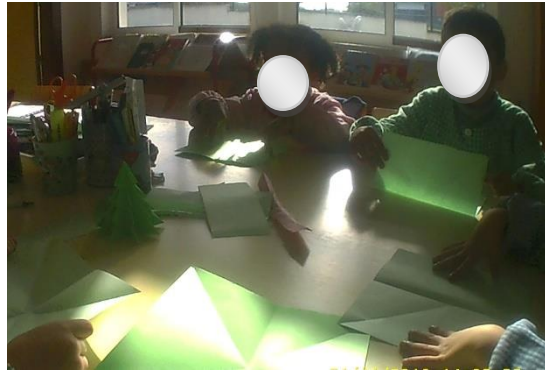
5. Análise de uma obra (cf. Figura 23) - enfoque na necessidade de cuidar do ambiente, através de uma análise mais geral da obra. Esse enfoque foi intensificado

através da atividade com rimas, referidas posteriormente. A imagem encontrou-se sempre exposta, estando à disposição das crianças, permitindo-lhes “rever e utilizar para recriar as suas produções” (Silva, 2016, p. 54).



Figura 23. Obra a analisar

6. Origami - realizada com as crianças interessadas nesta técnica artística, que possibilita que a criança consiga se “expressar, comunicar, representar e compreender o mundo” (Silva, 2016, p. 6) (cf. Figuras 24 e 25). Para além disso, facilita a diferenciação das formas geométricas, através da “observação e manipulação de objetos com diversas formas geométricas, de modo a que, progressivamente, as crianças analisem as características das formas geométricas” (Silva, 2016, p. 83). Este trabalho foi designado de floresta da larva, na qual era representado o início do ciclo de vida do pirilampo, tendo seguimento na atividade “Maquete” (cf. Figuras 26 e 27).



Figuras 24 e 25. Crianças a fazerem as dobragens



Figuras 26 e 27 Resultado final do origami – floresta da larva

7. Aprender a rimar – partiu da vontade de uma criança, que se dirigiu a mim e começou a estruturar uma espécie de rima, com o meu apoio (cf. Figura 28). Achei pertinente dar continuidade a essa oportunidade, reformulando a atividade inicial. Estructurei diversas rimas (cf. Figuras 29 a 39), partindo dos conhecimentos já adquiridos e apresentei-as às crianças. Estas acabaram por se envolver numa “exploração lúdica da linguagem”, tornando-se as rimas um meio de “trabalhar a consciência linguística em contextos de educação de infância” (Silva, 2016, p. 67).

No bosque vivo
Sempre a piscar
Da cidade fujo
Da luz a brilhar

Figura 28. Rima obtida com uma criança

Durante a noite Sou uma lanterna À meia-noite Vou para caverna	Pareço uma estrela Que vive na ruazinha Na verdade, sou uma donzela Que viaja sozinha	Eu pouso nos ramos Na terra e na flor Vivo poucos anos Durante o calor
Como caracóis E muitas lesmas Não uso lençóis Mas durmo nas bermas	Tenho seis patas Mais duas antenas Com quatro asas Existo às centenas	Não vejo no escuro Mas pisco para comunicar Sempre me aventuro A namorar
Sou um inseto Muito pequeno Bem discreto E sereno	Durmo nas árvores Num lugar húmido Não faço parte das aves Mas sou destemido	Tentas-me apanhar Para num frasco me colocar Satisfeito por ganhar Me estás a sufocar
Sou um boneco E um animal verdadeiro Tenho um endereço No qual sou namorado	Ando sempre a voar Com uma armadura O voo a aperfeiçoar À vossa altura	

Figuras 29 a 39. Rima realizadas por mim

Posteriormente, as crianças pensaram em palavras começadas por P, a inicial do pirilampo. Essas palavras foram escritas por elas através da utilização dos carimbos da sala (cf. Figuras 40 e 41). As crianças compreenderam, assim, uma das funções do código escrito, mais concretamente que “o que se diz se pode escrever [e] que a escrita permite recordar o dito e o vivido” (Silva, 2016, p. 73).





Figuras 40 e 41. Crianças a escreverem as palavras com os carimbos

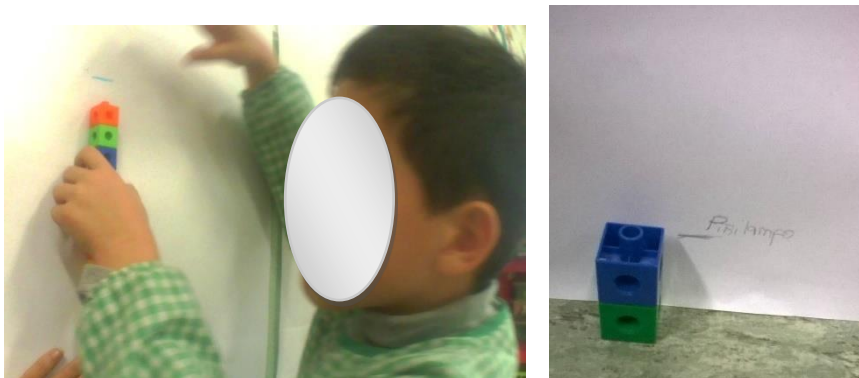
8. Que tipo de animal sou eu? - as crianças pensaram no que já sabiam sobre os pirilampos, agrupando as informações, para perceberem quais são as características físicas deles. Tendo essa consciência começaram a pensar que outros animais teriam essas características, agrupando-os na família “insetos”. Com esta atividade pretendia levar as crianças a perceberem que cada ser tem características singulares, adquirindo “a percepção do que tem em comum e do que a distingue de outros” (Silva, 2016, p. 38). Deste modo, considerei pertinente realizar um bilhete de identidade, no qual se colocariam todas essas informações que as crianças já possuíam sobre os pirilampos (cf. Figuras 42 e 43).



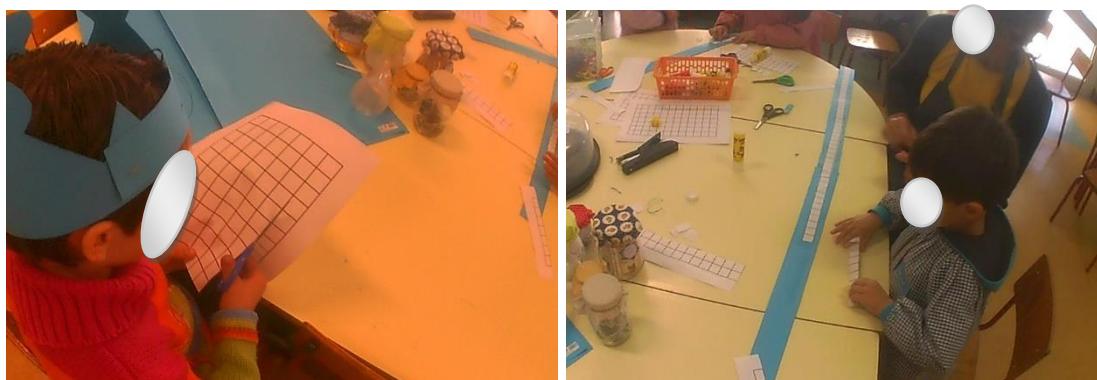
Figuras 42 e 43. Crianças a escreverem o bilhete de identidade do pirilampo

9. Comparar tamanho e altura - das crianças com o pirilampo, visto numa das pesquisas ter sido referido que o pirilampo media entre 1 a 3 cm. A unidade de medida utilizada foi os cubos matemáticos, sendo utilizada para “a comparar com o objeto e traduzir essa comparação através de um número” (Silva, 2016, p. 85) (cf. Figuras 44 e

45). A medida desses cubos foi representada através de uma matriz em papel, para que as crianças fossem acrescentando quadrado a quadrado, até chegarem à sua altura. Desta forma, no final, conseguiram obter uma faixa com a quantidade de quadrados que representavam a sua altura, compreendendo a diferença entre si e os colegas, mais importante ainda, sobre si e o pirilampo (cf. Figuras 46 e 47).



Figuras 44 e 45. Unidade de medida das crianças e do pirilampo



Figuras 46 e 47. Matriz dos cubos matemática e faixa da altura

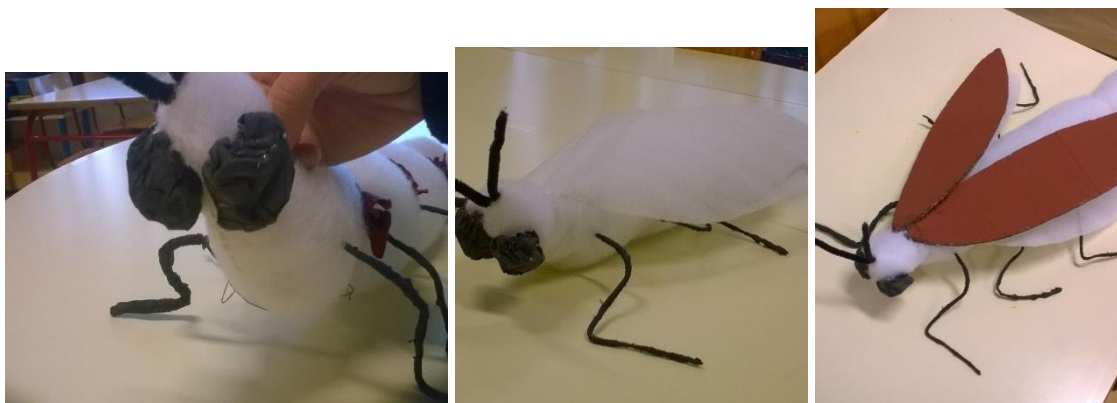
10. Leitura de uma história - sem imagens. Esta diferença dificultou os desenhos, visto que, a maioria das crianças, só conseguiu representar o pirilampo, devido ao projeto (cf. Figuras 48 e 49). As outras personagens foram referidas por 2/3 crianças, que recriaram a história na sua mente. A atividade de contar uma história permite o alargamento do vocabulário da criança e a construção de novos significados. Segundo Villas-Boas (2002), “este desenvolvimento linguístico influencia o desenvolvimento das capacidades da leitura e da escrita, que por sua vez interagem com a linguagem” (p. 81).

“Quando foram desenhar a história, a maioria, centrou-se no pirilampo, personagem principal, visto ser o tema central do projeto e da respetiva semana, não demonstrando grande compreensão pelo resto da história” (Reflexão Semanal da 9ª semana)



Figuras 48 e 49. Desenhos das crianças acerca da leitura da história

11. Maquete – partiu da sugestão de uma criança e baseou-se na construção do pirilampo em grandes dimensões, sendo utilizados outro tipo de materiais, como os recicláveis (cartão, papel), “integrados e redefinidos a partir de novas funcionalidades e significados, o que permite à criança começar a perceber que a arte e a vida são indissociáveis” (Silva, 2016, p. 53). Esta atividade passou por várias etapas, de modo a representar o mais realista possível o pirilampo (cf. Figuras 50 a 52). Esta atividade deu continuidade à do “Origami”, visto o pirilampo já estar completo, tendo a larva sofrido as alterações, dentro da sua pupa (cf. Figura 53).



Figuras 50 a 52. Pirlampo em construção



Figura 53. Pirlampo em transformação dentro da pupa

12. O que os outros acham? - saída ao exterior e contacto com a comunidade envolvente. As visitas ao exterior podem ser encaradas como uma extensão do espaço interior, no que toca à aquisição de aprendizagens (Hanvey, citado em Rosa, 2013), proporcionando a aquisição de novos conhecimentos pela vivência. A comunidade foi encarada como um recurso de importância, visto as crianças aprenderem “com os objetos, pessoas e lugares, tanto como nos livros” (Katz & Chard, 1997, p.133) (cf. Figuras 54 e 55). Ao se alargar as situações de comunicação, foi dada oportunidade às crianças de se apropriarem “progressivamente das diferentes funções da linguagem e a adequar a sua comunicação a situações diversas.” (Silva, 2016, p.65).

“Esta saída possibilitou o contacto das crianças com outras pessoas, não se sentindo envergonhadas, o conhecimento acerca do bairro ao redor da instituição educativa e, ainda, o envolvimento da comunidade no seu processo educativo e nas suas aprendizagens” (Reflexão Semanal da 10ª semana)



Figuras 54 e 55. Crianças a questionarem as pessoas na rua

A questão inicial foi, ainda, colocada às outras salas, para se perceber o que as crianças pensavam do assunto (cf. Figuras 56 e 57). É importante não esquecer de utilizar os “meios disponibilizados pela instituição” (Many & Guimarães, 2006, p.31) para alargar o leque de experiências das crianças, encarando a escola como “comunidade de partilha das experiências” (Niza, 2013, p. 144). Ao criar essas parcerias está-se a promover o desenvolvimento social de cada criança como cidadão ativos e democráticos, de maneira que aprendam a participar na sociedade democrática e desenvolvam “um efectivo sentido de participação numa comunidade habilitadora” (Bruner, citado em Folque, 2014, p. 37).



Figuras 56 e 57. Crianças a desenharem na questão para as outras salas

13. Treino da apresentação - as crianças optaram por uma apresentação criativa e decidiram como iriam representar cada conhecimento adquirido, dando resposta às questões iniciais. Para além disso, decidiram como seriam “distribuídas tarefas entre as crianças, que depois realizam ou ‘representam’ o que planearam e a que às vezes se referem como ‘fazer teatro’” (Silva, 2016, p. 56). A escolha para a comunicação foi uma “teatralização” (Many & Guimarães, 2006, p. 33), na qual as crianças assumem o papel de pirilampus e de oradores (cf. Figuras 58 e 59).

“todas as crianças tiveram hipótese de participar e nada do que apresentaram foi imposto por um adulto, tendo partido das crianças, o que possibilitou que a representação fosse realizada de forma natural, sem pressões para as crianças” (Reflexão Semanal da 11ª semana)



Figuras 58 e 59. Crianças a treinarem para a comunicação

Por fim, foi realizado um álbum ou “diário de bordo” (Many & Guimarães, 2006, p. 30), servindo de compilação das “evidências do processo de desenvolvimento de um projecto” (Vasconcelos, 2011, p.17), concretamente das informações recolhidas, das atividades realizadas e das aprendizagens (cf. Figura 60). Por outras palavras, serviu para “juntar e guardar toda a documentação, dados e outros materiais recolhidos durante o trabalho de projecto” (Many & Guimarães, 2006, p. 30).

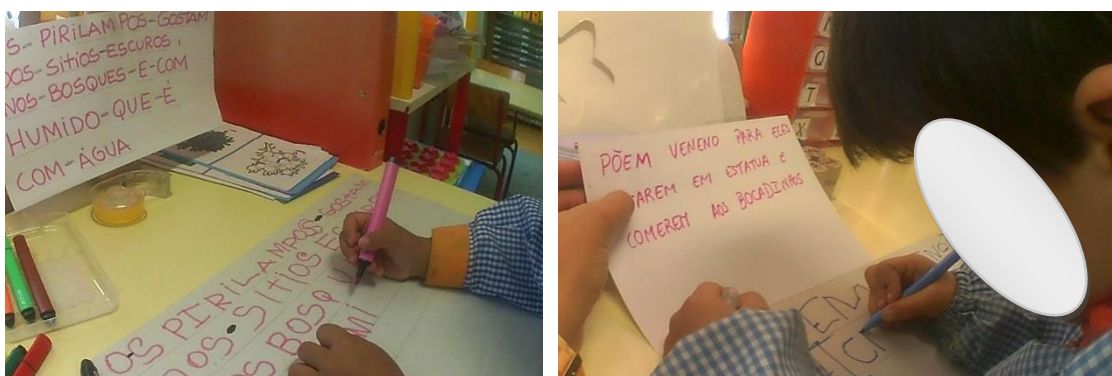


Figura 60. Capa do álbum realizada pelas crianças

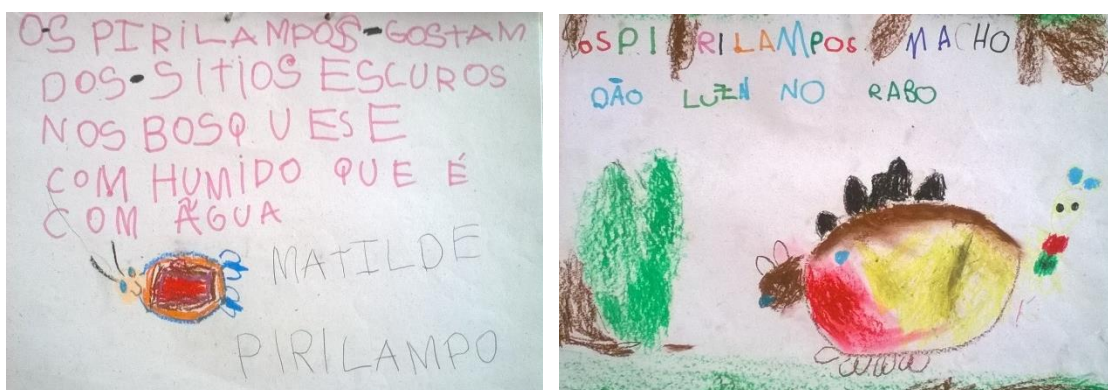
As crianças foram encorajadas a escreverem as suas descobertas, com o apoio do adulto, de modo a partilharem e sistematizarem os conhecimentos (cf. Figuras 61 e 62). Para além disso, elas vão-se apercebendo de características específicas do código

escrito: “caracteres utilizados . . . , à forma como estes caracteres se organizam no espaço (linearidade) e também ao que representam” (Mata, 1958, p. 50). As crianças mais novas desenharam o que os amigos escreviam e colaram as fotografias, estando também envolvidas (cf. Figuras 63 e 64).

“existência de uma “constante reflexão” (Rangel & Gonçalves, 2010, p.22) ao longo de todo o projeto, de forma a perceber se as crianças compreendiam e interiorizavam os conhecimentos que advinham da concretização de cada proposta educativa” (Reflexão Semanal da 11ª semana)



Figuras 61 e 62. Crianças a escreverem as suas descobertas



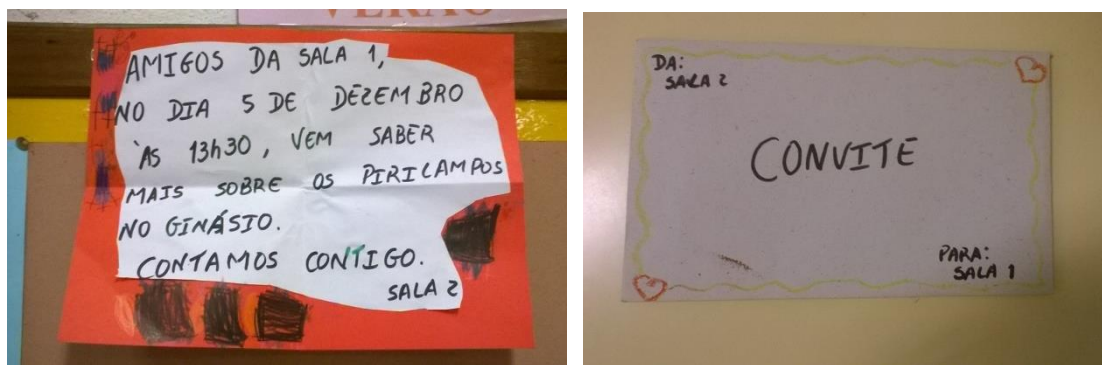
Figuras 63 e 64. Descobertas das crianças e respetivos desenhos

Em suma, é essencial referir que algumas atividades sofreram alterações, redefinindo estratégias, devido ao surgimento a alterações nas crianças. Por este motivo, existem planificações duplicadas, com essas mesmas alterações.

4ª fase – Divulgação / avaliação

A última fase do projeto diz respeito à divulgação realizadas para as outras salas e à avaliação final acerca de todo o projeto. Importa salientar que esta avaliação é um ponto crucial, mas não é a única que ocorre, sendo a mesma realizada ao longo do projeto, permitindo refletir o trabalho desenvolvido e garantir uma “flexibilidade e capacidade de ajustar o plano à sua evolução, servindo a avaliação final para ter uma visão global do processo verificar os resultados obtidos” (Silva, 2005, pp. 3-4).

Antes da comunicação foi realizado um convite para cada sala, informando-as do dia e local. O texto foi elaborado com as crianças envolvidas na tarefa, que optaram por desenhar à volta, dando o seu toque pessoal ao convite (cf. Figuras 65 e 66).



Figuras 65 e 66. Texto elaborado em parceria com as crianças e envelope do convite

Esta comunicação permitiu a existência de uma “socialização do saber, tornando-o útil aos outros” (Vasconcelos, 2011, p. 17). Para além disso, esse esforço de comunicar por parte das crianças apresenta benefícios para os “participantes no projecto que têm ocasião de sistematizar as suas aprendizagens” (Silva, 2005, p. 4).

“elas demonstravam ter “em comum um entendimento completo e aprofundado do tema do projeto” (Katz & Chard, 2009, p.105), servindo a preparação da divulgação como um meio para resumir e consolidar os conhecimentos” (Reflexão Semanal da 11ª semana)

Posteriormente, o grupo reuniu-se para resumir o que tinham aprendido e para comparar os seus conhecimentos iniciais, com os atuais no término do projeto,

aprofundando “a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais” (Vasconcelos, 2011, p.16) (cf. Figura 67).

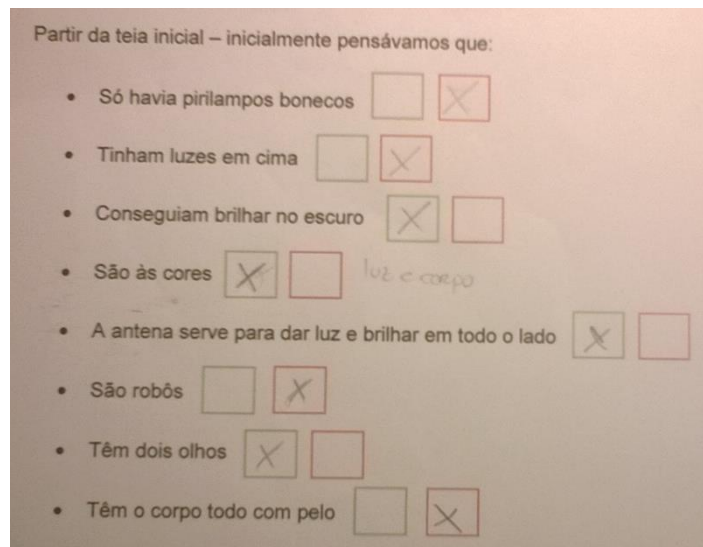
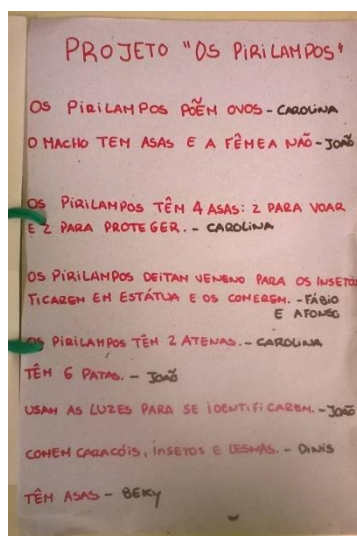


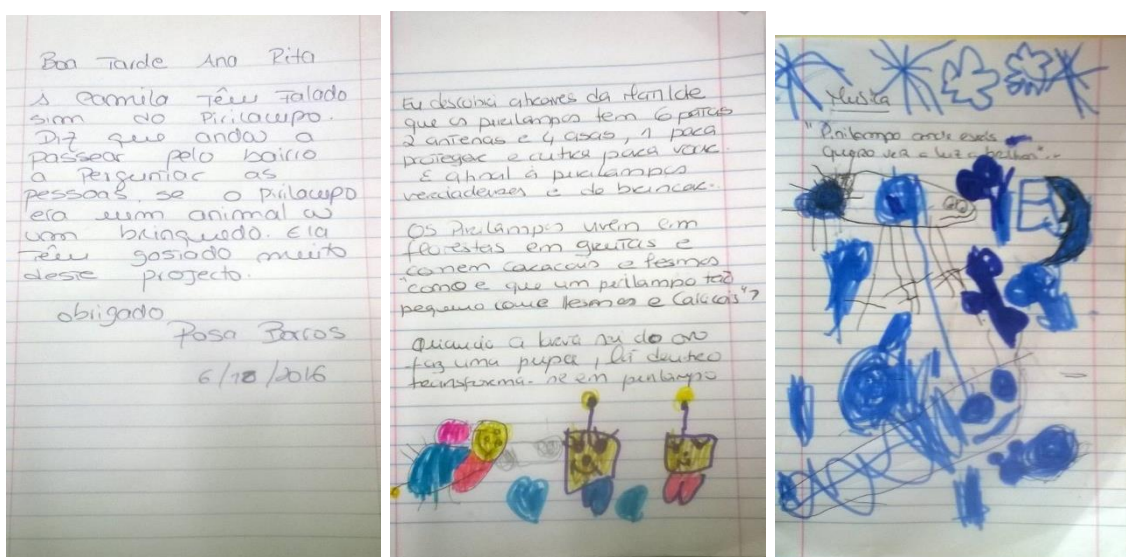
Figura 67. Comparação das ideias iniciais com as finais

A comunicação possibilita a partilha de conhecimentos, trazendo vantagens de “suscitar intercâmbios de saberes” (Many & Guimarães, 2006, p.34), levando as outras crianças a adquirirem conhecimento de forma lúdica e dinâmica. Foi notório, através das respostas obtidas, que a representação possibilitou o alargamento dos seus conhecimentos (cf. Figuras 68 e 69).



Figuras 68 e 69. Aprendizagens das crianças da sala 1

Ao longo do projeto, tentei tornar o “trabalho transparente, sujeitando-o ao escrutínio dos seus pares, das famílias e da comunidade” (Vasconcelos, 2011, p. 17), por este motivo, optei por obter uma avaliação de todos os intervenientes neste processo, pedindo-lhes um parecer. Desta forma, enviei para casa um recado¹⁵ a pedir que as famílias partilhassem o que as crianças referiram em casa acerca do projeto, desde aprendizagens, atividades, entre outros aspetos. Através das respostas foi possível concluir que a partilha em casa centrou-se no final do projeto e nos conhecimentos que adquiriram sobre os pirilampos (cf. Figuras 70 a 72).



Figuras 70 a 72. Resposta ao recado – partilha das famílias

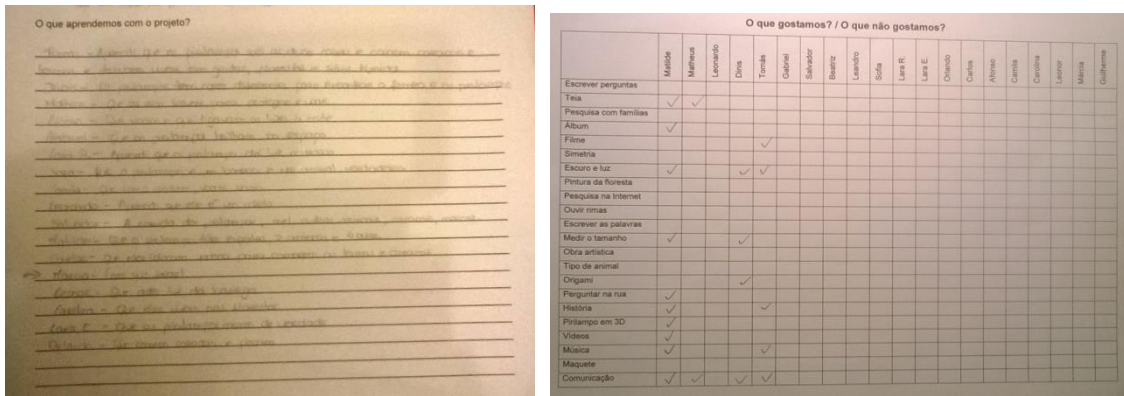
Realizei uma avaliação com as crianças, concretamente autoavaliação, acerca das suas aprendizagens e do que gostaram mais de realizar. Foi notório que elas aprenderam coisas diferentes, apesar de se centrarem nos conhecimentos partilhados

¹⁵ Queridas famílias

Venho por este meio vos pedir que possam partilhar comigo alguma experiência que tenham tido com as vossas crianças acerca do projeto dos “Pirilampos”. Por exemplo, se partilharam com vocês algum assunto que tenham descoberto ou alguma atividade, jogo ou história realizada. Esta vossa ajuda torna-se importante para que eu possa avaliar o processo decorrente do projeto, percebendo se o orientei da melhor maneira.

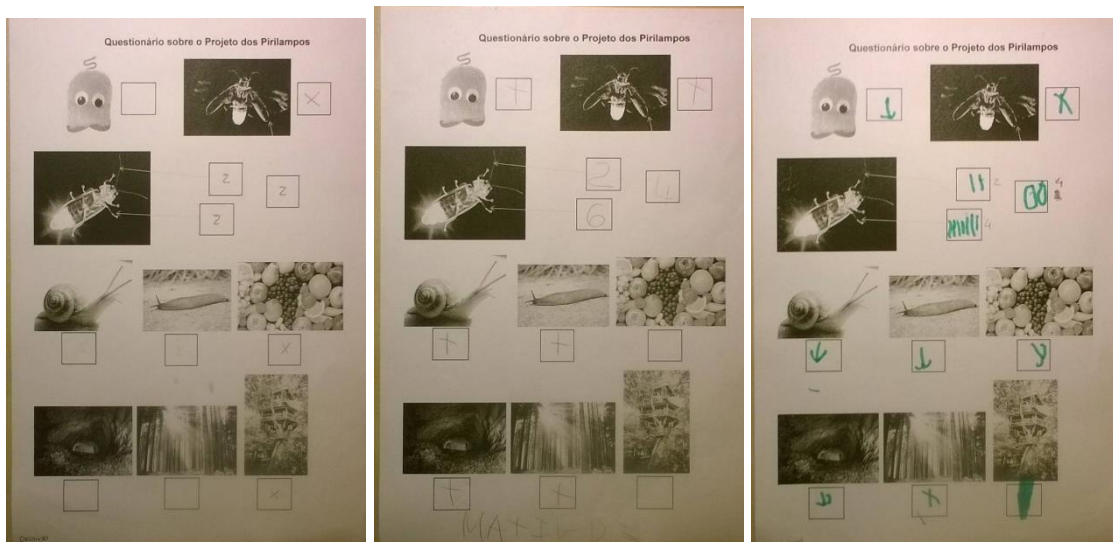
A estagiária - Ana Rita Nunes

na comunicação. No que gostaram, as respostas foram variadas, uma vez que nem todas realizaram todas as atividades (cf. Figuras 73 e 74).



Figuras 73 e 74. O que aprendemos com o projeto? E o que gostamos mais?

Realizei, ainda, um questionário de imagens, para perceber, concretamente, os conhecimentos das crianças (cf. Figuras 75 a 77). Para além da avaliação, assente na observação e documentada, que foi parte integrante do projeto. As formas de registo e a sua organização contribuem para a tomada de consciência do processo desenvolvido e do “desempenho e evolução da criança ou o seu contributo específico para o projecto” (Vasconcelos, 2011, p. 17).



Figuras 75 a 77. Questionários com as questões iniciais do projeto

Por último, foi realizada uma exposição do processo desenvolvido, dando oportunidade às famílias de observarem as atividades, através de fotografias desses momentos. Essa exposição do álbum decorreu no exterior da sala, permitindo uma “sistematização visual do trabalho” (Vasconcelos, 2011, p.17), de modo a que todos pudessem reconhecer “o que foi conquistado e aprendido pelo grupo” (Vasconcelos, 2011, p.17).

Um exemplo de todo o trabalho realizado e de todo o conhecimento adquirido foca-se no ‘cantinho’ da sala, destinado a este projeto e preenchido pelas crianças, demonstrando o trabalho de equipa entre todos (cf. Figura 78).



Figura 78. Cantinho da sala no final do projeto

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo pretendo refletir sobre todo o processo desenvolvido, de forma a ter uma visão global e a verificar, não só, os efeitos da sua aplicação, mas também aquilo que deverá ser melhorado numa próxima intervenção.

Durante o projeto, compreendi que tudo ao meu redor pode ser utilizado como recurso para aprofundar o tema do projeto, adquirindo a capacidade de “reconhecer que a outra pessoa pode ser um recurso e que precisa de ser feito um trabalho para obter, reconhecer e negociar o uso desse recurso” (Edwards, 2005, citado em Vasconcelos, 2011, p. 13). Para além disso, constatei a importância que o contexto educativo assume, ao proporcionar à criança um papel ativo no seu processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, a criança deve ter à sua disposição uma variedade de recursos que lhe permitam encontrar soluções para as suas questões.

Ao longo do projeto, desenvolvi uma parceria com a educadora cooperante, promovendo um trabalho mais específico com as crianças e uma transparência no trabalho. Existiu, assim, um grande sentido de partilha e uma relação consistente entre todos, o que contribui para uma prática educativa mais concisa, tendo como “elemento central a criança” (Formosinho, Mc Clellan & Lino, 2006). Deste modo, fortaleceu-se o sentimento de confiança, visto a educadora me ter dado espaço e tempo para realizar algumas atividades, longe do seu olhar, principalmente no “Treino para a apresentação”, preparado e estruturado entre mim e as crianças, só sendo apresentado à educadora no dia anterior à comunicação para as outras salas.

Para além disso, a planificação foi obtida através de uma partilha de ideias, experiências e testemunhos, que possibilitaram uma experiência mais diversificada e enriquecida para as crianças, indo ao encontro das suas necessidades e das suas potencialidades enquanto grupo. Portanto, ao trabalhar em equipa incentiva-se “a comunicação e desta forma debate-se novas ideias [o que] permite o cumprimento de metas e objetivos compartilhados” (Jorge, 2013, p. 3).

Posso, assim, afirmar que usufrui dos benefícios do trabalho colaborativo, sendo considerado como um elemento chave no processo educativo. Deste modo, tornou-se vantajoso que todo o trabalho se baseasse na partilha e no diálogo entre todos os intervenientes. Essa partilha assume um papel essencial na profissão de educador, uma vez que “permite encontrar caminhos para o aprimoramento da prática e descobrir

acertos e erros do trabalho educacional para construir novos rumos de atuação” (Júnior, 2010, p. 582).

Darei, ainda, enfoque nos aspectos a melhorar, centrando-me na avaliação, uma vez que considero que devia ter criado com as crianças uma tabela, a ser preenchida no final do dia, com um desenho representativo de cada atividade, promovendo a memória e a tomada de consciência de todo o processo do projeto. Por sua vez, no final da semana, as crianças deveriam ter refletido sobre a semana, respondendo às questões: "o que fizeram?", "o que aprenderam?" e "o que gostaram mais de fazer?". Estas questões fazem parte do diário, porém, o mesmo nunca foi respondido do ponto de vista do projeto. Esta reflexão torna-se fulcral para que cada um pudesse dar o seu feedback, sentindo-se parte integrante do seu processo de aprendizagem e do projeto. Para além disso, esta estratégia contribuiria para uma avaliação contínua e final do projeto, aglomerando os conhecimentos e preferências das crianças.

Um dos aspectos que merece enfoque é a participação das famílias, que foi essencial para o arranque do projeto e para o decorrer do mesmo. Apesar de existir uma relação de parceria entre a educadora e as famílias, esta expandiu-se para mim, levando a que as minhas sugestões fossem bem aceites. Portanto, de acordo com Costa (2011), a família é a primeira instância educativa das crianças, afetando o desenvolvimento da criança, assumindo um papel bastante importante no processo de ensino. Grande parte do entusiasmo e do interesse das crianças surgiram depois das pesquisas das crianças, o que contribuiu para que elas tivessem oportunidade de se desenvolverem através da descoberta e da ação.

Este projeto deu-me uma perspetiva diferente acerca do papel do educador, enquanto mediador da MTP. Deste modo, o educador assume o papel de orientar, questionar e apoiar as crianças nas suas aprendizagens, através do “suscitar questionamentos, aprofundar e sedimentar conhecimentos sobre o tema de trabalho escolhido” (Many & Guimarães, 2006, p. 30) pelas crianças. Ele torna-se um guia, um companheiro com mais experiência, que orienta as crianças nas suas descobertas e explorações, através da relação que tem com elas. Para além disso, assume o papel de ajudar a criança a “atuar ao nível máximo das suas capacidades, isto é, agir ao nível da “zona de desenvolvimento próximo” (Lino, 2007, p. 100).

Encara a criança como um ser competente “que aprende através da ação com o meio que a rodeia” (Matos; Vicente & Alves, 2015, p.21), capaz de tomar decisões e de influenciar o seu processo de desenvolvimento, trabalhando em equipa com o educador.

Possibilita a conquista de autonomia das crianças, acompanhando e fortalecendo-as no seu processo de aprendizagem e nas descobertas pela ação. Katz e Chard (1997) referem que “esta abordagem dá ênfase ao papel do professor no incentivo às crianças a interagirem com pessoas, objetos e com o ambiente, de forma que tenham um significado pessoal para elas” (p. 5).

Em suma, este projeto possibilitou que eu saísse da minha zona de conforto – “ações, comportamentos e pensamentos, que uma pessoa está habituada a ter e que não lhe produzem qualquer tipo de ansiedade, medo ou risco” (Rodrigues, 2013, p. 4), levando-me a um desenvolvimento de forma mais plena e completa, enquanto futura profissional da educação, e levou-me a conhecer mais acerca de mim mesma. Para além disso, o projeto levou à criação de “um laço social, de solidificar um grupo e também de dar aos alunos menos favorecidos a ocasião de se apresentarem como atores” (Perrenoud, 2001, p.119), uma vez que as crianças interagiram mais umas com as outras e procuraram se ajudar no decorrer das atividades.

REFERÊNCIAS

- Almeida, F. (2010). *A Metodologia de Projeto como meio potenciador de aprendizagens transdisciplinares e cooperativas* (Relatório de Estágio, Escola Superior de Educação, Bragança). Consultado a 20 de dezembro de 2016, em <http://tinyurl.com/jral7v4>
- [APEI] Associação de Profissionais de Educação de Infância (s.d.). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. Consultado a 31 de dezembro de 2016, em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>.
- Beane, J. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 2, 91-110.
- Costa, A. (2011). *Adaptação da criança à escola: Estratégias e desafios na Educação Pré-Escolar* (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa). Consultado a 26 de novembro de 2016, em <http://hdl.handle.net/10400.26/2234>.
- Delgado, A & Muller, F (2005). *Sociologia da Infância: pesquisa com crianças*. Campinas.
- Delgado, A. & Silva, F. (2012). *Bebés e crianças bem pequenas nas programações do mês da criança: entre a proteção, controle e participação conquistada*. IX ANPED Sul, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.
- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos!: Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Folque, M. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar. O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J., Katz, L., Mc Clellan, D. & Lino, D. (2006). *Educação Pré-Escolar – A construção social da moralidade* (3ª ed.). Lisboa: Texto Editores.
- Hohmann, M., & Post, J. (2011). *Educação de Bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jorge, M. (2013). *Relatório de Estágio Profissional*. (Relatório para obtenção do Grau de Mestre, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa). Consultado a 11 de novembro de 2016, em <http://hdl.handle.net/10400.26/4684>.

- Júnior, V. (2010). Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34(4), 580-586. Consultado a 5 de janeiro de 2017, em <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v34n4/v34n4a14.pdf>.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1989). *Trabalho de projecto I – Aprendendo por projectos centrados em problemas*. Porto: Afrontamento.
- Lino, D. (2007). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. O. Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (p.93-121). Porto: Porto Editora.
- Lino, D. (2014). A qualidade do contexto na educação de infância perspetivada através da escolha e do envolvimento. *Nuances: estudos sobre Educação*, 25 (3), 137-154.
- Many, E. & Guimarães, S. (2006). *Como abordar... A metodologia de trabalho de projecto*. Maia: Areal Editores
- Mata, L. (1958). *A descoberta de Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Matos, C.; Vicente, L. & Alves, R. (2015). O Trabalho em Equipa numa Creche em Setúbal. *Mediações – Revista Online da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*, 3, 19-27.
- Moreira, I. & Teixeira, S. (2009). *Currículo e Avaliação em Creche*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do Modelo Curricular *High-Scope* no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.
- Pereira, A. (2014). *O Trabalho de Projeto e aprendizagens em Educação Pré-Escolar* (Relatório de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Lisboa). Consultado a 27 de dezembro de 2016, em <http://tinyurl.com/zr9ac3o>
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da Escola?* Lisboa: ASA.

- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projecto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas, I* (3), 21-43.
- Rodrigues, P. (2007). *Dizeres silenciosos: Expressão musical, uma prática em movimento*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rosa, A. (2013). *A importância de brincar no exterior: análise dos níveis de envolvimento de crianças em idade pré-escolar* (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Coimbra). Consultado a 1 de novembro de 2016, em <http://tinyurl.com/hk5qrbd>.
- Santos, N. (2015). *A afirmação da autonomia na criança: o impacto na gestão do grupo em jardim-de-infância* (Relatório da PPS, Escola Superior de Educação, Lisboa). Consultado a 10 de dezembro de 2016, em <http://tinyurl.com/hddwulp>.
- Silva, M. (2005). *Projectos e Aprendizagens*. Porto: Areal Editores.
- Silva, I.; Marques, L.; Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação; Direção-Geral da Educação
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, S.; Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância. Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação; Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Soler, R. (2008). *Brincando e aprendendo com os jogos cooperativos*. Rio de Janeiro: Sprint.
- Telmo, I. (2006). *Linguagem Gráfica Infantil*. Setúbal: Escola Superior de Educação.
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa: Trabalho de projecto na educação pré-escolar em Portugal. In Departamento de Educação Básica (Org.). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp. 123-158). Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho por projectos na educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Villas-Boas, M. (2002). Leitura de histórias: o contributo da dimensão sócio-afectiva. In F. Viana e M. Martins (coords.). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração – Investigação e prática docente*. Braga: Universidade do Minho.

ANEXOS DO PROJETO

Anexo A. Roteiro ético

Princípios éticos e deontológicos	Projeto e princípios éticos da APEI
Objetivos do trabalho - “Passo fundamental na construção de uma ética democrática” (Tomás, 2011, p.160)	Não foi necessário explicitar diretamente os objetivos da metodologia de trabalho de projeto, visto as crianças, equipa educativa e as famílias já se encontrarem habituada a esta prática no contexto educativo. Porém, ao definir com as crianças a questão principal do projeto, tornou-se necessário fazer uma referência acerca de como iria decorrer o projeto e o que se pretendia da criança.
Custos e benefícios - “Identificar possíveis danos ou custos que poderão . . . resultar de tal processo” (Tomás, 2011, p.160)	Os benefícios centram-se na automatização das crianças para pesquisarem e procurarem informações sobre os pirilampos, tendo expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem (APEI, s.d.. Para além de todos os envolvimento enriquecerem com novos conhecimentos. Por sua vez, o contexto educativo é valorizado pela concretização de propostas educativas diversificadas, distantes das, normalmente, realizadas. O custo sempre centra no tempo que os envolvidos terão que despende, de maneira a obter os conhecimentos que pretendem.
Respeito pela privacidade e confidencialidade – questões “sujeitas a negociação, considerando sempre a posição dos autores” quando se	É salva guardado o anonimato das crianças, sendo só referido o nome próprio da criança e no caso das fotografias, a sua cara é desfocada ou mesmo ocultada, de forma a impossibilitar a identificação da criança. O anonimato é, também, mantido ao nível das equipas educativas, da organização educativa e das famílias das crianças. Garantir o sigilo profissional, respeitando a

<p>pretende tornar informações públicas (Tomás, 2011, p.161)</p>	<p>privacidade das crianças; Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família; Respeitar os colegas de profissão (APEI, s.d.)</p>
<p>Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir – “necessário discutir e justificar os processos de selecção, inclusão e exclusão de crianças na investigação” (Tomás, 2011, p.162)</p>	<p>O projeto incidiu sobre todo o grupo de crianças, sendo que as crianças não realizavam todas as atividades, por diversos motivos, mas partilhavam os conhecimentos e a experiência adquirida com o resto do grupo. Deste modo, pretendia responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance (APEI, s.d.). Porém, as crianças e famílias têm oportunidade de não quererem participar, como tal, as crianças foram questionadas no início de cada atividade, de modo a verificar quem queria participar.</p>
<p>Fundamentos – “ter em conta o papel das crianças e dos adultos . . . na análise e revisão dos métodos e objetivos da mesma investigação” (Tomás, 2011, p.163)</p>	<p>A questão de partida do projeto centrou-se numa área de conteúdo, criando-se uma ligação com as restantes áreas de conteúdo, de modo que o projeto trabalhasse numa perspetiva multidisciplinar. Portanto, as propostas educativas realizadas eram focadas numa área específica, mas apresentando uma relação com outros conhecimentos já adquiridos, ou levando a conhecimentos de várias áreas.</p>
<p>Planificação e definição dos objetivos e métodos de investigação – “as crianças e os adultos . . . devem ser informados acerca dos objetivos e da natureza da investigação, dos</p>	<p>Ao iniciar o projeto foi criada uma teia juntamente com as crianças, envolvendo-as no processo de planeamento e desenvolvimento do projeto. Para além disso, mantive uma constante parceria com a educadora cooperante, para a tomada de decisão das atividades adequadas a realizar com as crianças, bem quando as realizar. Do mesmo modo, a família foi envolvida nessa planificação, uma vez que as propostas sugeridas por estas foram todas aceites e</p>

<p>métodos, do <i>timing</i> e dos resultados” (Tomás, 2011, p.163)</p>	<p>realizadas. Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa (APEI, s.d.)</p>
<p>Consentimento informado – “No momento de se obter o consentimento . . . as crianças devem estar conscientes de que a sua recusa ou desistência da investigação não as poderá prejudicar” (Tomás, 2011, p.164)</p>	<p>No início do projeto, as crianças foram questionadas sobre quem tinha interesse em iniciar o projeto e queria participar nele. Nesse momento, nem todos se expressaram pela positiva, porém, ao longo do projeto, as crianças quiseram participar e se envolver nas diversas atividades. As famílias foram informadas do início do projeto, não havendo nenhuma que tenha expressado a impossibilidade do seu educando participar. Porém, as próprias famílias tiveram a opção de facilitar esse envolvimento das crianças, ao contribuir para o projeto, através de novos conhecimentos que partilhavam. Pretendo, assim, que todo o processo seja natural, não querendo impor nem obrigar as crianças a fazerem nada que não queiram. Respeitar cada criança promovendo os direitos das crianças (APEI, s.d.)</p>
<p>Uso e relato das conclusões – “processo de devolução ao longo do trabalho” (Tomás, 2011, p.166)</p>	<p>Uma vez que as atividades não eram realizadas por todas as crianças, no final de cada atividade, pretendeu-se realizar uma partilha em grande grupo, a fim de que as crianças envolvidas tivessem oportunidade de expressar o que tinham aprendido e como tinha decorrido a atividade. Para além disso, sempre que surgia alguma pesquisa por parte das famílias, a informação decorrente da pesquisa era apresentada e partilhada no acolhimento em grande grupo, a fim de contribuir para um crescimento em grupo.</p>
<p>Possível impacto nas crianças – “impacto provocado nas crianças envolvida na investigação, mas</p>	<p>Este projeto teve impacto nas crianças, pelo facto de as mesmas terem adquirido novos conhecimentos que queriam partilhar com as pessoas ao seu redor, facilitando a sua comunicação. Para além disso, elas, rapidamente, tomaram a iniciativa de aproveitar todas as</p>

<p>também nos grupos mais alargados de crianças” (Tomás, 2011, p.166)</p>	<p>saídas para questionarem as dinamizadoras acerca do tema dos pirilampos, querendo sempre saber mais através da procura e descoberta.</p>
<p>Informação às crianças e adultos envolvidos – “processo de investigação deve ser transparente” (O’Kane, citado em Tomás, 2011, p.167)</p>	<p>Durante o decorrer do projeto, as crianças foram construindo um álbum, no qual constataam todas as atividades realizadas, bem como todas as descobertas / aprendizagens alcançadas. Esse álbum, de seguida, foi exposto no exterior da sala, a fim de que as famílias e a restante comunidade tivessem conhecimento de todo o processo do projeto, encontrando-se as atividades ilustradas com fotografias representativas das mesmas. A equipa educativa encontrava-se ocorrente de tudo o que se passa, sendo fulcral a sua ajuda, por esse motivo terá consciência dos resultados, cada vez que um deles for conseguido. Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade (APEI, s.d.).</p>

Anexo B. Caracterização do contexto socioeducativo

B.1. CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

O bairro onde se localiza a organização educativa é caracterizado no projeto educativo do agrupamento como um bairro com “especificidades próprias e habitados, entre outros, por elementos de várias etnias e nacionalidades” (PE, 2015, p. 10). Refere, ainda, que as escolas localizadas em bairros como este apresentam “resultados escolares e comportamentais menos satisfatórios relativamente a outras escolas da Unidade Orgânica” (PE, 2015, p. 10).

A instituição educativa é de ensino público, tutelada pelo Ministério da Educação, que pretende dar uma resposta social de natureza socioeducativa no contexto de jardim de infância a crianças dos 3 aos 6 anos de idade. Atualmente, o jardim-de-infância tem em funcionamento 4 salas do pré-escolar, com 80 alunos.

Esta é composta por diversos colaboradores que assumem as suas respetivas funções, tendo um propósito em comum, a qualidade do serviço prestado às crianças. “O bom funcionamento de um Jardim de Infância e o sucesso educativo das nossas crianças depende do bom relacionamento entre os vários intervenientes no processo educativo e da participação de todos os membros da comunidade” (NGFJI, 2016, p.1). O agrupamento apresenta a seguinte organização: conselho geral, direção executiva, conselho pedagógico e conselho administrativo. Dentro da respetiva organização, existe uma coordenadora de estabelecimento, seguido das educadoras e respetivas assistentes técnicas, sem falar da questão organizativa das Atividades de Animação e Apoio à Família.

Rege-se pelo Regulamento Interno do agrupamento no qual se insere, que refere os princípios orientadores e respostas sociais nos vários níveis de ensino, regulamentando a organização administrativa e gestão do agrupamento, os diversos serviços prestados e os direitos e deveres da comunidade escolar. No que diz respeito aos jardins-de-infância, reúne um conjunto de artigos respeitantes ao horário, ao acompanhamento das crianças, à permanência na organização educativa, ao material, às faltas, a indisposições e medicação, e aos passeios e visitas de estudo. Porém, a instituição rege-se, ainda, por um documento no qual se encontram presentes as normas gerais de funcionamento do Jardim-de-Infância que “pretende definir normas de

funcionamento específicas” (Normas Gerais de Funcionamento do Jardim de Infância, 2016, p.1), de modo a levar à compreensão das normas e orientações da organização educativa. Portanto, dirige-se aos pais / encarregados de educação estando os tópicos descritos para os mesmos.

B.2. EQUIPA EDUCATIVA

A equipa educativa da sala onde me encontro a estagiar é composta por uma educadora de infância, uma auxiliar/assistente operacional e dois monitores/animadores socioculturais de AAAF. Para além disso, existe a docente de Educação Especial que realiza apoio individual às crianças que necessitam do mesmo.

A monitora participou como voluntária numa Santa Casa da Misericórdia a fim de adquirir experiência no trabalho com crianças. Encontra-se há 4 anos na organização educativa e considera que o seu papel é de extrema importância. Na sua opinião, o tempo destinado às AAAF é bastante importante, visto serem momentos em que a criança pode brincar. Refere que, durante o tempo letivo, a criança tem de aprender as coisas e de ter regras.

A auxiliar apresenta um percurso, como ama, na hotelaria e dona de casa. Porém, trabalha há 17 anos na respetiva organização educativa, e em parceria com a respetiva educadora há 10 anos. Afirma que gosta do que as crianças dizem, da sua espontaneidade, do facto dos adultos poderem aprender com elas, pois elas têm muito para ensinar.

Por fim, a educadora apresenta uma experiência de 27 anos de serviço, sendo que está há 11 anos na atual organização educativa. Contudo, ainda teve outros tipos de trabalhos, tendo sido monitora em colónias de férias, catequista e voluntária em duas IPSS. A mesma refere gostar de fazer tudo no geral, ficando, especialmente, realizada quando nos espaços de debate consegue favorecer a curiosidade e promover o entusiasmo das crianças. Sente-se concretizada por se sentir parte integrante do desenvolvimento das crianças, que implica uma série de aprendizagens essenciais para a sua formação como adulto. Essas aprendizagens estão interligadas com o facto de as encarar como seres humanos em determinada fase de desenvolvimento.

Para além disso, afirma que o trabalho do auxiliar se centra no apoio à educadora nas funções educativas e no apoio às crianças nas suas experiências de aprendizagem, considerando que o “trabalho de equipa assenta na partilha de tarefas entre todos os

seus elementos” (Projeto Pedagógico da Sala, 2016, p. 15). Portanto, na organização educativa incentiva-se o trabalho em equipa, de modo a existir um clima de apoio e respeito mútuos entre todos os intervenientes no processo educativo da criança (Hohmann e Weikart, 1997). Para além disso, entende que o Jardim-de-infância é essencial, tendo como propósito a oferta às crianças de um espaço para desenvolverem as aprendizagens e de oportunidades para vivenciarem determinadas situações. Portanto, o Jardim-de-infância torna-se “um suplemento e continuação das experiências familiares” (Portugal, 1998, p. 206).

O trabalho num contexto educativo deve ser feito em equipa, sendo importante para contribuir para o desenvolvimento das crianças e para um crescimento profissional de cada pessoa envolvida. Tal aspeto é notório na PPS, concretamente, nas reuniões mensais de equipa com o propósito de tentar suprimir a “necessidade de partilha e entreajuda” entre todos (p. 15). Ao trabalhar em equipa incentiva-se “a comunicação e desta forma debate-se novas ideias e permite o cumprimento de metas e objetivos compartilhados” (Jorge, 2013, p. 3). Por esse motivo, constatei a existência de trocas de informações diárias, dúvidas, partilha de ideias e atividades e procura de soluções. Existe, assim, um grande sentido de partilha e uma relação consistente entre os vários elementos do grupo, o que contribui para uma prática educativa mais concisa e tendo como “elemento central a criança” (Formosinho, J., McClellan, D. & Lino, D., 2006).

B.3. GRUPO DE CRIANÇAS E FAMÍLIAS

Este grupo de crianças era constituído por 20 crianças, sendo 10 do sexo feminino e 10 do masculino. Porém, no final de outubro, uma das crianças do sexo feminino mudou de escola, ficando o grupo reduzido a 19 crianças. As crianças com mais de 5 anos representam 50% do grupo, sendo 10 com 5 anos, 8 com 4 anos e 2 com 3 anos (PPS, 2016). Todas são de nacionalidade portuguesa, apesar de duas famílias serem naturais de outros países, como Cabo Verde e Brasil. No início do mês de novembro, as crianças apresentavam idades compreendidas entre os 6 anos realizados no final do mês anterior e os 3 anos e 6 meses.

Relativamente ao percurso institucional, 7 crianças frequentaram a creche e outras 2, as amas. As restantes tiveram as bases educacionais em casa, estando à responsabilidade da família, até chegarem ao jardim-de-infância. Porém, só duas crianças é que frequentam pela primeira vez este contexto educativo (PPS, 2016). Ao

apresentarem diferentes percursos possuem diversos conhecimentos que contribuem para um leque de conhecimentos diferentes, o que, através da partilha, se torna uma vantagem. Essa cooperação é favorecida pelo facto de mais de metade do grupo de crianças, 13 concretamente, residir no bairro onde se localiza o Jardim-de-Infância, existindo algumas a morar na mesma rua e no mesmo prédio.

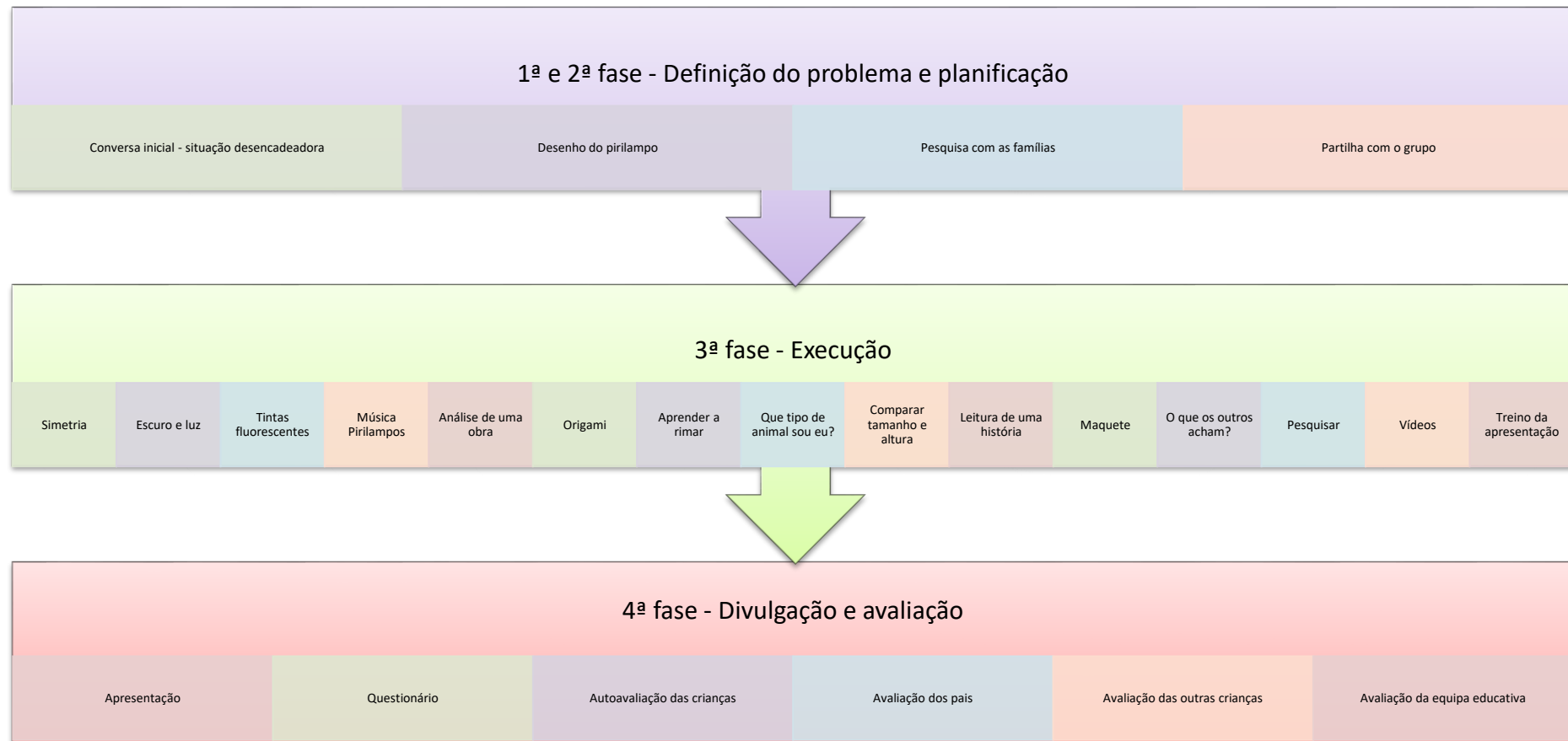
Duas crianças precisam de ainda usar chucha, sendo que uma precisa de um boneco para adormecer. Porém, desde o início, esse aspeto tem sido trabalhado, existindo alturas em que já se conseguem manter sem nenhum desses objetos. Durante o tempo de leitura da história, as crianças mais pequenas adormecem, sendo preparada uma cama para uma delas dormir, porém isso têm vindo a ser trabalhado, a fim de evitar que isso ocorra. Relativamente à alimentação, existem crianças que gostam de ter o apoio do adulto para comer, apesar de serem autónomas. Contudo, são poucas as crianças que têm o controlo necessário para cortar a comida, sendo notório o raro uso da faca e do garfo em conjunto. Na questão da higiene, as crianças têm total controlo e autonomia, apesar de, por vezes, se ter que as relembrar a lavagem das mãos e facilitar o desabotoar das calças.

A partir da observação, é notório que as crianças estão a adquirir o autocontrolo de si mesmas e a aprender a autorregular-se, isto é, a alterar e ajustar o comportamento às exigências sociais e/ou situacionais. Tal é notório quando, no conselho de grupo, as crianças procuram referir ter errado nas suas atitudes, pedem desculpa e procuram soluções para evitar que a situação se repita. Para além disso, desempenham papéis sociais em interação com o outro e com os objetos, com o propósito de imitar o real de forma cada vez mais realista e pormenorizada, através da diferenciação e complementaridade. Outro aspeto visível é a formação dos grupos de amigos tendo por base determinadas características, para a criação de relações de cooperação nas atividades e jogos. Assim, as crianças fazem representações centradas nas interações com o outro, sendo uma forma de experimentarem outras situações, de partilharem emoções e de se conhecerem como membros de um grupo.

Relativamente às famílias são poucas as informações recolhidas, pelo facto de, no preenchimento da papelada de inscrição das crianças a mesma não ter sido solicitada (cf. Anexo B). Porém, foi possível saber que os agregados familiares são de 3 ou mais pessoas, havendo apenas 40% das famílias com 4 elementos (PPS, 2016). Ao longo da análise das informações fornecidas, foi possível verificar que metade das famílias têm como habilitação literária o ensino secundário, sabendo-se que 17,5% das

famílias só estudaram do 1º até ao 3º ciclo e que 15% não apresentam de todo estudos (PPS, 2016). Contudo, sabe-se que 42,5% das famílias se encontra empregada, enquanto 15% afirmam não ter trabalho. Porém, estes dados não influenciam as atividades que as crianças realizam durante o tempo que passam com as famílias, pois 55% das crianças afirmam que ficam em casa e vêem televisão, só havendo 15% que passeia e brinca com a família.

Anexo C. Fluxograma



Anexo D. Respostas aos desenhos realizados

O que
pensamos
saber?

O que
comem?

Pé de feijão

Animais

Batatas

Bolinhas do espaço de metal

Bebem água

Cogumelos

Sangue

Lixo

Bolas

Carne

Erva

Onde
vivem?

Na terra

No comboio

Na montanha quando há neve

No ar

Sobem às árvores

Voam com as pernas esticadas

No chão

Na escada

O que
fazem?

É feliz

Cozinha sopa

Brincam

Brincam na banheira

Batem-se

Bate aos amigos

Arranham-se

O que
pensamos
saber?

Como são?

Às cores

Cabelos com caracóis

Antenas

Bola para largar luz
Dar luz no escuro
Luz na cabeça
Para voar

Rabo comprido para
apanhar coisas

Só barriga

Pestanas

Cabeça sem corpo

Braços

Asas

Pernas

Patinhas

Pés para usar sapatos

Dois olhos

Pêlo

Corpo para trocar de
roupa

Sem pernas

É uma bola

Todos diferentes

São pequenos

O que
pensamos
saber?

O que
são?

Maus

Bonecos

Desenhos

Gato

Onde
vivem?

Na casa

Dormem à noite

Dormem de dia

No arco-íris

Só surgem com ele

No chão

Numa caverna

Escura

Escondida

Na rua

Na lua

No espaço

Anexo E. Propostas educativas - semanal

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
			Dia 6 (outubro) – Início do projeto Desenhar o pirilampo		
Dia 10 a 15 – Montar a teia num cantinho Pesquisa com as famílias e partilha em grande grupo					
1ª Semana		Dia 8 (novembro) - Escuro e luz		Dia 10 – Tintas fluorescentes Pesquisar	
2ª Semana	Dia 14 – Aprender a rimar	Dia 15 – Comparar tamanho e altura Treino da apresentação		Dia 17 – Música Pirilampos Análise de uma obra Treino da apresentação	Dia 18 – Que tipo de animal sou eu?
3ª Semana	Dia 21 - Origami	Dia 22 – Aprender a rimar Que tipo de animal sou eu? Treino da apresentação		Dia 24 – Comparar tamanho e altura O que os outros acham? Leitura de uma história	Dia 25 – Maquete
4ª Semana	Dia 28 – O que os outros acham?		Dia 30 – Pesquisar Treino da apresentação		Dia 2 – Treino da apresentação
5ª Semana	Dia 5 (dezembro) – Apresentação do projeto	Dia 6 – Avaliação do projeto			

Anexo F. Esquema inicial do projeto



Anexo G. Organizar atividades por áreas

Educação Artística	Conhecimento do Mundo	Português	Matemática	Formação Pessoal e Social
<ul style="list-style-type: none">•Artes:•Análise de uma obra - Cuidar do ambiente e Representar uma imagem•Fazer uma maquete - Trabalhar a motricidade e Aprender o ciclo de vida e Características•Desenhar a floresta - Representar o real e onde vivem•Teatro:•Comunicar através de teatro•Música:•Aprender uma música - Aprender que piscam e noção de ritmo	<ul style="list-style-type: none">•Aprender Ciclo de Vida•Conhecer a Família e suas características•Descobrir diferentes espécies•Aprender sobre a luz•Visualizar vídeos - Aprender as características, onde vivem, o que comem	<ul style="list-style-type: none">•Ouvir rimas - Descobrir os sons iguais•Escrever palavras começadas por P - Aprender o que é uma palavra•Ouvir uma história e desenhar - Compreender e Representar a história	<ul style="list-style-type: none">•Medir o tamanho•Fazer origami - Aprender o ciclo de vida e características•Realizar a simetria	<ul style="list-style-type: none">•Cuidar do ambiente•Ser diferente•Questionar outras pessoas - Saber opinião de outras pessoas e Respeitar•Pesquisar com as famílias - Trabalhar em equipa e Envolver famílias

Anexo H. Propostas educativas - diárias

Descrição da proposta Escuro e luz – 8 de novembro		Dinâmica	Recursos
<p>Conteúdos:</p> <p>Formação Pessoal e Social – Convivência democrática e cidadania</p> <p>Expressão e Comunicação – Artes Visuais</p> <p>Expressão e Comunicação – Matemática – Geometria</p> <p>Conhecimento do Mundo – Abordagem às Ciências – Conhecimento do mundo físico e natural</p>			
<p>Intencionalidade na ótica do educador:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a noção espacial; • Estimular a noção das cores; • Promover novos conhecimentos; • Promover a diversidade. 	<p>Intencionalidade na ótica da criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer os colegas no espaço; • Identificar as cores; • Reconhecer características do pirilampo; • Respeitar a diversidade dos outros. 	<p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer espacialmente o colega; - Identifica as cores pelo nome; - Refere como eles comunicam e como veem; - Menciona diferenças entre todos. 	
<p>Tempo: 30 minutos</p>			
<p>As crianças formam uma roda no ginásio, com a luz acesa, sendo escolhida uma criança para ir para o centro da roda. É-lhes explicado que a luz será apagada e que a criança do meio tem que descobrir os colegas, através do som da fala, indicando onde ele se encontra. É feita uma comparação entre a situação atual das crianças com a situação dos pirilampos que não conseguem ver durante a noite, por esse motivo é que eles têm luz. A luz é acendida e as crianças são pintadas com a tinta fluorescente em diversas partes do corpo. Volta-se a formar a roda e apaga-se a luz, sendo outra criança escolhida para o centro da roda. A roda gira</p>		<p>Metade do grupo de crianças</p>	<p>Tintas fluorescente</p> <p>Luz negra</p> <p>1 Adulto</p>

para que as crianças mudem de lugar e não se decore o local de cada um. É referido o nome de uma das crianças da roda e a criança do meio tem que ir ter com ela. Enquanto se dirige para lá, essa criança dá com a luz na tinta do seu corpo até a criança do meio chegar a ela. É feita uma comparação entre a situação atual das crianças com a situação dos pirilampos, que só conseguem comunicar com o outro através das piscadas que dão.

--	--

Descrição da proposta Tintas fluorescentes – 10 de novembro	Dinâmica	Recursos
--	----------	----------

Conteúdos:

Formação Pessoal e Social – Convivência democrática e cidadania

Expressão e Comunicação – Linguagem Oral – Comunicação Oral

Conhecimento do Mundo – Abordagem às Ciências – Conhecimento do Mundo Físico e Natural

Intencionalidade na ótica do educador:

- Promover a comunicação oral;
- Estimular o respeito pelo outro;
- Desenvolver a coordenação motora.

Intencionalidade na ótica da criança:

- Expressar as suas ideias;
- Respeitar a opinião do outro;
- Desenhar conhecimentos dos pirilampos.

Avaliação:

- Refere as suas ideias no desenho;
- Respeita a opinião do outro;
- Representa informação sobre os pirilampos.

Tempo: 20 minutos

As crianças sentam-se à volta da mesa, sendo lhes disponibilizado uma folha branca, bem como as tintas fluorescentes. É-lhes explicado que as tintas são diferentes e que terão uma surpresa no final ao utilizarem-nas. Como tal, as crianças terão que desenhar algo acerca dos pirilampos. Por exemplo, podem desenhar apenas um

Pequeno grupo sentado à volta da mesa	Lanterna Luz negra Tintas fluorescentes
---	---

<p>pirilampo ou podem desenhar a floresta dos pirilampos. No caso de desenharem o pirilampo, o adulto ajudará as crianças que elas pintem com as tintas normais, só fazendo a parte da luz com as outras tintas.</p> <p>Todo o grupo vai para o ginásio e senta-se em linha no chão do ginásio, para mostrarem os seus desenhos ao resto do grupo e poderem explicar o que desenharam. A luz é apagada e é apontada a luz negra para os desenhos, sendo explicado que é assim que se vê a natureza do ponto de vista dos pirilampos quando piscam. Ainda com a luz ainda apagada é apontada a lanterna normal, de forma que as crianças percebam que a luz artificial dificulta a comunicação e proteção dos pirilampos, levando ao seu desaparecimento.</p>	<p>Todo o grupo sentado em linha no ginásio</p>	<p>Tintas Folhas brancas</p> <p>1 Adulto</p>
--	---	--

Descrição da proposta Pesquisar – 10 de novembro		Dinâmica	Recursos
<p>Conteúdos:</p> <p>Formação Pessoal e Social – Consciência de si como aprendente / Convivência democrática e cidadania</p> <p>Expressão e Comunicação – Linguagem Oral – Comunicação Oral</p> <p>Expressão e Comunicação – Abordagem à escrita – Funcionalidade da língua escrita e sua utilização em contexto</p> <p>Conhecimento do Mundo – Abordagem às Ciências – Conhecimento do Mundo Físico e Natural</p>			
<p>Intencionalidade na ótica do educador:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a comunicação oral; • Estimular o trabalho em grupo; • Desenvolver a escrita; • Estimular a tomada de decisão; 	<p>Intencionalidade na ótica da criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expressar as suas ideias; • Trabalhar em grupo; • Reconhecer as letras; • Tomar uma decisão; 	<p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expressa o que quer pesquisar; - Trabalha em grupo; - Identifica as letras do abecedário; - Decide o que quer pesquisar; 	

- Promover novos conhecimentos;
- Promover a diversidade.

- Identificar o que aprendeu;
- Reconhecer diferentes pirilampos;

- Refere quantas espécies diferentes existem;
- Menciona diferenças entre os pirilampos.

Tempo: 20 minutos

O pequeno grupo de crianças senta-se à volta do computador e é-lhes perguntado sobre o que gostariam de pesquisar, sendo a conversa induzida para o tema do projeto. As crianças têm que dizer as letras para escrever a palavra pirilampo, escolhendo depois se preferem imagens, vídeos ou textos. Conversa-se sobre o que se observa, tentando tirar conclusões, ao mesmo tempo, que cada criança fica responsável por determinada informação para depois escrever no álbum.

A conversa volta a ser induzida para outros animais que dão luz, tendo as crianças que dizer o que devo escrever para procurar. Elas, mais uma vez, escolhem se preferem imagens, vídeos ou textos, sendo que o adulto explica a parte escrita durante a pesquisa às crianças.

No final, deve-se ficar a saber o nome de outros animais, onde vivem, para que usam a luz. Posteriormente, as imagens desses animais serão impressas, para as crianças poderem partilhar com o resto do grupo e escreverem o que aprenderam sobre eles.

Pequeno grupo de crianças em roda

Material:
Computador
Internet

Humano:
1 Adulto

Nota de alteração de atividade para ser realizada dia 30 de novembro:

O pequeno grupo de crianças senta-se à volta do computador e é-lhes perguntado sobre o que querem pesquisar acerca do tema do projeto. É natural que queiram escrever o tema, por isso terão que dizer as letras para se poder escrever a palavra pirilampo. De seguida, terão que escolher se preferem ver imagens ou vídeos, para depois se conversar sobre o que observam e poder tirar conclusões. Todos as partes de textos que possam aparecer, o adulto explica e lê às crianças para que possam ser mesmo elas a direcionar a pesquisa. Cada criança ficará responsável por cada informação recolhida, para depois escrever no álbum e partilhar com os amigos.

Tendo por base as imagens que se possa encontrar, as crianças terão que comparar e perceber se todos os pirilampos são iguais, percebendo que existem diversas espécies, com o apoio e a direção do adulto. Mas para o descobrirem terão mais uma vez que referir o que terei que escrever para poder procurar. No final, as crianças devem ficar a saber quantas espécies existem em Portugal, algumas diferenças entre elas e se possível agrupá-las de acordo com a família, visto existirem três tipos de famílias de pirilampos. As imagens das espécies serão, posteriormente, impressas, para que as crianças possam partilhar com o resto do grupo e escreverem o que aprenderam sobre eles.

Descrição da proposta Aprender a rimar – 14 de novembro		Dinâmica	Recursos
<p>Conteúdos:</p> <p>Formação Pessoal e Social – Consciência de si como aprendiz</p> <p>Expressão e Comunicação – Linguagem Oral – Comunicação Oral / Consciência Linguística</p> <p>Expressão e Comunicação – Abordagem à escrita – Identificação de convenções da escrita</p> <p>Conhecimento do Mundo – Abordagem às Ciências – Conhecimento do mundo físico e natural</p>			
<p>Intencionalidade na ótica do educador:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estimular a audição; • Promover a comunicação oral; • Desenvolver a consciência linguística; • Estimular a associação de som com a letra; • Promover a escrita. 	<p>Intencionalidade na ótica da criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer sons iguais; • Identificar palavras começadas por P; • Identificar frases, palavras e letras; • Associar o som à letra; • Reconhecer as letras. 	<p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifica palavras que rimam; - Indica palavras começadas pela letra P; - Identifica uma letra, uma palavra e uma frase; - Refere a letra através do som; - Identifica as letras do abecedário. 	
<p>Tempo: 30 minutos</p>			

São disponibilizados carimbos e tintas às crianças, explicando-lhes que terão que encontrar palavras que comecem pela mesma letra que a palavra pirilampo. Ao identificarem uma terão que referir as letras que as constituem para depois escreve-la com os carimbos. A palavra “pirilampo” é dividida em “piri” e “lampo” para que as crianças possam pensar em palavras que sejam da mesma família que “lampo”, por exemplo “lamparina, lâmpada”. Por último, as crianças terão que pensar no que já descobriram sobre os pirilampos, partilhando com os amigos, para depois pensarem como podem construir frases e palavras que possam rimar, para então construírem uma rima. Ao terminar a rima, as crianças irão tentar descobrir o que é uma letra, uma palavra e uma frase, com a ajuda e explicitação do adulto.

Pequeno grupo de cerca de 4 crianças sentados à volta da mesa

Carimbos com letras
Tinta
1 Adulto

Nota de alteração de atividade para ser realizada dia 22 de novembro:

As crianças terão que pensar no que já descobriram sobre os pirilampos, partilhando com os amigos, para depois pensarem em palavras que possam rimar, para construírem uma rima. Se não conseguirem, ser-lhes-ão apresentadas duas frases e elas terão que descobrir que palavras podem rimar com as palavras que rimam dessas duas frases. Por exemplo, as palavras que riam com noite e com lanterna:

“Durante a noite

Sou uma lanterna”

Ao terminar a rima, as crianças irão tentar descobrir o que é uma letra, uma palavra e uma frase, com a ajuda e explicação do adulto. Essa explicação irá partir da palavra “pirilampo”, em que elas terão que referir as letras, associando a noção de letra concretamente aos símbolos. Ao constituir a palavra pirilampo, irão associar palavra a um conjunto de letras e assim sucessivamente com a frase.

Nota: Antes do almoço, ao captar a atenção das crianças li primeiramente as rimas que tinha escrito, tendo por base os conhecimentos já adquiridos sobre os pirilampos. Numa das rimas fiz referência à obra de arte, sobre o cuidar do ambiente e o não devermos apanhar pirilampos e colocar num frasco, senão iríamos mata-los. De seguida, iniciei um jogo em que cada um tinha que dizer uma palavra que começasse com a letra de pirilampo. Essas palavras foram escritas por mim e as crianças tiveram que as escrever com os carimbos de letras, desenhando ao lado, a fim de perceberem o que tinham realmente

escrito.

Descrição da proposta		Dinâmica	Recursos
Comparar tamanho e altura – 15 de novembro			
Conteúdos: Expressão e Comunicação – Matemática – Números e Operações / Geometria e Medida Expressão e Comunicação – Linguagem Oral – Comunicação Oral			
Intencionalidade na ótica do educador: <ul style="list-style-type: none">• Desenvolver a noção de unidade de medida;• Promover a comunicação oral;• Estimular a contagem da sequência numérica;• Desenvolver a tomada de decisão.	Intencionalidade na ótica da criança: <ul style="list-style-type: none">• Reconhecer os cubos como unidade de medida;• Comparar diferentes alturas;• Referir a sequência numérica sem errar;• Tomar uma decisão;	Avaliação: <ul style="list-style-type: none">- Mede as alturas com os cubos;- Utiliza a linguagem maior e menor;- Conta corretamente;- Toma uma decisão;	
Tempo: 30 minutos			
As crianças são questionadas sobre se querem perceber quanto mede realmente o pirilampo, para saber se ele é grande ou pequeno. Para isso têm de medir a sua altura, para perceber quem é o maior e o mais pequeno. As crianças devem decidir como querem fazer essa medição e é natural que a primeira sugestão seja colocarem-se umas ao lado das outras e medir com a mão, porém será pedido às crianças que pensem noutra forma sem ser por comparação direta. Caso não surja nada, ser-lhes-ão feitas duas propostas: pensar simplesmente em qual é a criança mais alta e usa-la como unidade de medida para comparar com a altura das outras crianças; ou colocar um papel na parede e todos marcarem nele a sua altura com cores diferentes para se identificarem. Neste segundo		Pequeno grupo em volta de uma mesa	Papel branco grande Cubos de encaixe Caneta Fita métrica

caso, posteriormente, as crianças iriam escolher uma unidade de medida, como por exemplo um fio, um pau de espetada ou mesmo cubinhos de encaixe, como unidade de medida e medir com ela as alturas, vendo quantas vezes precisavam de usa-la para obter a altura de cada criança. De seguida, iriam comparar os resultados obtidos para chegar à conclusão de quem era realmente o mais alto e poderem ordenar o nome das crianças, tendo por base as suas alturas.

Para terminar, as crianças irão ter a medida do tamanho do pirilampo e terão que pensar como usar a unidade de medida escolhida para medir o tamanho do pirilampo, registando juntamente com as alturas das crianças. Será introduzida a fita métrica, como unidade de medida, para as crianças terem noção concreta da diferença entre a sua altura e o tamanho do pirilampo. Para além disso, pretende-se que as crianças reflitam sobre as diferenças sentidas na utilização de cada unidade de medida, tirando conclusões acerca de qual será a mais fácil de utilizar na generalidade das medições. Essa última parte poderia ser realizada com outros objetos que as crianças quisessem medir, mas principalmente com os restantes animais presentes na sala e que são medíveis, por exemplo com os peixes seria difícil ter noção do seu tamanho, mas é possível com uma abelha e um besouro.

1 Adulto

Nota de alteração de atividade para ser realizada dia 24 de novembro:

As crianças serão questionadas sobre se querem perceber quanto mede realmente o pirilampo, para saber se ele é grande ou pequeno. Para isso terão de medir a sua altura e devem decidir como o querem fazer. Caso não surja nada, ser-lhes-á sugerido que se coloque um papel na parede e todos marcarem nele a sua altura com cores diferentes para se identificarem. Posteriormente, as crianças irão escolher uma unidade de medida, como por exemplo um fio, um pau de espetada ou cubinhos de encaixe e medir com ela as alturas, vendo quantas vezes precisavam de usa-la para obter a altura de cada criança. De seguida, irão comparar os resultados obtidos para conseguirem ordenar as crianças tendo por base as suas alturas.

Para terminar, as crianças irão ter a medida do tamanho do pirilampo e terão que pensar como usar a unidade de medida escolhida para medir esse tamanho, registando no papel na parede. Será introduzida a fita métrica, como unidade de medida, para as crianças terem noção concreta da diferença

entre a sua altura e o tamanho do pirilampo. Para além disso, as crianças devem refletir sobre as diferenças sentidas na utilização de cada unidade de medida, tirando conclusões acerca de qual será a mais fácil de utilizar na generalidade das medições.

Descrição da proposta Música “Pirilampos” – 17 de novembro		Dinâmica	Recursos
<p>Conteúdos: Formação Pessoal e Social – Consciência de si como aprendiz / Convivência democrática e cidadania Expressão e Comunicação – Educação Artística – Música Expressão e Comunicação – Linguagem oral – Consciência Linguística</p>			
<p>Intencionalidade na ótica do educador:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover a comunicação oral; • Promover a acuidade auditiva; • Estimular o sentido rítmico; • Desenvolver o respeito pelo outro. 	<p>Intencionalidade na ótica da criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Memorizar a canção; • Ouvir com atenção; • Realizar o ritmo da música; • Respeitar as tentativas do outro; 	<p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Canta a canção sem apoio; - Executa os batimentos na altura certa; - Realiza o ritmo da música; - Respeita os erros do outro. 	
<p>Tempo: 30 minutos</p>			
<p>É colocada a música sobre os pirilampos a tocar para as crianças ouvirem. São distribuídos os pauzinhos pelas crianças e o adulto começa a reproduzir a frase rítmica de três tempos, batimentos relativos à pulsação, demonstrando às crianças. De seguida, realiza em conjunto com as crianças, até elas serem capazes de realizarem sozinhas. O adulto reproduz a mesma frase rítmica com sons diferentes dos paus, por exemplo numa</p>		<p>Grande grupo sentado no chão em roda</p>	<p>Pauzinhos Música 1 Adulto</p>

vez bater com eles em pé no chão, noutra vez bater no peito e assim sucessivamente. Quando as crianças já conseguirem, são divididas em quatro grupos e cada grupo inicia com o adulto a frase rítmica (batimentos), terminando sozinhos. Este processo é realizado por todos os grupos.

De seguida, experimenta-se fazer a frase rítmica juntamente com a música, enquanto a música toca, as crianças produzem a sua pulsação. Se der resultado, o adulto introduz o canto, ou seja, ele começa a cantar a letra da música, ao mesmo tempo que a canção, enquanto as crianças continuam a tocar. Se não der resultado, tenta-se fazer o mesmo, mas sem a música de fundo.

No final, o adulto introduz a letra da canção para as crianças a aprenderem e a poderem cantar noutras alturas, mesmo sem os batimentos. Para tal, começa por cantar com a música de fundo, para levar as crianças a perceberem concretamente o que é dito na música, introduzindo gestos que a representem. Posteriormente, canta sozinho toda a canção, isto é, a letra com a melodia correta, diversas vezes e então começa por dizer frase a frase com a conseqüente repetição das crianças. Ao irem conseguindo cantar cada frase sozinho, as restantes vão sendo introduzidas sempre da mesma forma, até conseguirem cantar toda a canção sozinhas.

Descrição da proposta

Análise de uma obra – 17 de novembro

Dinâmica

Recursos

Conteúdos:

Expressão e Comunicação – Artes Visuais

Expressão e Comunicação – Linguagem Oral – Comunicação Oral

Conhecimento do Mundo - Abordagem às Ciências - Conhecimento do mundo físico e natural

Intencionalidade na ótica do educador: <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a comunicação oral; • Estimular a observação; • Promover a análise ambiental da obra; • Desenvolver a motricidade fina. 	Intencionalidade na ótica da criança: <ul style="list-style-type: none"> • Expressar as suas ideias; • Observar atentamente; • Identificar a questão ambiental da obra; • Utilizar, corretamente, o lápis para desenhar. 	Avaliação: <ul style="list-style-type: none"> - Partilha as ideias com os colegas; - Refere aspetos concretos da obra; - Menciona o aspeto errado da obra; - Representa o que vê na obra.
--	---	--

Tempo: 30 minutos

<p>É apresentada a pintura de uma obra com pirilampos a saírem de dentro de um frasco e a piscarem. As crianças são questionadas acerca do que vêem na obra, as cores que são mais predominantes na obra, neste caso, será realizada uma análise dos tons das cores referidas. São questionadas, ainda, sobre o cheiro que a obra lhe transmite, por exemplo o cheiro de natureza, da terra molhada. Para além disso, é-lhes perguntado o que sentem e pensam quando observam a obra, tentando que esta resposta seja direcionada para a questão ambiental e para o facto de os pirilampos estarem presos num frasco e terem conseguido fugir. Neste sentido, é explicado às crianças que esse é dos vários motivos porque existem e se vêem poucos pirilampos, pois as pessoas sentem-se fascinadas por eles, pela sua luz, que os apanham e colocam no frasco, acabando os pirilampos por morrer. De seguida, as crianças irão representar a questão de ser errado apanhar e matar pirilampos, devendo os mesmos serem livres. Elas podem optar por tentar imitar à sua maneira a obra de arte que analisaram, devendo depois partilhar com o resto do grupo o que aprenderam sobre a mesma. Não se podem esquecer da análise que foi feita, por exemplo na questão das cores quando tiverem a imitar a obra de arte.</p>	Pequeno grupo sentado à volta da mesa	Obra de arte Folha branca Aquarelas Pinceis Água 1 Adulto
---	---	--

Descrição da proposta	Dinâmica	Recursos
------------------------------	-----------------	-----------------

Que tipo de animal sou eu? – 18 de novembro

Conteúdos:

Expressão e Comunicação – Linguagem Oral – Comunicação Oral

Expressão e Comunicação – Abordagem à escrita – Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto / Identificação de convenções da escrita

Conhecimento do Mundo - Abordagem às Ciências - Conhecimento do mundo físico e natural

Intencionalidade na ótica do educador:

- Estimular a comunicação;
- Consolidar conhecimentos;
- Promover a diversidade;
- Desenvolver a escrita;
- Promover o trabalho em grupo.

Intencionalidade na ótica da criança:

- Expressar as suas ideias;
- Reconhecer aspetos físicos;
- Identificar animais com as mesmas características físicas;
- Escrever de modo correto;
- Trabalha em grupo.

Avaliação:

- Partilha as suas ideias com os outros;
- Identifica características físicas do pirilampo;
- Refere as diferenças e as semelhanças entre os animais;
- Apresenta uma escrita coerente;
- Trabalha em grupo.

Tempo: 30 minutos

É apresentada uma imagem de um pirilampo às crianças, questionando-as sobre as características do mesmo, por exemplo quantas patas têm e quantas antenas, será que têm pelo e as asas. Desta forma, as crianças irão relembrar algumas das características do pirilampo, registando numa folha. De seguida, serão levadas a pensar nas partes constituintes do seu corpo, por exemplo cabeça, tórax, abdómen. Posteriormente, irão pensar em outros animais que tenham essas mesmas características (ex. mosquito, besouro), através da análise por uma lupa

Pequeno grupo
sentado à volta da
mesa

Folhas brancas
Lápis
Canetas

1 Adulto

dos animais disponíveis na sala ou simplesmente através de imagens. Tendo por base essa análise irão agrupá-los em conjuntos para perceberem se são iguais ou não, a fim de no final atribuírem um nome a cada grupo. Para além disso, irão analisar os animais que servem de alimento para o pirilampo (ex. lesma, caracol), tentando agrupá-los num dos conjuntos e verificando se apresentam alguma característica em comum com o pirilampo. No final, as crianças terão que construir um bilhete de identidade do pirilampo, com o seu nome, a sua imagem, as características que lhe identificaram, o nome da sua família (inseto) e ainda outros animais que poderão fazer parte da mesma família. O modo de fazer esse bilhete de identidade será decidido pelas crianças, sendo elas a conversarem e decidirem a melhor forma de organizar essa informação, para depois partilharem ao resto do grupo. Toda a informação recolhida ao longo desta atividade será, posteriormente, obtida a partir da construção de um pirilampo em 3D, para facilitar a visualização das outras pessoas durante a comunicação do projeto. Por exemplo, será realizado primeiramente o corpo do pirilampo: depois o corpo com as seis patas; depois corpo, seis patas e duas antenas e assim sucessivamente e/ou poderá ser realizado primeiro a cabeça; depois o tórax que se juntará à cabeça; e, por fim, o abdómen que se juntará a tudo o resto.

Nota de alteração de atividade para ser realizada dia 22 de novembro:

Tendo por base as características do pirilampo já identificadas, irão pensar nas partes constituintes do seu corpo, por exemplo cabeça, tórax, abdómen. Posteriormente, irão pensar noutros animais que tenham essas mesmas características (ex. mosquito, besouro), através da análise por uma lupa dos animais disponíveis na sala ou simplesmente através de imagens.

No final, as crianças terão que construir um bilhete de identidade do pirilampo, com o nome, a imagem, as características, o nome da família (inseto) e outros animais da mesma família. O modo de fazer esse bilhete de identidade será decidido pelas crianças, sendo elas a conversarem e decidirem a melhor forma de organizar essa informação, para depois partilharem ao resto do grupo.

Descrição da proposta Origami – 21 de novembro		Dinâmica	Recursos
<p>Conteúdos:</p> <p>Formação Pessoal e Social – Independência e autonomia</p> <p>Expressão e Comunicação – Matemática – Geometria</p> <p>Conhecimento do Mundo – Abordagem às Ciências – Conhecimento do mundo físico e natural</p>			
<p>Intencionalidade na ótica do educador:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver noções matemáticas; • Promover novos conhecimentos; • Estimular a motricidade fina; • Promover o trabalho em grupo; 	<p>Intencionalidade na ótica da criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as formas geométricas; • Identificar o ciclo de vida do pirilampo; • Realizar as dobragens necessárias; • Trabalhar em grupo. 	<p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Associa formas geométricas às dobragens; - Explica a floresta obtida; - Dobra, corretamente, o papel; - Ajuda os colegas nas dobragens. 	
<p>Tempo: 30 minutos</p>			
<p>É pedido às crianças que recordem o que descobriram sobre os pirilampos, mais precisamente sobre os locais onde eles vivem e como nascem. Deste modo, as crianças deverão referir que os pirilampos vivem em florestas e juntos a lugares húmidos, mas também que nascem em ovos, sendo larvas até serem pirilampos. Tendo estas informações, as crianças irão, de seguida, representar uma floresta em que as árvores e a larva serão construídas em Origami. O adulto visualiza um vídeo¹⁶ no qual é possível aprender o processo de construção de árvores em papel e ensina as crianças, tendo cada criança que fazer uma árvore. Em cada dobragem que seja realizada com os papéis, as crianças terão que reparar se o papel formou alguma figura geométrica sua conhecida, identificando-</p>		<p>Pequeno grupo de crianças sentado à volta da mesa</p>	<p>Computador Internet Folhas às cores 1 Adulto</p>

¹⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=XScI8zMMKyM>

a através do nome ou das características que apresenta. Posteriormente, as crianças irão construir uma larva em papel, através do mesmo método, vídeo¹⁷, e com papel de outra cor, escolhida pelas crianças. Para terminar, terão que representar a forma como as larvas aparecem, sendo através do ovo, por isso irão construir ovos¹⁸. Tendo terminado, esses origamis irão ser colados em cartão a formar uma floresta. Não será realizado o resto do ciclo de vida do pirilampo, visto a pupa e o pirilampo estarem construídos com outros materiais em 3D. Poder-se-á acrescentar papel azul para fazer o lago, a representar locais húmidos.

--	--

Descrição da proposta		Dinâmica	Recursos
<p align="center">O que os outros acham? – 24 de novembro</p>			
<p>Conteúdos:</p> <p>Formação Pessoal e Social – Convivência democrática e cidadania Expressão e Comunicação – Linguagem Oral – Comunicação Oral Expressão e Comunicação – Matemática – Números e Operações / Organização e Tratamento de dados</p>			
<p>Intencionalidade na ótica do educador:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover a comunicação oral; • Desenvolver organização e tratamento de dados; • Estimular a contagem da sequência numérica; • Estimular o respeito pelo outro; 	<p>Intencionalidade na ótica da criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questionar as pessoas; • Preencher a tabela com as respostas; • Tratar a informação na tabela; • Referir a sequência numérica sem errar; 	<p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realiza a pergunta, de forma coerente; - Coloca a resposta na coluna certa; - Analisa a informação recolhida; - Conta corretamente; - Dá oportunidade às outras crianças; 	

¹⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=rgOvNEbvfMM>

¹⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=SZi3bT-0bul>

- Promover o trabalho em grupo.

- Respeitar a vez do outro;
- Trabalha em grupo.

- Ajuda os colegas a formularem a pergunta.

Tempo: 1h e 30 minutos

Partindo da pergunta inicial do projeto “Os pirilampos são bonecos ou animais verdadeiros?”, as crianças irão sair da instituição, acompanhadas pelas adultas, para colocar essa questão às pessoas que encontrarem na rua e perceberem o que elas acham acerca do assunto. Para isso, previamente, foi preparado uma forma de registo, na qual as crianças só irão colocar uma cruz na coluna correspondente à resposta da pessoa.

Durante esta recolha de informação, pretende-se que as crianças sejam encaminhadas e direcionadas para a biblioteca existente na freguesia, a fim de a visitarem e poderem ter um momento de leitura por parte da própria dinamizadora da biblioteca, ficando esse tempo à responsabilidade da mesma.

Porém, se o mesmo não for possível, as crianças regressam à instituição, onde terão que fazer uma recolha global das informações que foram registando em diversas folhas de papel e terão que pensar numa forma de organizar toda a informação, a fim de perceberem qual foi a resposta mais dada pelas pessoas. Para tal, terão que dar sugestões, experimentar, conversar entre si, chegar a um acordo e a um consenso entre todas, para que depois uma das crianças possa registar toda essa informação no álbum do projeto.

Grande grupo de crianças

Folhas brancas
Lápis

3 Adultos

Nota de alteração de atividade para ser realizada dia 28 de novembro:

Partindo da pergunta inicial do projeto “Os pirilampos são bonecos ou animais verdadeiros?”, as crianças irão sair da instituição, acompanhadas pelas adultas, para colocar essa questão às pessoas que encontrarem na rua e perceberem o que elas acham acerca do assunto. Para isso, previamente, foi preparado uma forma de registo, na qual as crianças só irão colocar uma cruz na coluna correspondente à resposta da pessoa.

Regressam à instituição, onde terão que fazer uma recolha global das informações que foram registando em diversas folhas de papel e terão que pensar

numa forma de organizar toda a informação, a fim de perceberem qual foi a resposta mais dada pelas pessoas. Para tal, terão que dar sugestões, experimentar, conversar entre si, chegar a um acordo e a um consenso entre todas, para que depois uma das crianças possa registar toda essa informação no álbum do projeto.

Descrição da proposta Leitura – 24 de novembro		Dinâmica	Recursos
<p>Conteúdos: Formação Pessoal e Social – Consciência de si como aprendiz Expressão e Comunicação – Educação Artística – Artes Visuais Expressão e Comunicação – Linguagem Oral – Comunicação Oral</p>			
<p>Intencionalidade na ótica do educador:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover a comunicação oral; • Estimular a representação do real; • Promover o trabalho em grupo; • Desenvolver o respeito pelo outro. 	<p>Intencionalidade na ótica da criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expressar as ideias do desenho; • Representar a história; • Trabalhar em grupo; • Respeitar a vez do outro. 	<p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Partilha as suas ideias acerca do desenho; - Desenhar o que ouviu; - Reconta a história em grupo. - Respeita a opinião do outro. 	
<p>Tempo: 20 minutos</p>			
<p>É lida a história “O pirilampo sem luz” de Margarida Santos às crianças, mas sem imagens. As crianças terão que imaginar na sua cabeça todas as situações que estão a ser referidas, podendo algumas situações serem representadas durante o momento de leitura. Durante a leitura, as crianças são chamadas a atenção para pormenores engraçados, pretendendo prender-lhes a atenção.</p>			<p>Livro Folhas brancas Lápis Canetas</p>

De seguida, as crianças terão que recontar a história através do diálogo, tendo todas que participar, seja espontaneamente, seja através da introdução de perguntas. O adulto explicará momentos que não tenham ficado bem esclarecidos e ajudará a dar continuidade à história, visto não existirem imagens para facilitarem essa tarefa. Posteriormente, as crianças irão ilustrar a história podendo dividir as diversas partes da história por cada criança, para que todas as partes sejam desenhadas e se possa construir um livro com o texto e os desenhos ou podem fazer através de colagem o reconto da história, ou seja, procuram em revistas e livros imagens alusivas à história para criarem um cartaz sobre a mesma. Utilizando uma destas duas maneiras, as crianças no futuro poderão recontar a histórias sozinhas, só a partir das ilustrações que realizaram.

Tesouras
Revistas
Livros
Cola

1 Adulto

Descrição da proposta

Maquete – 25 de novembro

Dinâmica

Recursos

Conteúdos:

Formação Pessoal e Social – Consciência de si como aprendente / Convivência democrática e cidadania

Expressão e Comunicação – Educação Artística – Artes Visuais

Intencionalidade na ótica do educador:

- Estimular a representação do real;
- Promover a motricidade fina;
- Desenvolver o trabalho em grupo;
- Estimular a tomada de decisão.

Intencionalidade na ótica da criança:

- Reproduzir o pirilampo;
- Realizar colagens adequadamente;
- Utilizar, corretamente, a tesoura;
- Trabalhar em grupo;
- Tomar uma decisão.

Avaliação:

- Constrói todas as partes constituintes do pirilampo;
- Cola pequenos materiais;
- Recorta, corretamente, os materiais;
- Ajuda os outros na sua tarefa;
- Decide os materiais a usar e como.

Tempo: 45 minutos

Tendo por base a proposta educativa “Que tipo de animal sou eu?”, as crianças irão utilizar informação recolhida para construir um pirilampo em 3D, facilitando a visualização das outras pessoas durante a comunicação do projeto. Por exemplo, será realizado, primeiramente, o corpo do pirilampo; depois o corpo com as seis patas; depois corpo, seis patas e duas antenas e, assim sucessivamente, e/ou poderá ser realizado primeiro a cabeça; depois o tórax que se juntará à cabeça; e, por fim, o abdómen que se juntará a tudo o resto. Para tal, diversos materiais serão mostrados às crianças e será partilhada a ideia de como recriar o pirilampo. Para tal, as crianças partilham o que aprenderam sobre o pirilampo, de seguida, decidem como fazer cada parte e com que cores, sendo distribuído trabalho por cada criança. Começam a trabalhar e o adulto vai se dividindo entre as crianças, para as ajudar a recriar cada parte do pirilampo. Com o avançar da construção, as crianças dão as suas opiniões sobre a maquete que se vai criando e pensam sobre se é necessário mudar alguma coisa e o que falta fazer.

Pequeno grupo
sentado à volta
da mesa

Cartão
Tintas
Espuma
Cola
Tesoura
Outros materiais
escolhidos

1 Adulto

Anexo K. Portefólio



PORTEFÓLIO DA PRÁTICA PROFISSIONAL SUPERVISIONADA (MÓDULO II)

Ana Rita Nunes
(Nº 2015145)

Trabalho apresentado no âmbito da unidade curricular de
Prática Profissional Supervisionada (Módulo II),
2º ano do Mestrado em Pré-Escolar

Docente: Rita Brito

2016-2017

Índice geral

1. Introdução.....	1
2. Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo.....	3
2.1. Meio onde está inserido o contexto socioeducativo.....	3
2.2. Contexto socioeducativo	4
2.3. Equipa educativa.....	5
2.4. Grupo de crianças e Famílias.....	7
3. Intenções para a ação.....	9
4. Reflexões.....	13
4.1. 1ª Semana	13
4.2. 2ª Semana	16
4.3. 3ª Semana	19
4.4. 4ª Semana	22
4.5. 5ª Semana	25
4.6. 6ª Semana	28
4.7. 7ª Semana	30
4.8. 8ª Semana	33
4.9. 9ª Semana	36
4.10. 10ª Semana	39
4.11. 11ª Semana	42
4.12. 12ª Semana	46
4.13. 13ª Semana	50
4.14. 14ª Semana	53
4.15. 15ª Semana	56
5. Planificações.....	60
5.1. Planificações semanais.....	60
5.2. Planificações diárias	70
6. Portefólio da criança	159
7. Conclusão.....	231
Referências	234

LISTA DE ABREVIATURAS

AAAF	Atividades de Animação e Apoio às Famílias
ATL	Atividades de Tempos Livres
IPSS	Instituições Particulares de Solidariedade Social
NGFJI	Normas Gerais de Funcionamento do Jardim de Infância
PE	Projeto Educativo do Agrupamento
PPS	Projeto Pedagógico da Sala
RI	Regulamento Interno

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Recado para os pais – Segunda-feira.....	244
Anexo B. Recado para os pais – Sexta-feira.....	245
Anexo C. Recado para os pais – Segunda-feira	246
Anexo D. Salada de fruta.....	247
Anexo E. Recado para os pais – Segunda-feira.....	248
Anexo F. Recado para os pais – Terça-feira.....	249
Anexo G. Recado para os pais – Terça-feira	250
Anexo H. Sequência de coroas.....	251
Anexo I. Alimentos saudáveis	253
Anexo J. Tabela sobre a história.....	254
Anexo K. Roda dos alimentos.....	255
Anexo L. Ilustração do percurso para a segunda atividade	257
Anexo M. Pirâmide alimentar	258
Anexo N. Eu tenho um amigo	259
Anexo O. O que é ser amigo.....	260
Anexo P. O amigo.....	261
Anexo Q. Prato favorito.....	262
Anexo R. Música sobre animais.....	263
Anexo S. Percurso da quinta	264
Anexo T. A árvore da montanha	265
Anexo U. Castanha para o cartucho	266
Anexo V. Música sobre castanhas.....	267
Anexo W. O que é a castanha para mim?.....	268
Anexo X. Análise de uma obra.....	269
Anexo Y. História dos pirilampos	270
Anexo Z. Árvore de Natal.....	271
Anexo AA. Coroa de Natal.....	272
Anexo BB. Marcador de reis	273
Anexo CC. Os nossos reis.....	274
Anexo DD. Área da matemática.....	275
Anexo EE. Área da escrita.....	277
Anexo FF. Ordenar as imagens	281

Anexo GG. Registo da experiência 282

1. INTRODUÇÃO

A prática profissional supervisionada no jardim de infância decorreu ao longo de quinze semanas, numa sala com crianças entre os 3 e os 6 anos. No decorrer do respetivo estágio agi em conformidade com as intenções da organização educativa e com o contexto socioeducativo, de forma a tornar-me capaz de dinamizar propostas educativas adequadas à idade das crianças e aos pressupostos de desenvolvimento defendidos.

Ao longo do estágio, tive o cuidado de partir sempre dos interesses e necessidades das crianças, bem como das intenções previamente definidas para a ação, afim de lhes promover experiências diversificadas e estimulantes, contribuindo para o bem-estar e para o desenvolvimento da criança. Este estágio pressupôs o progressivo compromisso de assumir a gestão das rotinas de cuidados, visto ser considerado um dos aspetos essenciais para qualquer profissional da educação.

Todo o trabalho desenvolvido foi alcançado através da colaboração e do trabalho de equipa com a equipa educativa da sala. Deste modo, tive a oportunidade de estabelecer relações tanto com as crianças como os adultos, consciente de que a qualidade dos contextos para estas idades está relacionada com a qualidade das interações e propostas educativas que se estabelecem. Para tal, foi necessário envolver as famílias e as crianças em todo o meu processo de desenvolvimento, promovendo as suas participações a diversos níveis.

Este portefólio é composto por cinco partes diferentes. Em primeiro é possível encontrar uma caracterização do contexto socioeducativo, mais concretamente uma referência ao meio, ao contexto, à equipa educativa, ao grupo de crianças e respetivas famílias. Posteriormente, encontram-se as intenções base para a toda a prática pedagógica realizada durante o estágio, centradas nos diversos intervenientes no processo educativo das crianças. De seguida, fazem parte as reflexões acerca de assuntos considerados relevantes, com a descrição de diversos momentos vividos ao longo do tempo de estágio. Essas reflexões encontram-se todas fundamentadas por considerar importante ter diversos pontos de vistas de autores, a fim de decidir qual o melhor caminho a seguir. Seguidamente, estão presentes as planificações semanais e diárias das propostas educativas concretizadas com as crianças, apesar de nem todas as planificações terem sido cumpridas na totalidade. Por último, encontra-se o portefólio

da criança, constituído por trabalhos realizados por uma criança, com a reflexão seguinte realizada juntamente com ela.

Todo o trabalho descrito no presente documento tem por base a definição de um roteiro ético que sustenta a minha prática e conduta profissional no contexto educativo. O mesmo baseia-se nos princípios éticos referidos na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, s.d.), que elege o princípio da competência, da responsabilidade, da integridade e do respeito pelo outro. Concretamente, o roteiro centra-se na salvaguarda do anonimato das crianças, evitando referir os seus nomes para não haver nenhum indício das suas identidades e desfocando as fotografias para evitar o reconhecimento. O anonimato é também mantido ao nível das equipas educativas e da organização educativa.

2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

2.1. Meio onde está inserido o contexto socioeducativo

A freguesia onde se situa o local onde realizei a Prática Pedagógica Supervisionada II (PPS II) localiza-se no extremo norte do concelho de Lisboa, sendo uma das maiores freguesias em extensão e em população, mas também uma das mais antigas. É confinada a norte e noroeste pelos limites tradicionais do próprio concelho, porém os limites orientais e ocidentais são um tanto arbitrários (Site da Junta de Freguesia, 2016).

Desde o século I, a freguesia era rural, tendo sido integrada no processo de crescimento urbano da capital. Criaram-se contrastes entre o velho e o novo, o antigo e o moderno e o urbano e o rural. Tornou-se, então, uma área de sensibilidade arqueológica, estando abrangida pela lei de proteção e valorização do património¹⁹. Foram encontrados silos, isto é, estruturas no subsolo para armazenamento de cereais, mas transformados em lixeira subterrânea; um poço de pedra da época, entre outras arqueológicas. Dentro dos silos foram encontradas peças cerâmicas de mesa e de cozinha e em moedas de baixo valor (Site da Junta de Freguesia, 2016), o que demonstram diferenciações sociais na vida quotidiana da população.

Atualmente, a freguesia apresenta cerca de 23 mil habitantes de população residente, sendo que na zona onde se localiza a organização educativa existem cerca de 1 mil e 600 habitantes (Censos, 2011). Através da análise do Censos de 2011 é possível verificar que 56% da população tem idade compreendida entre os 25 e os 64 anos, logo seguido das faixas etárias, dos 0 aos 14 anos, e dos 65 ou mais anos. Deste modo, pode-se referir que a freguesia apresenta uma população essencialmente jovem.

O nível de escolaridade atingido pela população cinge-se ao ensino superior (32%), seguido de nenhuma escolaridade e do ensino básico, concretamente do 1º ciclo.

Para além disso, existem mais pessoas solteiras, do que casadas, por isso, as famílias são, maioritariamente, constituídas por 2 pessoas residentes ou mesmo 1 pessoa. Os dados do Censos demonstram que uma grande maioria das casas são as principais, só existindo mil secundárias. Porém, existem ainda outras mil que se encontram desocupadas, estando vagas (Censos, 2011).

¹⁹ Lei 107/01 de 8 de Setembro

A freguesia pretende promover o desporto com o propósito de manter os hábitos de vida saudáveis e a formação integral do indivíduo. Deste modo, apresenta várias infraestruturas ao dispor dos clubes e dos atletas. O mesmo acontece ao nível da educação, que se assume como uma prioridade, criando-se condições para uma escola a tempo inteiro, de qualidade e para todos. Em cada estabelecimento de ensino, a junta assume a gestão de centros de ATL's, como resposta socioeducativa. A população idosa tem a visão de articular o seu trabalho com as restantes gerações, apresentando diversas atividades onde a junção e articulação com os outros é o lema principal.

A cultura assume um papel importante, por isso a freguesia apresenta um edifício no qual se pretende que sejam fomentadas as expressões artísticas da comunidade. Mas também através da difusão da literacia, na biblioteca, que divulga o conhecimento e a importância da literacia na sociedade e na qualidade de vida das populações. Por fim, assume a gestão de um mercado num dos seus bairros, o qual se destina à venda a retalho de produtos alimentares, especificamente, produtos hortofrutícolas, carne, peixe, marisco, pão, bem como produtos de outra natureza.

2.2. Contexto Socioeducativo

O bairro onde se localiza a organização educativa é caracterizada no projeto educativo do agrupamento como um bairro com “especificidades próprias e habitados, entre outros, por elementos de várias etnias e nacionalidades” (PEA, 2015, p.10). Refere, ainda, que as escolas localizadas em bairros como este apresentam “resultados escolares e comportamentais menos satisfatórios relativamente a outras escolas da Unidade Orgânica” (PEA, 2015, p.10).

A organização educativa é uma instituição de ensino público, pertencente ao Ministério da Educação, pretende dar uma resposta social de natureza socioeducativa no contexto de jardim de infância às crianças dos 3 aos 6 anos de idade. Antigamente, o jardim-de-infância funcionava no R/C do edifício da escola básica no respetivo bairro. Para dar resposta à população, no ano letivo de 1997/1998, exerceu funções educativas com apenas duas salas em funcionamento. Posteriormente, alargaram para quatro salas, abrangendo mais crianças. No ano letivo 2002/2003, começou a funcionar em novas instalações, construídas de raiz, ao lado das instalações da escola básica, tirando vantagens da proximidade. Atualmente, o jardim-de-infância tem em funcionamento 4 salas do pré-escolar, com 80 alunos.

A organização educativa é composta por diversos colaboradores que assumem as suas respetivas funções, tendo um propósito em comum, a qualidade do serviço prestado às crianças. “O bom funcionamento de um Jardim de Infância e o sucesso educativo das nossas crianças depende do bom relacionamento entre os vários intervenientes no processo educativo e da participação de todos os membros da comunidade” (NGFJI, 2016, p.1). O agrupamento apresenta a seguinte organização: conselho geral, direção executiva, conselho pedagógico e conselho administrativo. Dentro da respetiva organização, existe uma coordenadora de estabelecimento, seguido das educadoras e respetivas assistentes técnicas, sem falar da questão organizativa das AAAF.

Esta organização educativa rege-se pelo RI do agrupamento no qual se insere, que refere os princípios orientadores e respostas sociais nos vários níveis de ensino, regulamentando a organização administrativa e gestão do agrupamento, os diversos serviços prestados e os direitos e deveres da comunidade escolar. No que diz respeito aos jardins-de-infância, reúne um conjunto de artigos respeitantes ao horário, ao acompanhamento das crianças, permanência na organização educativa, o material, as faltas, as indisposições e medicação e os passeios e visitas de estudo. Porém, a instituição rege-se, ainda, por um documento no qual se encontram presentes as normas gerais de funcionamento do Jardim-de-Infância que “pretende definir normas de funcionamento específicas” (NGFJI, 2016, p.1), de modo a levar à compreensão das normas e orientações da organização educativa. Portanto, dirige-se aos pais / encarregados de educação estando os tópicos descritos para os mesmos.

2.3. Equipa Educativa

“As pessoas frequentemente obtêm melhores resultados trabalhando em conjunto do que trabalhando sozinhas” (Bucleitner, 1991, citado em Jorge, 2013, p.3). A equipa educativa da sala onde me encontro a estagiar é composta por uma educadora de infância, uma auxiliar/assistente operacional e dois monitores/animadores socioculturais de AAAF. Para além disso, existe a docente de Educação Especial que realiza apoio individual às crianças que necessitam do mesmo.

A monitora participou como voluntária numa Santa Casa da Misericórdia a fim de adquirir experiência no trabalho com crianças. Encontra-se há 4 anos na organização educativa e considera que o seu papel é de extrema importância. Na sua opinião, o tempo destinado às AAAF é bastante importante, visto serem momentos em que a

criança pode brincar, pode ser verdadeiramente criança. Refere que, durante o tempo letivo, a criança tem que aprender as coisas, tem outras regras e posturas.

A auxiliar apresenta um percurso em diversas áreas, como ama, na hotelaria e como dona de casa. Porém, trabalha há 17 anos na respetiva organização educativa, trabalhando em parceria com a respetiva educadora há 10 anos. Afirma que gosta do que as crianças dizem, da sua espontaneidade, do facto de os adultos poderem aprender com elas, pois elas têm muito para ensinar. Para além disso, gosta de trabalhar com o resto do pessoal, tendo uma boa relação, o que lhe promove satisfação.

Por fim, a educadora apresenta uma experiência de 27 anos de serviço, sendo 11 anos na atual organização educativa. Contudo, ainda teve outros tipos de trabalhos, tendo sido monitora em colónias de férias, catequista e voluntária em duas IPSS. A mesma refere gostar de fazer tudo no geral, ficando, especialmente, realizada quando nos espaços de debate consegue favorecer a curiosidade e promover o entusiasmo das crianças. Sente-se concretizada por se sentir parte integrante do desenvolvimento das crianças, que implica uma série de aprendizagens essenciais para a sua formação como adulto. Essas aprendizagens estão interligadas com o facto de as encarar como seres humanos em determinada fase de desenvolvimento.

Para além disso, afirma que o trabalho do auxiliar se centra no apoio à educadora nas funções educativas e no apoio às crianças nas suas experiências de aprendizagem, considerando que o “trabalho de equipa assenta na partilha de tarefas entre todos os seus elementos” (PPS, 2016, p.15). Portanto, na organização educativa incentiva-se o trabalho em equipa, de modo a existir um clima de apoio e respeito mútuos entre todos os intervenientes no processo educativo da criança (Hohmann & Weikart, 1997). Para além disso, entende que o Jardim-de-infância é essencial, tendo como propósito a oferta às crianças de um espaço para desenvolverem as aprendizagens e de oportunidades para vivenciarem determinadas situações. Portanto, o Jardim-de-infância torna-se “um suplemento e continuação das experiências familiares” (Portugal, 1998, p.206).

O trabalho num contexto educativo deve ser feito em equipa, sendo importante para contribuir para o desenvolvimento das crianças e um crescimento profissional de cada pessoa envolvida. Tal aspeto é notório na PPS, concretamente, nas reuniões mensais de equipa com o propósito de tentar suprimir a “necessidade de partilha e entreajuda” entre todos (p.15). Ao trabalhar em equipa incentiva-se “a comunicação e desta forma debate-se novas ideias e permite o cumprimento de metas e objetivos compartilhados” (Jorge, 2013, p.3). Por esse motivo, constatei a existência de trocas de

informações diárias, dúvidas, partilha de ideias e atividades e procura de soluções. Existe, assim, um grande sentido de partilha e uma relação consistente entre os vários elementos do grupo, o que contribui para uma prática educativa mais concisa e tendo como “elemento central a criança” (Formosinho, J., McClellan, D. & Lino, D., 2006).

2.4. Grupo de Crianças e Famílias

Este grupo de crianças era constituído por 20 crianças, sendo 10 do sexo feminino e 10 do masculino. Porém, no final de outubro, uma das crianças do sexo feminino mudou de escola, ficando o grupo reduzido a 19 crianças. As crianças com mais de 5 anos representam 50% do grupo, sendo 10 com 5 anos, 8 com 4 anos e 2 com 3 anos (PPS, 2016). Todas são de nacionalidade portuguesa, apesar de duas famílias serem naturais de outros locais, como Cabo Verde e Brasil, não sabendo por esse motivo qual(is) a(s) língua(s) falada(s) em casa. No início do mês de novembro, as crianças apresentavam idades compreendidas entre os 6 anos realizados no final do mês anterior e os 3 anos e 6 meses.

Relativamente ao percurso institucional, 7 crianças frequentaram a creche e outras 2, as amas. As restantes tiveram as bases educacionais em casa, estando à responsabilidade da família, até chegarem ao jardim-de-infância. Porém, só duas crianças é que frequentam pela primeira vez este contexto educativo (PPS, 2016). Esta variedade de percursos institucionais possibilita a existência de diversas experiências por parte das crianças, contribuindo para um leque de conhecimentos diferentes, o que, através da partilha, se torna uma vantagem. Essa cooperação é favorecida pelo facto de mais de metade do grupo de crianças, 13 concretamente, residirem no bairro do Jardim-de-Infância, existindo algumas a morar na mesma rua e no mesmo prédio.

Duas crianças precisam de ainda usar chucha, sendo que uma precisa de um boneco. Porém, desde o início, esse aspeto tem sido trabalhado, existindo alturas em que já se conseguem manter sem nenhum desses utensílios. Durante o tempo de leitura da história, as crianças mais pequenas adormecem, sendo preparada uma cama para uma delas dormir, porém isso têm vindo a ser trabalhado. Relativamente à alimentação, existem crianças que gostam de ter o apoio do adulto, apesar de serem autónomas. Contudo, são poucas as crianças que têm o controlo necessário para cortar a comida, sendo notório pelo raro uso da faca e do garfo em conjunto. Na questão da higiene, as crianças têm total controlo e autonomia, apesar de, por vezes, se ter que as lembrar a lavagem das mãos e facilitar o desabotoar das calças.

A partir da observação, é notório que as crianças estão a adquirir autocontrolo de si mesmas e a aprender a autorregular-se, isto é, a alterar e ajustar o comportamento às exigências sociais e/ou situacionais. Tal é notório quando no conselho de grupo, as crianças referem terem errado nas suas atitudes, pedem desculpa e procuram soluções para evitar que a situação se repita. Para além disso, desempenham papéis sociais em interação com o outro e com os objetos, com o propósito de imitar o real de forma realista, através da diferenciação e complementaridade. Outro aspeto visível é a formação dos grupos de amigos tendo por base determinadas características, para a criação de relações de cooperação nas atividades e jogos. Assim, as crianças fazem representações centradas nas interações com o outro, sendo uma forma de experimentarem outras situações, de partilharem emoções e de se conhecerem como membros de um grupo.

Relativamente às famílias são poucas as informações recolhidas, pelo facto de no preenchimento da papelada de inscrição das crianças a mesma não ter sido solicitada. Porém, foi possível saber que os agregados familiares são de 3 ou mais pessoas, havendo apenas 40% das famílias com 4 elementos (PPS, 2016). Ao longo da análise das informações fornecidas, foi possível verificar que metade das famílias apresentam o ensino secundário como a sua habilitação literária, sabendo-se que 17,5% das famílias só estudaram do 1º até ao 3º ciclo e que 15% não apresentam de todo estudos (PPS, 2016). Portanto, estes dados não podem ser conclusivos devido à falha de uma totalidade de informação. Contudo, sabe-se que 42,5% das famílias se encontra empregada, enquanto 15% afirmam não ter trabalho. Porém, estes dados não influenciam as atividades que as crianças realizam durante o tempo que passam com as famílias, pois 55% das crianças afirmam que ficam em casa e vêem televisão, só havendo 15% que passeia e brinca com a família.

3. INTENÇÕES PARA A AÇÃO

Perante a caracterização apresentada torna-se essencial delinear intenções que sustentem a minha prática e ação pedagógica. Essas intenções centram-se nos diversos atores do processo de ensino, crianças, famílias e equipa educativa. As mesmas surgem das minhas crenças enquanto educadora e partiram das necessidades das crianças e do método de trabalho da educadora cooperante. Essas intenções são:

- Promoção do trabalho de equipa e da partilha;
- Promoção do envolvimento das famílias no contexto educativo;
- Respeito pelos ritmos, interesses e necessidades de cada criança;
- Respeito pela individualidade das crianças;
- Promoção da participação da criança;
- Desenvolver a comunicação oral e corporal;
- Desenvolver o raciocínio lógico-matemático;
- Promoção da autonomia.

De seguida, irei referir-me a cada uma delas em específico:

Na intenção com a equipa educativa, eu pretendia tirar benefício do trabalho colaborativo definido por Lino (2014) como um elemento chave no processo educativo. Deste modo, tornou-se vantajoso que todo o trabalho se baseasse na partilha e no diálogo entre todos os intervenientes. Esta partilha contribui para uma reflexão mais consciente sobre a ação pedagógica, visto levar-me a questionar e analisar as minhas atitudes, através de uma "ação em que o sujeito volta-se sobre si mesmo para analisar-se" (Galvão & Cunha, 2013, p.209). Portanto, a reflexão assume um papel essencial na profissão de educador, uma vez que a mesma "permite encontrar caminhos para o aprimoramento da prática e descobrir acertos e erros do trabalho educacional para construir novos rumos de atuação" (Júnior, 2010, 582). Por fim, pretendia tomar consciência dos benefícios da partilha de diversos pontos de vista, que contribuem para o desenvolvimento da identidade profissional. Este aspeto tornou-se mais intenso, pelo facto de a educadora trabalhar em constante parceria com outra educadora, o que tornou necessário que eu trabalhasse desse mesmo modo com outra estagiária.

Na intenção para com as famílias pretendia criar uma relação de parceria com as famílias. De acordo com Costa (2011), a família é a primeira instância educativa das crianças, afetando o desenvolvimento da criança, assumindo um papel bastante importante no processo de ensino. Segundo Winnicott (1996, citado em Costa, 2011), a

família constitui “um grupo, cuja a estrutura relaciona-se com a formação da personalidade da criança” (p.39). Torna-se, assim, crucial a existência de uma boa relação entre os contextos familiar e educativo, com o propósito de proporcionar um ambiente de qualidade para a criança. É relevante referir que a escola e a família são “instituições sociais centrais das nossas sociedades” (Sarmiento; Ferreira; Silva; Madeira, 2009, p.20), tendo que estar em constante interação para não existirem conflitos que prejudiquem a educação e o desenvolvimento das crianças. Figueiredo & Sarmiento (2009), afirmam que essas instituições se devem organizar “formando um mosaico no qual não se observam os limites de influência de cada um deles” (p. 2216).

Nas intenções centrais com as crianças pretendia estar disponível para ouvir e estar com as crianças, criando uma relação de proximidade com cada uma delas, conhecendo-as melhor na sua individualidade e aprendendo mais sobre as suas características. Procurei que as crianças pudessem ter comigo “um relacionamento afectivo consistente” (Brazelton & Greenspan, 2004, p.27). Ao criar essa relação, passam a existir mais oportunidades de interação e de aprendizagens relativas à comunicação e às atitudes a se ter, facilitando a compreensão das necessidades das crianças, para orientar o seu comportamento, postura e ser um apoio para elas. Por sua vez, pretendia que essa relação tivesse por base o “respeito pela individualidade da criança” (Portugal, 1998, p.207), tornando-me um adulto que dá apoio e segurança nas suas explorações e descobertas, num clima de tolerância. Esse respeito deve ser notório na forma de interagir e comunicar com cada criança, partindo das suas características e particularidades. Deve-se sempre ter em mente que as crianças possuem um passado, uma história de vida, o que terá consequências na sua forma de pensar e de agir perante as situações que lhes surgem, tendo influencia no modo como constrói as suas aprendizagens (Freire, 1996).

A última intenção central baseia-se numa concepção da criança enquanto ser participativo, com direitos e “competente que aprende através da ação com o meio que a rodeia” (Matos; Vicente & Alves, 2015, p.21). Para tal, é necessário encara-las como atores sociais que realizam trocas sociais e que “demonstram competência, ação, interação e capacidade de viver muitas experiências e descobertas” (Delgado & Silva, 2012, p.2). Ao escutar a criança descobre-se os seus saberes, ideias, pensamentos, sentimentos, interesses e motivações (Parente, 2012), obtendo uma percepção de como ela encara o mundo. Essa escuta facilita a compreensão das suas atitudes, visto as posturas de resistência demonstrarem o que elas sentem (Delgado & Silva, 2012). É

necessário compreender as linguagens utilizadas para comunicar, como o toque, as expressões faciais, os risos, os gritos, permitindo que “possam participar das decisões com um papel mais ativo” (Delgado & Silva, 2012, p.13).

As intenções mais específicas estão interligadas com as dificuldades referidas durante a avaliação das crianças. Na primeira pretendia ampliar o vocabulário das crianças e a clareza de como se exprimiam, através de várias formas de comunicar. Para tal, há que “ajudá-la a comunicar com o grupo, encorajando-a a ouvir os outros e a apresentar as suas experiências no contexto do grupo” (Niza, citado em Folque, 2014, pp.56-57), promovendo-se o interesse por partilhar e dialogar com outras pessoas. Ao comunicar procura-se que exista um enriquecimento do vocabulário, através do qual as crianças se exprimem melhor com as novas palavras. A criança vai “dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário” (Ministério da Educação, 1997, p.67), contribuindo para a utilização de frases mais complexas e corretas linguisticamente. Esta intenção está interligada as potencialidades do corpo para se expressar, visto o corpo ser um meio para transmitir informação. Ao adquirir um domínio da linguagem não-verbal, a criança exprime as suas ideias, sentimentos e vivências de forma autónoma e clara, apropriando-se “das diferentes funções da linguagem e [a] adequar a sua comunicação” (Ministério da Educação, 1997, p.68).

Na intenção seguinte pretendia que a criança adquirisse noções importantes para o futuro, apropriando-se delas, primeiramente através da “vivência do espaço e do tempo” (Ministério da Educação, 1997, p.73). Em relação ao espaço, a criança pode apreender noções como longe e perto, em cima e em baixo, dentro e fora. Por sua vez, no tempo, a criança vivência sequências de momentos, que contribuem para a “compreensão da sucessão e ordenação temporal” (Matta, 2001, p.176). Na rotina, experiencia-se uma sequência de ações, adquirindo a noção que possibilita que elas encarem o tempo como um contínuo, percebendo “que as coisas existem antes deste momento e que continuarão a existir para além deste momento” (Matta, 2001, p.176). Para além disso, pretendia que a criança adquira a capacidade de classificar, agrupar, seriar e ordenar. A criança começa a identificar relações entre os objetos, classificando-os e agrupando-os, tendo por base um critério estabelecido, o que permite a capacidade de resolver problemas, procurando a sua solução e refletindo sobre esta.

Na última intenção pretendia dar enfoque no sentimento de autoestima, para que a criança acredite que é competente, tendo uma ideia concreta acerca de si mesma. Ao ter segurança em si mesma, a criança realizar diversos saberes-fazer indispensáveis à

independência e passa a resolver os conflitos, compreendendo a perspectiva do outro e assumindo a responsabilidade pelas suas escolhas e das consequências que podem advir delas. Para tal, é necessário encarar a criança como um ser competente, não deixando que a imagem interior que temos da criança oriente a nossa relação com ela (Malaguzzi, 1994, citado por Barbosa & Fochi, 2012).

4. REFLEXÕES

4.1. 1ª semana

Esta primeira semana tornou-se necessário observar e a assimilar todos os aspetos envolventes à rotina, às crianças e às posturas dos adultos. Deste modo, as reflexões tornam-se mais descritivas do que reflexivas, devido à receção de muita informação, o que dificultou a perceção de uma atitude mais díspar relativamente à rotina, a ponto de merecer aprofundamento.

Dia 26 de Setembro de 2016

Ao chegar à sala, tornou-se fácil o primeiro contacto com as adultas e crianças, pela simpatia e pelo facto de conhecer algumas crianças, sendo notório quando a M. me começou a mostrar a sala. Tentei recolher a maior quantidade de informação, enquanto tomava consciência de algumas das competências das crianças, tentando em simultâneo manter uma conversa com elas, não me esquecendo que não devia impor a minha opinião sobre o que elas diziam ou achavam.

No acolhimento fiquei a conhecer cada criança e a dinâmica do ambiente educativo, mais especificamente o uso de estratégias e instrumentos de intervenção educativa. Compreendi que cada uma era tida como única, sendo-lhe dada a possibilidade de ir ampliando as suas competências. Por outro lado, pude observar também que eram muito valorizados todos os objetos trazidos de casa, o que possibilita ao surgimento de atividades espontâneas e possíveis projetos.

Para além disso, apercebi-me que é possível utilizar as situações mais previsíveis ou imprevisíveis para aprendizagens diversas e variadas.

Ainda, na sala no decorrer da manhã, as crianças dividiram-se livremente pelo espaço tendo noção dos locais com trabalhos a desenvolver e dos locais para brincar. Passei pelos diversos locais para perceber o que se fazia em cada um, permanecendo neles quando brinquei ou conversei com as crianças.

Na sala à tarde, houve um momento de relaxamento, bastante importante para as crianças se acalmarem, sendo essencial para que compreendessem que há tempo para tudo. As duas salas juntaram-se a fim de ouvirem uma história, trazida por uma criança, sendo dada mais uma vez importância ao que elas traziam de casa.

Ao longo da história, ouvida apenas, a Graciete fez expressões faciais a representar o que ia sendo dito, o que facilitou a interiorização do que era dito. O corpo

assume uma função essencial para a compreensão do mundo ao redor das crianças. No final, houve como que uma sistematização da história através de perguntas e de um teatro improvisado pelas crianças, levando a um novo campo lexical.

Dia 30 de Setembro de 2016

Para integrar-me mais na sala, ajudei as crianças a marcarem as presenças no mapa, tendo noção da aquisição da competência da horizontalidade. Houve crianças que ao fazerem devagar, não se perderam na sua linha, porém, outra criança com a pressa perdeu a linha diversas vezes, colocando a presença de outra criança.

Nas áreas, tentei valorizar os brinquedos do Gabriel, fazendo com que a Matilde respeitasse a opção dele de não querer perdê-los de vista. Na matemática fiz um jogo com objetos escondidos, tendo em conta a maneira como as crianças afirmaram se jogar. Procurando ajudar as crianças com mais dificuldades e dando hipótese de as crianças ajudarem na concretização do jogo.

Decorreu o acolhimento, surgiram as novidades de algumas crianças, incluindo um livro que proporcionou a aquisição de uma nova palavra, fábula. A fábula, “O lobo e o cordeiro”, escolhida pela dona do livro, foi cantada pela educadora, visto ir comemorar-se o dia da música. Porém, as crianças tiveram dificuldade a interpretar o final, uma vez que o mesmo não estava representado nas imagens. Para além disso, foram distribuídas as tarefas para a semana seguinte, tirando-se nomes aleatoriamente de um saco, ficando registado num mapa para que as crianças visualizem quem já fez e quem ainda não fez as tarefas.

De seguida, acedeu-se a um computador para que as crianças pudessem ver como era uma bateria, primeiro através de imagens, tentando interpretar o que viam e depois através de vídeos, para aprenderem como tocar. A educadora deu enfoque no que era dito no vídeo, simplificando para uma melhor compreensão, cativando-as a permanecerem atentas e exemplificando através de gestos. Posteriormente, fiquei na sala com 3 crianças para que fizessem o desenho do seu caderno do “vai e vem”, dando-lhe indicações tendo em conta o desenho que faziam, como por exemplo, mais cores.

Ao longo do dia, foram realizados dois jogos: - jogo dos “olhos abertos”, em que era contado um passeio onde se tinha visto algo, uma característica de uma criança, para as outras adivinharem de quem era; - jogo da identificação, estando uma criança no centro do grupo, com os olhos tapados, enquanto outra criança abanava um instrumento musical, para que essa criança seguisse o som e descobrisse quem o segurava.

Por fim, todas as salas foram reunir-se no ginásio para conhecer uma bateria ao vivo e ouvir o baterista a tocar, existindo crianças com medo do som e outras que se encontravam fascinadas. Antes de terminar, as crianças tiveram a oportunidade de experimentar tocar, sendo notória a diferença de atitude de algumas crianças.

Reflexão semanal

Esta primeira semana foi uma nova experiência no meu processo de desenvolvimento pessoal e profissional. Foi muito gratificante constatar que tudo o que fomos ouvindo e adquirindo ao longo de todo o nosso percurso académico é possível de colocar em prática, de forma eficaz e adequada. A docência aprende-se pela observação dos comportamentos dos professores e pelo desempenho do ofício do aluno. A vivência e experiência são a base do saber docente e da cultura pedagógica dos professores e das escolas (Formosinho, 2013).

Melhor ainda, é perceber que as crianças conseguem realmente ser ouvidas e ter parte ativa no seu processo de desenvolvimento, sendo colocada de lado a visão adultocêntrica da educação. Existem momentos em que se torna mais fácil escutar a criança e dar resposta ao que pretendem nos dizer, contudo existem outros momentos em que essa escuta acaba sendo esquecida. Contudo, é essencial que exista uma “observação e escuta mais atenta e sensível . . . para que eles possam participar das decisões com um papel mais ativo” (Delgado & Silva, 2012, p.13), de forma a compreender as inúmeras linguagens que a criança utiliza para comunicar com o outro.

Porém, essa observação e escuta das crianças é dificultada pela quantidade de crianças por grupo de crianças, visto este não conseguir observar as ações de todas as crianças, nem de as escutar, acabando por fazer uma escolha de forma não intencional. Torna-se necessário arranjar uma maneira de dar oportunidade a todas as crianças de serem ouvidas, acontecendo, por vezes, que se tem que contrariar aquelas que mais facilmente tomam iniciativa e mantêm a conversa. Por exemplo, durante o acolhimento, a M. está sempre disposta a responder a todas as perguntas que são colocadas, mesmo que não dirigidas a ela e existem alturas em que é necessário não a deixar falar para que as outras crianças, concretamente as mais novas, possam responder e contribuir para o desenvolvimento do grupo. Deste modo, as oportunidades criadas, para serem ouvidas, terão de partir das características de cada uma das crianças, não podendo ser geral para todas.

A observação pode ser definida como um processo “orientado por um objectivo final ou organizador e dirigido a um objectivo para recolher informação sobre ele” (Ketelle, 1999, p.23). Deste modo, a observação tornou-se o método essencial para a recolha de informações acerca das crianças, das posturas dos adultos e da própria rotina, tendo como visão um propósito e objetivo final de me aperfeiçoar e de me incluir naquele contexto e adaptasse a minha postura às necessidades das crianças. Portanto, procurei dar respostas às seguintes questões - Observar o quê? Em quê? Como? -, orientando a minha visão para o que necessitava de saber.

Este método permitiu o registo de elementos capazes de enriquecer e contribuir para a aquisição de uma boa profissionalização, possibilitando o desenvolvimento de uma atitude reflexiva. Porém, essa observação pretendeu cada vez ser mais participante, indo me integrando nos diversos momentos, visto “o comportamento só pode ser compreendido pelo investigador que se introduz no processo de definição” (Bogdan & Biklen, 1994, p.55).

A informação recolhida ao longo de cada momento da rotina e de cada dia serviu para facilitar a minha integração e compreensão acerca das experiências pessoais de cada criança, levando a uma familiarização com a situação das crianças e das suas perspectivas. Do mesmo modo, isso possibilita que as crianças sejam tidas como únicas, sendo todas elas diferentes, têm gostos e preferências, experiências variadas, portanto, tornou-se importante estar atento aos sinais que elas vão dando. Portanto, pretende-se obter “um conhecimento individualizado da criança” (Moreira & Teixeira, 2009, p.17), para poder orientar o comportamento, a postura, de modo a ser um apoio para a criança. Durante as brincadeiras, as crianças “revelam interesses, habilidades e necessidades” (Spodek; Saracho 1998, citado em Lage, 2010, p.55), sendo de extrema importância que estar atento a esses momentos.

4.2. 2ª semana

Dia 3 de Outubro de 2016

Durante o acolhimento, as crianças foram direcionadas para perceberem se o mapa de presenças e o mapa do tempo diziam respeito ao mesmo mês ou não. Ao realizar essa mudança, constatou-se que existiam aniversariantes nesse mês, o que levou a que fosse necessário fazer uma votação numa tabela acerca das cores a utilizar para marcar os dias de anos no mapa de presenças. Esta votação possibilitou a vivência de um momento de democracia, em que os intervenientes procuram “resolver conflitos

que suscitarão a necessidade de debate e de negociação, de modo a encontrar uma resolução mutuamente aceite” (Silva, 2016, p.39).

É notória a utilização de diversos instrumentos de pilotagem no acolhimento, centrar-me-ei, especificamente, no mapa de registo meteorológico, que possibilita o trabalho nos vários domínios. Por exemplo, ao se recorrer à estratégia de tirar e pôr os símbolos meteorológicos no respetivo mapa, as crianças não teriam a oportunidade de realizar a contagem dos mesmos e adquirir as aprendizagens intrínsecas a essa ação. Por sua vez, o mesmo poderia ter sido mais explorado se as crianças tivessem feito a comunicação das conclusões que retiraram dessa análise.

Os mapas de registo podem ser o de presenças, de tempo, das tarefas, permitindo que as crianças contactem com este tipo de organização, aprendendo a interpretar a informação presente nos mesmos. Estes são usados com o propósito de ajudarem “o educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece . . . na sala” (Folque, 2014, p.55), sendo que possibilitam a planificação, gestão e avaliação da atividade educativa. Para além disso, a sua utilização permite a promoção da autonomia e responsabilidade nas crianças, visto estarem diretamente relacionados com as atividades das rotinas (Moreira & Oliveira, 2003). Por exemplo, as crianças sabem que têm de marcar a sua presença e se não o fizerem, poderão vir a ter uma bola de outra cor, levando-as a responsabilizarem-se por essa ação. Por sua vez, esses mapas de registos são encarados como uma “manifestação de uma imagem de criança ativa, competente, com direitos” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p.26), ou seja, como referi anteriormente, contribuem para a sua autonomia.

Fiquei, assim, na área da matemática para poder dar apoio mais direto às crianças na concretização dos trabalhos, nomeadamente no preenchimento da tabela de contagem dos diferentes estados meteorológicos do mês. Deste modo, estive com algumas crianças começando a assimilar conhecimento acerca de algumas características desenvolvimentais de cada criança, para futuramente ajudar a desenvolver-las ou aperfeiçoá-las, tendo por base o “respeito pela individualidade da criança” (Portugal, 1998, p.207). Durante este tempo, primeiramente tentei partir do que as crianças já sabiam, visto já terem realizado a tarefa anteriormente, a fim de não dar nenhuma indicação que lhes fosse errada e de ter consciência de que se deve “aproveitar tudo o que a criança sabe . . . e usá-lo como ponto de partida” (Niza, citado em Folque, 2014, p.54). Para além disso, procurei não ser muito exigente, uma vez que não tenho total perceção das capacidades de cada uma, ao ponto de saber se elas

estão só a ser preguiçosas ou se não conseguem realmente ainda fazê-lo, esperando até conseguir reconhecer as “características específicas de cada [criança para facilitar] o respeito pelos ritmos próprios de crescimento” (Matta, 2001, p.187).

Por último, percebi que me encontrava demasiado concentrada naquelas crianças, não tendo a perceção do que acontecia no resto da sala, tendo ligeiros vislumbres do que se passava na mesa ao lado. Para solucionar esta situação deveria me ter colocado numa posição em que pudesse ter uma visão mais geral da sala e ter mais confiança em mim mesma e nas crianças.

Dia 6 de Outubro de 2016

Assumi o acolhimento das crianças, passando por diversas etapas: canção do bom dia, cantando com as crianças para as acompanhar; a meteorologia, questionando o grupo acerca dos diversos estados meteorológicos; os parabéns ao Afonso; a contagem de todas as crianças, tendo em conta a idade e os seus conhecimentos; a identificação dos números até ao 18.

Por ultimo, apostei na valorização dos bens trazidos de casa, pedindo à Sofia para mostrar o seu pirilampo mágico. Esse tema suscitou interesse nas crianças o que levou a que a educadora incentivasse o assunto, surgindo um projeto. Procurou-se recolher informações sobre o que as crianças sabiam sobre os pirilampos, o que queriam procurar e como o fazer.

De seguida, as crianças foram desenhar, tendo por base a imaginação, o que era para elas um pirilampo, como forma de tentar perceber concretamente o que cada criança sabia sobre o assunto. Enquanto o faziam, dei-lhes indicações para que o desenho fosse o mais elaborado possível e se pudesse recolher a maior quantidade possível de informação. As informações centravam-se no aspeto exterior que teria o local onde viviam os pirilampos e na forma de ser do corpo deles, a fim de saberem se voava ou andava. Desta forma, o estudo do desenho infantil tinha como propósito descobrir a forma de pensar das crianças, tornando-se um reflexo do pensamento de cada criança. Por este motivo, ao terminarem os desenhos criava uma conversa com elas, questionando-as acerca de onde os pirilampos viviam, o que comiam, como eram, o que faziam e alguns aspetos específicos do desenho.

Segundo um estudo pioneiro de Corrado Ricci (1887), citado em Telmo (2006), “uma criança primeiro não reproduz artisticamente um objecto mas, depois, descreve-o de acordo com o que a sua memória lhe sugere enquanto desenha as partes do mesmo

objecto” (p.20-21). Deste modo, as respostas recebidas acerca dos desenhos obtidos são interpretações do que a memória vai inspirar para a concretização de algo, neste caso, é notório que as crianças tiveram por base o corpo humano e o boneco pirilampo para imaginarem como seria para si esse animal.

Durante a conversa tomei consciência de um processo evolutivo na maneira de colocar as questões às crianças, tendo-as aperfeiçoado para formulá-las da melhor maneira para possibilitar a compreensão das crianças e obter respostas mais concretas. Deste modo, as questões eram centradas no que se precisava de saber, passando a ser centrada no que a criança tinha para me dizer. Este facto também foi notório junto das crianças que não queriam falar comigo, sendo que fui fazendo indicações ao que estava desenhado, a ponto de as fazerem-se sentir à vontade para dizerem o que pensavam sobre o seu pirilampo.

4.3. 3ª semana

Esta semana iniciei uma etapa nova no meu processo de desenvolvimento para ser uma futura educadora. Essa etapa centra-se na necessidade de planificar não apenas uma atividade pontual, mas uma semana inteira de atividades que vão ao encontro dos interesses e das necessidades das crianças. Tornou-se um desafio pensar num grupo de crianças, ter em conta as suas idades e capacidades tão diferentes e encontrar formas de os desenvolver da melhor maneira. A verdadeira novidade foi o facto de ter que pensar não apenas no que iria fazer com determinadas crianças, mas também no que o restante grupo iria estar a fazer.

A semana não foi propriamente planeada em conjunto com a educadora, tendo surgido ideias de possíveis atividades a desenvolver durante a reunião, depois compiladas por mim para preencher a tabela do planeamento da semana. As propostas educativas tiveram como intencionalidade a comemoração dos dias, neste caso o dia da alimentação, de forma a sensibilizar as crianças e as famílias para bons hábitos alimentares. Porém, a intencionalidade decorre das necessidades e interesses do grupo, como por exemplo, necessidade de trabalhar mais a coordenação motora fina ou o interesse em fazer algo, partindo de um “processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação” (Bertam & Pascal, s.d., p.48).

Na quinta-feira, houve uma reunião para planear a semana que se tornou bastante vantajosa. As propostas educativas foram pensadas em parceria com a educadora, tendo por base as ideias propostas e o conhecimento da educadora em relação ao grupo

de crianças, visto conhecer as crianças para poder saber trabalhar na zona de desenvolvimento proximal de cada uma, proporcionando os “andaimes” necessários para que possam progredir.

Apesar de a observação assumir um “papel importante na educação de infância, pois permite ao educador obter informaç[ões] que possam ser utilizadas para planear e adequar materiais e actividades aos interesses e necessidades das crianças” (Parente, 2002, citado Moreira & Teixeira, 2009, p.56-57), o conhecimento mais aprofundado acerca das crianças permite ter outra visão sobre o que elas necessitam. Deste modo, compreendi que as ideias até podem ser boas, mas a estratégia de as implementar pode não ser a melhor, sendo necessário aprofundar essas estratégias e “decidir sobre as ações, prever interações, reconhecer problemas e propor soluções e antecipar consequências e reações” (Einstein, 2003, citado em Lino, 2014, p.144). Contudo, ao planear é preciso perceber que não basta ter apenas ideias do que se pretende realizar com as crianças, mas que se torna importante ter uma ideia concreta de como se vai realizar determinada atividade, bem como dos recursos disponíveis para as dinamizar, tendo sempre em conta as capacidades de cada uma. Não é que na prática essa ideia concreta não tenha que ser alterada ou modificada, porém ela existe e é a base para que a atividade até possa correr bem.

Portanto, as indicações e orientações da educadora acerca das sugestões das propostas e da ação em si mesma tornaram-se essenciais para a construção de um perfil enquanto educadora, para além de a observação das suas propostas educativas terem contribuído para a construção de um leque de atividades. Portanto, as observações, o conhecimento e o uso imaginativo de diversos recursos possibilitam a oferta de “atividades estimulantes e envolventes que permitam à criança oportunidades de concentração, descoberta e de júbilo pelo sucesso e vitória” (Portugal, 1998, p.198).

Ao longo da semana, fui tomando consciência de que o trabalho com um grupo heterogéneo pressupõe um planeamento mais complexo de atividades com diferentes níveis de dificuldade e de exigência, de maneira que “a progressão e diferenciação das situações de aprendizagem . . . [contribua para] que todas e cada uma das crianças tenham ocasião de progredir a partir do nível em que se encontram” (Ministério da Educação, 1997, p.87). Este aspeto foi notório quando a educador propôs dois trabalhos diferentes, partindo das características das crianças, por exemplo os mais pequenos desenhavam o corpo a partir de uns ténis, enquanto os mais velhos reconstruíam uma imagem cortada em diferentes pedaços.

Portanto, o educador deve adequar a sua postura às diferentes faixas etárias com que trabalha, por exemplo o educador deve tentar ajudar as crianças mais pequenas a “comunicar com o grupo, encorajando-a[s] a ouvir os outros e a apresentar as suas experiências no contexto do grupo” (Niza, citado em Folque, 2014, p.56-57). Por este motivo, todas as crianças, sejam mais velhas ou mais novas, vivenciam as diferentes tarefas da sala, bem como ser o amigo do dia, o que implica que as crianças comuniquem e tenham as mesmas oportunidades. Ter um grupo de crianças com diferentes idades e capacidades pressupõe o enriquecimento da “aprendizagem social e cognitiva das crianças, criando uma zona de capacitação que vai para além do que a criança é capaz de fazer sozinha, incluindo atividades que pode realizar com sucesso com a ajuda do educador e colegas” (Niza, citado em Folque, 2014, p.53).

Outra aprendizagem adquirida centra-se na necessidade de me adaptar, sendo algo notório concretamente na terça e na quarta-feira. Apesar de estarem determinadas ideias estipuladas, por exemplo na terça-feira, as crianças surgiram empolgadas com novidades acerca do projeto “Os pirilampos”, algo que só se esperava no final da semana. Deste modo, não querendo perder o entusiasmo das crianças e valorizando o trabalho que tinham tido com as famílias, teve que se adaptar todo o dia. Tornou-se algo fácil de conseguir, porém compreendi que nem todas as adaptações são tão fáceis e que a observação do que se passa ao redor torna-se essencial para se perceberem estas necessidades. Tal como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997, p.40) “nem todos os dias são iguais, as propostas do educador ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual”.

Esta necessidade de mudança ocorreu também na quarta-feira quando se verificou que o tempo de concretização da sessão de expressão motora estava a acabar e que não tínhamos conseguido realizar todas as atividades planeadas. Teve-se que pensar rápido e tomar decisões importantes sem transmitir isso às crianças, pois isso destabiliza-as como se tornou notório no resto da semana, pela quantidade excessiva de assuntos a trabalhar e as mudanças bruscas a realizar na rotina das crianças. Porém, tornou-se crucial visto se ter compreendido concretamente o que cada grupo de crianças pode dar e a facilidade ou não de transmissão das instruções, a fim de futuramente ser algo no qual investir até alcançar o bom sucesso.

O interesse, pelo qual se baseia o planear, é partilhado em grande grupo, nesta semana foi à sexta-feira, em que as crianças tiveram oportunidade de pensar em atividades que quisessem realizar. Esse momento possibilita que as crianças façam

parte do seu processo educativo e que possam adquirir a capacidade de informar os outros das suas intenções, dos seus objetivos, propósitos, sendo que o planear é “um processo intelectual no qual os objetivos internos dão forma a ações antecipadas” (Hohmann & Weikart, 1997, p.248). Portanto, o momento da realização do diário da sala, iniciado esta semana, assume-se como um fulcral para que as crianças possam participar no planeamento e avaliação da organização, sendo ativas na construção do processo educativo. “Prever o que se vai fazer, tomar consciência do que foi realizado são condições da organização democrática do grupo” (Ministério da Educação, 1997, p.37). Assim, promove-se um sistema de organização cooperada em que se tomam decisões, num consenso negociado, o qual obriga o educador a centrar as propostas de planeamento nas sugestões das crianças e não nas nossas.

Por fim, o momento de conselho pressupõe que a criança seja agente, tenha iniciativa e oportunidade de falar, de se expressar e participar” (Kishimoto, 2010, p.7). Deste modo, está-se a contribuir para o desenvolvimento mais pleno, tendo em conta que no artigo 12 da Convenção dos Direitos da Criança (Unicef, 2004) é referido que a criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração.

4.4. 4ª semana

Ao longo da semana, houve momentos que me chamaram à atenção pela necessidade de as crianças comunicarem umas com as outras, de saberem se explicar e exprimir. Um desses momentos decorreu na quarta-feira, quando as crianças tiveram que tentar explicar o filme trazido por uma mãe, como contribuição de enriquecimento do projeto em desenvolvimento na sala. Tiveram de referir a parte que gostaram mais e tentarem retirar valores importantes que o mesmo transmitia, principalmente sobre o ser amigo e companheiro para o outro.

Outro momento em que foi necessário comunicarem foi no conselho de sexta-feira, que promoveu a memória pelo facto de as crianças terem que se lembrarem do que aconteceu durante a semana, de terem noção da passagem do tempo. Para além de se avaliarem primeiro a elas próprias e depois de os outros as avaliarem quanto às funções realizadas na sua tarefa, sendo que essa avaliação contribui para que as crianças percebam onde erraram, o que devem mudar na próxima vez e como as suas ações podem ter influencia nos outros. Por fim, elas justificam-se e pedem desculpa pelos seus atos menos corretos. Por exemplo, o S. empurra o G. e este queixa-se, por

isso o S. deve explicar o porque de o ter empurrado, devendo depois dar um abraço e pedir desculpas por o ter feito. Contudo, mais importante do que tudo isso é facto de as crianças juntamente com o adulto encontrarem as melhores estratégias para resolverem os problemas com que se depararam durante a semana.

Ao adquirirem essa capacidade de comunicação, as crianças procuram ter o respeito das outras crianças para poder errar, mas mesmo assim continuar a tentar e compreenderem que os outros também precisam de respeito para se desenvolverem. Este respeito também passa pelas atitudes que o adulto tem para com as crianças, uma vez que é tido como uma referência: se ele respeita o tempo que a criança necessita para comunicar, se a incentiva, se promove o respeito dos outros colegas e se atribui responsabilidades simples que fazem com que a criança se sinta competente e que se exprima para com os outros. Ao comunicarem, as crianças tomam a decisão sobre o que dizer e como dizer, tendo a necessário de utilizar novas palavras para transmitir concretamente a sua ideia e pensamento, entre outros aspetos.

Para que exista respeito entre as crianças, elas devem ter perceção dos limites que cada um tem, de forma a se desenvolver adequadamente. Esses limites contribuem para a formação de uma personalidade centrada não apenas em si, mas também no outro. Desta forma, a escola e a família assumem a tarefa de “estabelecimento de limites e regras básicas de convivência, ou seja, o processo de socialização essencial para o desenvolvimento psíquico-social futuro das mesmas” (Fonte, 2010). O foco desta tarefa deve ser o respeito pelo outro, pois “a minha liberdade termina quando começa a liberdade do outro”, como é referido na gíria portuguesa. Portanto, segundo Zagury (2000, citado em Fonte, 2010), educar implica sempre, em maior ou menor grau, a necessidade de limitar, de às vezes dizer não, de negar algumas coisas.

Os adultos tornam-se uma pessoa de referência para as crianças, pois tal como eles buscam um “relacionamento especial com alguma pessoa na qual possamos confiar”, as crianças também precisam desses relacionamentos (Goldschmied & Jackson, 2007, p.55). Como tal, torna-se necessário ter uma postura adequada e correta, pois a forma como o educador é perante as crianças tem efeito direto sobre a forma como elas estão no dia e sobre como serão no futuro. Para a educação de infância ter consequências na vida das crianças deve ser “um serviço educacional de qualidade” (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008, p.57). Desta forma, se se quer contribuir para um bom desenvolvimento da criança e um futuro vantajoso torna-se essencial educar e cuidar com qualidade.

Porém, o educador não é só um exemplo ao nível da sua postura e das suas atitudes, mas também se torna um exemplo ao nível da sua maneira de comunicar com as crianças e com os adultos. Deste modo, o educador assume-se um modelo nesse campo, pois “há muitas palavras que são ouvidas pela primeira vez ditas pelo educador, . . . há regras de estrutura e uso da língua que são sedimentadas na sala” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.27). Por esse motivo, o educador deve estar disponível para ouvir as crianças e para lhe dar tempo de se exprimirem, tal como referem as autoras, é necessário que as crianças tenham “tempo e espaço por parte do adulto para a ouvir e para falar com ela” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.27).

Porém, tenho vindo a constatar que existem crianças que necessitam de bastante incentivo para se expressarem, sendo importante as estimular para que ocorra o desenvolvimento da linguagem. Torna-se, assim, essencial manter uma comunicação diária com as crianças, dando-lhes oportunidade de desenvolverem a sua própria forma de falar, organizarem os pensamentos e adquirirem novas palavras, não esquecendo de que as crianças se devem sentir “escutada e valorizada nos seus esforços comunicativos” (Portugal, 2011, p.11). Desta forma, é importante valorizar os momentos de partilha e comunicação com o outro, existindo uma “maior probabilidade de atingir o seu potencial de crescimento total quando são encoraja[da]s a interagir e a comunicar de forma livre com colegas e adultos” (Hohmann & Weikart, 1997, p.20).

As crianças vão desenvolvendo a comunicação, tornando o seu discurso mais rico, surgindo a possibilidade de decompor a estrutura geral em cenas mais específicas, sendo “capaz de falar de acontecimentos familiares de uma forma organizada” e de referir “relações lógicas, do tipo condicional, causal e temporal” (Matta, 2001, p.212 e 247). Começam a participar em conversas sobre o passado, visto já conseguir “encarar o tempo como um contínuo . . . [e] perceber que as coisas existem antes deste momento e que continuarão a existir para além deste momento” (Matta, 2001, p.176), tomando consciência de que existe um antes e um depois.

Nos conselhos, as crianças têm oportunidade de confrontar-se com opiniões e posições diferentes das suas, de tomar consciência da necessidade de negociação para a resolução de conflitos e de ter oportunidades de colaboração. São “ocasiões de se confrontar com os outros . . . que permite clarificar o próprio pensamento escutando o pensamento de outrem” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.79). As crianças decidem os assuntos a abordar e propõem soluções para os mesmos, tornando-se momentos de planeamento e avaliação, essenciais para a negociação entre adultos e crianças, visto

permitir que as crianças expressem as suas opiniões e desenvolvam um papel pró-ativo na aprendizagem. A responsabilidade colaborativa concretiza-se nas reuniões do conselho, sendo um “ritual institucionalizado fundamental para a tomada de decisões na sala de aula” (Niza, citado em Folque, 2014, p.54).

4.5. 5ª semana

Esta semana foi um tempo de muitas aprendizagens e descoberta de novas formas de olhar para as crianças e para o processo de aprendizagem de cada uma. Compreendi que os conhecimentos disponibilizados às crianças devem ser introduzidos de forma dinâmica, interativa, explicados de diversas formas para que todas as crianças possam interiorizá-los e envolvendo as crianças no processo de ensino. Desta forma, é essencial que o educador tenha em atenção que “não está comprometido com uma forma específica de ensinar, mas pode mudar de acordo com as necessidades da criança” (Franco & Albuquerque, 2012, p.183).

Portanto, a criança torna-se o centro da ação pedagógica, sendo ela que importa e para o qual se trabalha e se investe. Todos os aperfeiçoamentos que o educador realiza na sua prática educativa são pensados segundo um melhor desenvolvimento da criança. Este aspeto foi bastante sentido durante um dos acolhimentos, em que as crianças não conseguiram identificar o dia da semana. Para facilitar a interiorização desse conhecimento coloquei em ação um jogo, com os dias da semana, no qual as crianças participavam, ou seja, apesar de saber que havia uma ação repetida todos os dias, nesse dia optei por a adaptar para um melhor desenvolvimento das crianças.

Na segunda-feira, foi notório o envolvimento de uma das famílias no contexto educativo, compreendendo a importância dos seus conhecimentos e experiências. A sua colaboração com a educadora foi vantajosa para a criação de um bom clima entre esses “co educadores” (Rigolet, 2006, p.11) e para a criação de novas aprendizagens, o que contribui “para determinar a qualidade das experiências da criança” (Goldschmied & Jackson, 2007, p.219).

De acordo com Costa (2011), a família é considerada a primeira instância educativa das crianças, sendo que a vida familiar afeta o desenvolvimento da criança, assumindo as famílias um papel bastante importante no processo de ensino, uma vez que esta é considerada “um grupo, cuja a estrutura relaciona-se com a formação da personalidade da criança” (Winnicott, 1996, citado em Costa, 2011, p.39). Deste modo, torna-se crucial que exista uma parceria entre ambos esses atores sociais, sendo

percebida como “benéfica para um ajustamento favorável da criança aos dois contextos e para o qual são adiantadas algumas linhas de orientação” (Araújo, 2013, p.70). Desta forma, cria-se um sentido de pertença tanto das crianças como das famílias ao contexto educativo e fortalece-se um entendimento entre ambos, sendo os educadores vistos pelos pais como “profissionais que colaboram com eles na procura da qualidade dos serviços” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.21).

Na terça-feira, bem como na semana passada, as crianças tiveram oportunidade de estimular os seus sentidos, através da exploração livre da terra, a horta, os animais provenientes da mesma e tendo que os descobrir através do som que produzem. A estimulação sensorial contribui para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, social e emocional das crianças. Para tal, são proporcionadas e oferecidas condições para que a criança se desenvolva e seja incentivada a explorar e descobrir o mundo, visto aprenderem com todos os seus sentidos (Hohmann & Post, 2011). As experiências sensoriais são “alimento para o cérebro, que tem a função de organizar as sensações do próprio corpo e do mundo, de forma a ser possível o uso eficiente do corpo no ambiente” (Ayres, 1972, citado em Franco, 2009). Normalmente, os sentidos mais utilizados e estimulados são a visão e a audição, uma vez que “as fibras nervosas responsáveis pelo toque são as primeiras a amadurecer, seguidas por aquelas presentes na área visual primária” (Cole & Cole, 2004, p.151).

Esses sentidos foram mais trabalhados, na quinta-feira, ao ter-se realizado uma saída ao exterior, concretamente à Quinta Pedagógica, na qual as crianças tiveram oportunidade de observar, contactar com os animais, de lhes poder tocar, de lhes dar de comer, de sentir a sua respiração, escutar os seus sons, cheiros. Este tipo de experiência torna-se deverás importante para algumas crianças, pelo facto de não terem oportunidade de vivenciar estes momentos com as suas famílias, só podendo ter acesso a estas experiências com o contexto educativo.

O espaço exterior é visto como rico em experiências de desenvolvimento e aprendizagem, baseado bastante nas sensações, o qual apresenta uma diversidade e flexibilidade de recursos. Segundo Hannaford (1995, citado em Duarte, 2015), “quanto mais rico é o nosso ambiente sensorial e maior a nossa liberdade para explorá-lo, mais complexos serão os padrões de aprendizagem, os pensamentos e a criatividade” (p.22). Deste modo, proporciona a recolha de diversos tipos de informação e potencia a partilha e a comunicação, sendo valorizada a relação com o outro e com o exterior, através do “desenvolvimento do viver e do conviver em grupo, do aprender para cooperar e do

cooperar para aprender” (Nazário, 2001, p.35). Assim, é-lhes dada a oportunidade de adquirirem habilidades e hábitos sociais, essenciais para o seu desenvolvimento global, bem como a construção de uma relação positiva com a natureza, beneficiando “a nível físico, emocional, mental e espiritual.” (Rosa, 2013, p.9).

Por sua, apresenta potencialidades: “meio para investigar e descobrir autonomamente, utilizando processos de observação e contacto direto e, também, como fonte de material, autêntico, real, através do qual se podem efectuar actividades educativas integradoras” (Máximo-Esteves, 1998, citado em Duarte, 2015, p.23). Deste modo, as crianças tiveram a oportunidade de se familiarizarem com outro tipo de ambiente natural (Hohmann & Weikart, 1997), possibilitando o desenvolvimento de uma imaginação mais ativa, menos *stress* e maior respeito por si e pelos outros (Rosa, 2013).

Por fim, na sexta-feira constatei que o meu olhar tornou-se mais atento e com propósitos específicos, de forma a melhorar a resposta que pretendia dar às necessidades das crianças. Portanto, a minha atitude perante as crianças centrou-se na valorização das suas capacidades, acreditando que eram capazes de realizar algo, obtendo um resultado positivo. Por exemplo, foi-lhes apresentada uma música nesse mesmo dia de manhã, a qual tinha que ser cantada à tarde. Inicialmente, introduzia do ponto de vista do adulto, mas comecei a compreender que as crianças precisam que eu lidasse com a música de outra forma, por isso mudei a minha postura e a apresentação da música tornou-se bastante positiva. Deste modo, eu consegui perceber o que as crianças necessitavam, adaptando-me as essas necessidades. O olhar diário e constante do educador é obtido “através da atenção à acção concreta e à vivência concreta da criança, e sobretudo de cada criança” (Coelho, 2004, p.313). Contudo, é uma aquisição que o profissional vai adquirindo com a experiência de trabalho em sala.

Apesar de o educador dever ter a capacidade de olhar para todo o grupo e não apenas para a criança com quem está a interagir, torna-se necessário que, por vezes, a sua atenção seja mais centralizada apenas numa criança a fim de que se possa desenvolver determinada dificuldade notória nessa criança. Este exemplo foi notório com o C., uma vez que compreendi que ele tinha dificuldades na identificação das cores e iniciei uma atividade lúdica, através da qual ele foi identificado as cores, dando conhecimento de quais as que ele apresentava mais dificuldade. Essa atenção deve ser feita de uma forma lúdica, não se pretendendo impor conhecimento sobre as crianças, mas procurando tomar consciência do que a criança já sabe para estimulá-la a saber

mais. Contudo, não deixa de ser importante a ideia de que o educador não está confrontado com um só aluno, mas com todo o grupo, a quem tem que dar atenção.

4.6. 6ª semana

Esta semana tornou-se uma nova experiência para mim, tendo tido a oportunidade de experimentar situações novas e de arriscar um pouco mais do que nas semanas anteriores. Por este motivo, existem três aspetos que considero importante realçar, sendo eles a ginástica, o movimento e o desenho.

Pela primeira vez, tive que dar uma aula de ginástica sozinha, tendo-me deparado com um grupo de crianças com idades heterogéneas. Esse facto foi tido em conta, para que cada criança pudesse ter oportunidade de experimentar as mesmas experiências, mas adaptado às suas capacidades. Por este motivo, preparei dois locais adequados ao ritmo de cada faixa etária, no qual cada grupo tinha que trabalhar como uma equipa. Com esta secção de ginástica propôs experiências significativas no âmbito do movimento e da atividade física, adaptadas ao ritmo e às características da criança para que adquirissem as aptidões necessárias para o seu desenvolvimento.

É importante que o tempo destinado à ginástica seja bem aproveitado e direcionado para as capacidades das crianças e para as competências a adquirir, pois tal como refere Kipart (citado por Pereira, 2007), a aprendizagem motora é a base de toda a aprendizagem, sendo fundamental proporcionar diversidade motora, para desenvolver capacidades físicas, intelectuais e sociais.

Rocha, Rocha, & Campos (2003, citado em Nunes, 2011) referem que existem fases sensíveis à aprendizagem de determinadas habilidades e destrezas essenciais à aprendizagem, ao desenvolvimento e à vida em sociedade. Ao proporcionar momentos de atividade física está-se a aproveitar essas fases sensíveis para que as crianças se desenvolvam de maneira completa e orientada. A falta de atividade física e movimento das crianças em idades precoces origina e provoca, em muitas delas, um insuficiente desenvolvimento motor (Pereira, 2007).

Outra experiência desta semana foi a criação de um momento destinado ao movimento, em que partindo da música, as crianças se moveram livremente, sem nenhuma imposição. Pretendia que as crianças aproveitassem o momento, mas sem ser algo desinteressante para elas. Considerei revelante que fossem interiorizando a necessidade de ouvir, de estar atento, mas também de ser livre para sentir e transmitir por gestos o que se sentiam. O movimento pode estar relacionado com a aquisição de

determinado conhecimento, sem música, como foi o caso da representação da árvore através dos gestos, para compreender e interiorizar a sua constituição.

Ao realizar diferentes movimentos ao som da música, as crianças expressam as mudanças de ritmo da música e adquirem um conhecimento aprofundamento do próprio corpo, visto compreenderem as potencialidades dele e as suas limitações, permitindo-lhes saber o que pode fazer com ele. Para além de que permite que elas desenvolvam “a coordenação motora, o equilíbrio, o tónus muscular, a descoberta de como o seu corpo se movimenta no espaço” (Prates, 2007, p.21). A dança surge como uma possibilidade, visto ser encarada como uma forma de ritmo produzido pelo corpo, através da qual a criança exprime a forma como sente a música, criando formas de movimento ou aprendendo a movimentar-se (Ministério da Educação, 1997).

Por último, nos três dias desta semana foi essencial o desenho, para lembrar o que foi realizado, para transmitir determinado conhecimento, para experimentar novas técnicas e vivenciar diversas formas de comunicar. Ao desenhar, a criança tem que pensar no que vê e como vê o que está ao seu redor, para depois transmitir aos outros, o que possibilita que se compreenda a forma como cada criança encara o mundo. Para as crianças, torna-se fulcral que elas representem para aprender, se lembrarem futuramente e, ainda, para transmitirem algo ao outro. Só escrevendo e tendo adquirido o sentido de as coisas serem como são, é que facilita a compreensão do mundo e a interiorização dos aspetos envolventes.

Tornou-se necessário focar a atenção no que está a ser desenhado, para que não seja só por fazer, mas que tenha um sentido. Esta situação aconteceu durante a pintura da maquete, em que tive que questionar as crianças acerca do que pintavam, do que tentavam representar, para não pintarem só por pintar, só para estar ocupado. Por sua vez, foi relevante ter em conta as capacidades das crianças para lhes propor oportunidades diferentes e aprofundar competências. Isto aconteceu com o L e a L que pintaram caixas de ovos, que não apresentavam nenhuma função em específico na maquete, mas que foi importante para se sentirem parte integrante e trabalharem a sua própria coordenação de forma dinâmica.

O desenho é uma forma de se expressar, que leva ao desenvolvimento de vários aspetos, sendo eles: a coordenação motora, a visão, a organização do pensamento, a construção de noções espaciais e outros aspetos cognitivos fundamentais para a alfabetização. Ao observar o desenho de uma criança, pode parecer sem lógica ou sentido. Porém, no desenho, a criança mostra os seus sentimentos e ideias, através do

ponto de vista como observa a realidade. A análise pormenorizada do desenho, mais precisamente dos traços e das cores, pode dar pistas acerca do que a criança sente e do que pensa sobre determinado assunto.

Segundo Vygotsky (1989), no desenvolvimento do desenho devem existir duas condições. A primeira é que a criança perceba que pode representar graficamente um objeto, indício de que o desenho é precursor da escrita, pois a percepção do objeto corresponde à atribuição de sentido dada pela criança. A segunda é a relação desenvolvida com a fala existente ao desenhar, em que inicialmente o objeto só é reconhecido quando a criança explica o que desenhou, de seguida verbaliza o que vai fazer, indicando um planeamento do ato gráfico. Associado ao desenho surge a linguagem, visto a criança necessitar de fornecer “indicações verbais sobre o seu projecto de desenho” (Matta, 2001, p.243). Desta forma, a linguagem auxilia as crianças a explicitarem as relações que não consegue representar através do desenho.

4.7. 7ª semana

Ao longo da semana, houve pequenos momentos que me trouxeram novas aprendizagens acerca de como educar, de como lidar com as crianças. Um desses momentos foi as adivinhas, que pode pensar-se que as crianças são pequenas e não conseguem entender o que é dito, porém, só as estimulando a pensar e a trabalhar o raciocínio é que as crianças se tornam capazes. O mesmo acontece com a necessidade de surpreender as crianças, de inovar as experiências e as oportunidades das crianças, de fazer atividades diferentes e inesperadas para as cativar e levar a que se envolvam. Se algo for sempre igual e sempre o mesmo, chega a um ponto que as crianças começam a se desinteressar e acabam por realizar a ação sem esforço, apenas por hábito. Por este motivo, esta semana realizei uma atividade completamente diferente, que provocou muito entusiasmo nas crianças e que se traduziu em diversos conhecimentos que, rapidamente, quiseram partilhar com os restantes amigos.

Foi notório também que as crianças, por vezes, assimilam e interiorizam melhor a informação quando é dita pelos colegas do que pelos adultos, tal como acontece quando escrevem o que aprenderam sobre determinado assunto ou mesmo quando desenham para que facilite a assimilação da informação e do conhecimento adquirido. O mesmo é facilitado pela repetição das atividades que dão maior prazer às crianças, sendo notório que, nesses casos, não é necessário explicar o que se pretende delas. A situação do paraquedas, na ginástica, foi um exemplo nítido para esta situação, para

além de que me fez compreender que, por vezes, o importante não é o que se planeia, mas sim o que se faz realmente. Ou seja, às vezes, o improvisar e dar um toque pessoal ao que se faz com as crianças dá maior sentido, porque somos sinceros e espontâneos no que fazemos e as crianças percebem essa nossa nova disposição.

Um dos aspetos que me tocou em especial foi a alimentação das crianças, existindo algumas em que esse momento é descontraído e fácil, porém, existindo outras em que se torna um grande desgaste. Quando tentei dar a sopa a uma criança e ela recusou, lembrei-me da questão familiar e então percebi que em casa não comia a sopa. Portanto, fiz um acordo com ela, em que iríamos começar por comer poucas colheres de sopa e em cada dia ia-se acrescentando mais. Tornou-se um processo que acabou por envolver outras crianças, sendo uma negociação constante, porque também as crianças têm uma opinião a dar sobre a sua aprendizagem ou mesmo saúde.

Com esta situação percebi que é fulcral respeitar as decisões das crianças, desse modo questiono sempre as crianças se as posso ajudar a terminar a refeição. Brazelton (2013) afirma que se deve “respeitar o esforço que a criança está a fazer para comer como os adultos, para fazer as suas próprias opções” (p.224). Deste modo, é importante estar consciente de que a autonomia é estabelecida através da negociação entre as crianças e os intervenientes no processo educativo (Hohmann & Post, 2011), sendo que, os adultos podem incentivar e intensificar essa automatização da criança ou podem inibir as tentativas da criança de ser autónoma e de participar.

Segundo Brazelton & Sparrow (2010), durante a refeição, as crianças têm oportunidade de experimentar a sua autonomia, tornando-se uma “entre a dependência (ser alimentada) e a independência (alimentar-se a si própria)” (p.311). Esta informação pode justificar a possível recusa constante de não comer por parte das crianças, uma vez que precisam de estabelecer a sua independência perante o adulto. Essa recusa pode ser utilizada como uma chamada de atenção, para que o adulto dê mais atenção à criança, ou seja, se uma criança não come torna-se natural que o adulto se prontifique a ir ajuda-la, dando-lhe maior atenção. Deste modo, “alterações na forma de comer podem tornar-se uma mensagem, uma oportunidade de se tornar o centro das atenções” (Brazelton & Sparrow, 2010, p. 311). Por vezes, essa parece ser a razão mais lógica para estas crianças, visto existirem dias em que elas comem perfeitamente, entrando na negociação, e depois existirem outros dias em que a sua recusa é completa.

Contudo, essa negociação com as crianças não se centra só ao nível alimentar, mas também ao nível do planeamento, durante o conselho, das atividades a realizar na

semana seguinte. Essa negociação surge, então, desde o planeamento até a partilhas das responsabilidades e da avaliação. Deste modo, pressupõe que as necessidades e interesses das crianças se encontram em primeiro lugar, durante o processo de aprendizagem e acentua-se o respeito conferido no processo social. A criança é, então, considerada “o sujeito” (Folque, 2014, p.47) do processo educativo, ou seja, deve-se partir do que ela já sabe e valorizar os seus conhecimentos como base para novas aprendizagens, devendo-se “aproveitar tudo o que a criança sabe . . . e usá-lo como ponto de partida para aumentar o seu conhecimento ou construir novos conhecimentos” (Niza, citado em Folque, 2014, p.54).

Portanto, para a construção do processo educativo torna-se fulcral a participação das crianças no planeamento e na avaliação da organização do grupo. “Prever o que se vai fazer, tomar consciência do que foi realizado são condições da organização democrática do grupo” (Ministério da Educação, 1997, p.37). Assim, promove-se um sistema de organização cooperada e uma gestão participada em que se tomam decisões, num consenso negociado, sobre as atividades, as responsabilidades e a regulação do grupo, tornando-se um processo educativo cooperativo.

Cada atividade tem uma intenção por parte do educador. Portanto, pressupõe-se que essa intencionalidade vai ao encontro das necessidades das crianças e do grupo e da evolução que vão demonstrando, partindo da observação considerada fulcral. Uma das funções do educador é a de responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance (APEI, s.d.). Tal só é possível se o educador conhecer “as formas de vida de seus alunos, os seus valores, hábitos, tradições; só depois poderão planejar o seu trabalho e pensar em todas as etapas do mesmo” (Nicolau 2000, citado em Lage, 2010, p.13).

Por fim, o último aspeto que se tornou importante tanto para os adultos como para as próprias crianças foi a realização do teatro de sombras realizado pelas estagiárias e do teatro realizado pelas crianças para as crianças do 1º ciclo, bem como para as outras salas. Relativamente ao teatro de sombras, o mais significativo para mim foi como rapidamente se conseguiu apresentar uma nova forma inesperada e diferente de transmitir conhecimentos, através da nossa diversão, mas também das crianças. Para além disso, as crianças estiveram a trabalhar o pensamento, criatividade e imaginação, pois apenas visualizavam a sombra, ou seja, o contorno do corpo e dos aspetos presentes na história, tendo depois que pensar como eles surgiram e recriando uma imagem na sua cabeça.

A palavra teatro é caracterizada como “ver o mundo, se ver no mundo, se perceber, perceber o outro e a sua relação com o outro” (Moraes, 2008, p.601). O mesmo proporciona diversas aprendizagens imprescindíveis à criança, uma vez que promove vivências únicas, fornecendo “o desenvolvimento da expressão, da comunicação e do gosto pela descoberta e do sentido estético” (Matos & Ferrão, 1997, p.15). Por sua vez, a expressão dramática proporciona diversas aprendizagens imprescindíveis à criança, uma vez que promove vivências únicas, fornecendo “o desenvolvimento da expressão, da comunicação e do gosto pela descoberta e do sentido estético” (Matos & Ferrão, 1997, p.15). Permite que as crianças tomem consciência das reações dos seus pares, resultantes das interações entre si, bem como do seu poder sobre a realidade. Para além disto, permite que a criança consiga situar o seu corpo no espaço, tomando consciência de si própria, ao mesmo tempo que a faz viver, descobrir, conhecer e dominar o mundo exterior (Mégrier, 2005).

Para terminar, esta semana compreendi a importância de deixar as crianças pensarem, neste caso, sobre o facto de como podia representar numericamente metade de uma chávena de óleo para a receita de um bolo. É fulcral que as crianças tenham tempo para pensarem e chegarem às conclusões por elas mesmas, tendo apenas a direção do adulto que lhes conduz o pensamento para a conclusão certa. Desta forma, as crianças aprendem por elas, interiorizam os saberes de forma diferente, pelo facto de terem sido elas a aprenderem algo e não lhe ter sido imposto nada.

4.8. 8ª semana

Esta semana surgiu uma nova etapa do projeto desenvolvido na sala com as crianças, centra-se na preparação da dramatização como uma estratégia para a comunicação do projeto às restantes salas. Neste caso, o teatro serve como um meio para sistematizar as informações que as crianças foram recolhendo e apreendendo ao longo de todas as atividades e pesquisas realizadas durante o projeto. O primeiro ensaio acabou por se tornar numa avaliação, na qual constatei se as aprendizagens estavam a ser alcançadas ou não. As crianças assumiram o ensaio como uma responsabilidade, tendo ido para casa treinarem e no segundo ensaio saberem as suas falas, demonstrando que o esforço e o empenho sempre trazem vantagens.

Segundo Sousa (2003), a criança, ao improvisar, está a desenvolver as suas capacidades criativas, sendo-lhes permitido fazer o que quer e como quer para que crie um mundo imaginário. Tal foi possível a partir do momento em que foram as crianças a

decidir como representar os diversos conhecimentos que adquiriram, onde assumem tanto o papel de pirilampos, como de oradores das situações. Porém, a criança só se expressa desta forma num clima de liberdade, confiança, alegria e respeito mútuo, permitindo que elas comuniquem sem inibição perante o outro e de tomarem consciência de que ao se errar também se aprende, investindo para depois se fazer melhor, sendo uma forma de sentir que realmente se está a aprender algo.

Ao longo desta semana, o tema foi centrado nas cores, pelo facto de se ir visitar um museu, concretamente o Museu Anastácio Gonçalves, onde se iriam observar obras de arte, sendo necessário explicitar às crianças como se obtêm as cores. Por esse motivo, foram realizadas diversas pinturas / desenhos, durante os quais as crianças puderam experimentar a mistura de cores, para perceber o que obteriam, perceber quais as cores que ficavam bem juntas, entre outros aspetos. Por sua vez, tiveram a oportunidade de perceber que também é possível pintar sem uma cor pré-definida, como aconteceu com o protetor solar, que só foi refletido o desenho através da projeção de uma luz especial.

Importa perceber quão importante é a arte no pré-escolar e na vida das crianças, compreendendo as vantagens do seu investimento. A vivência das artes contribui em bastantes aspetos para o desenvolvimento integral da criança, no que diz respeito ao seu sentido estético, criativo e reflexivo. A palavra “arte” provém do latim, tendo como sinónimos as palavras saber e habilidade. Para Castro (citado por Dias, 2012), o ser humano tem a habilidade de criar, que é colocada no mesmo plano de outras funções fundamentais, como o pensar ou o falar. A arte infantil é formada por dois elementos “aquela que vem da criança, do seu eu profundo, e a que vem do exterior, pela observação e pela experiência” (Gomes, 2014).

Os recursos disponibilizados para exploração livre ou para a concretização de uma proposta educativa devem apresentar diversidade, de modo a possibilitar a escolha e a exploração e experimentação de diferentes técnicas. Essa diversidade permite “alargar as experiências, desenvolver a imaginação e as possibilidades de expressão” (Ministério da Educação, 1997, p.63). Deve ser valorizado esse processo de exploração das possibilidades dos materiais para que elas adquiram o desejo de fazer melhor.

Nesta semana, tive a oportunidade de concretizar um pedido das crianças, juntamente com uma intenção que tinha para elas. Por esse motivo, realizei uma secção de música, da qual fazia parte a reprodução rítmica com pauzinhos, bem como pedras. Suscitou-me interesse reconhecer que as crianças apresentam algum ritmo

interiorizado, notando-se que era um aspeto trabalhado por parte da educadora, sendo realizado com regularidade, visto ser uma aprendizagem contínua, caracterizada “por momento de avanço, estagnação ou retrocesso” (Ferrão & Rodrigues, 2008, p.58), com o propósito de que ocorra, de forma natural, o desenvolvimento musical.

Nesta sessão acabaram por ser explorados diversos componentes, que deram oportunidade às crianças de vivenciarem experiências diversificadas e enriquecedoras: música gravada, através da audição de uma música no computador; canção, através da minha voz e da educadora; estrutura rítmica, concretamente a pulsação, através da utilização dos paus e das pedras e altura do som nomeadamente graves e agudos, através da canção. As competências adquiridas centram-se no desenvolvimento cognitivo, psicomotor e simbólico, determinando a compreensão e domínio de formas de linguagem, visto a música ser “uma forma de comunicação” (Rodrigues, s.d., p. 34).

Esta sessão de música possibilitou o contacto com objetos que usados, adequadamente, possibilitam uma “interação com o mundo sonoro, pois o objeto produz sons e desperta a criança para atitudes de gestos variados” (Jeandot, 1997, citado em Garcia & Santos, 2012). Um mesmo objeto apresenta uma variedade de possibilidades de sons, sendo necessário dar oportunidade às crianças de os explorarem, apropriando-se deles. Cantar com gestos, dançar, bater palmas ou com os pés tornam-se momentos importantes para a criança, visto permitirem “que se desenvolva o senso rítmico” (Chiarelli & Barreto, 2005, citado em Garcia & Santos, 2012).

A expressão musical apresenta diversas “possibilidades de abordagem prática e teórica” (Rodrigues, 2007, p. 11), centrando-se na exploração de sons e ritmos, em que a criança aprende a identificar e a produzi-los, de acordo com a intensidade e a altura dos sons, possibilitando uma reprodução de fragmentos sonoros. Torna-se, assim, importante proporcionar “o contacto com atividades musicais diversificadas” (Ferrão & Rodrigues, 2008, p.60), criando um ambiente musical rico, em que a criança esteja exposta a exemplos musicais com diferentes características nos seus elementos constituintes (Rodrigues, s.d.).

Por fim, o aspeto que me suscitou particular atenção e importância foi a reação das crianças à mudança que realizei no ambiente educativo. Sem imaginar muito bem as consequências que essa mudança poderia trazer, enviei para as famílias um recado a pedir almofadas, a fim de poder retirar as cadeiras e mesa da área da leitura e poder colocar nesse local um tapete e as almofadas. Visto a forma como se organiza o ambiente educativo condicionar as ações das crianças, pode-se considerar que o

mesmo é um “mediador das experiências de aprendizagem das crianças” (Ribeiro, 2014, p.2). Por esse motivo, pretendia criar um local de conforto e de repouso, no qual as crianças poderiam se sentir confortáveis e cómodas. As crianças ao início não perceberam muito bem o porque da mudança, mas a verdade é que esse espaço voltou a ser utilizado como área de leitura.

A organização da sala pretende proporcionar um ambiente agradável e estimulante que proporcione atividades diversificadas e enriquecedoras para o desenvolvimento de cada criança, visto ser um “recurso que apoia as crianças no seu desenvolvimento global e como suporte à ação do educador” (Ribeiro, 2014, p.16). Para tal, o educador necessita de preparar o espaço, os materiais e as propostas educativas, para que a criança tenha oportunidade de ter atividades auto iniciadas, ou seja, o educador gere “as oportunidades que permitam às crianças iniciar experiências e faze[r] propostas de actividades” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.75).

O espaço apresenta flexibilidade, tendo em conta aspetos práticos, para ser modificado a partir dos interesses e propostas das crianças. Por esse motivo, foi possível pensar nas mudanças necessárias “na organização do espaço e do equipamento ao longo do ano para acomodar o desenvolvimento e evolução dos interesses das crianças” (Hohmann & Weikart, 1997, p.171), procurando sempre manter o seu interesse e promover a sua autonomia, pelo facto de que ao conhecerem-no têm a capacidade de escolher para onde querem ir.

4.9. 9ª semana

Durante esta semana tive a oportunidade de ler duas histórias às crianças, utilizando estratégias diferentes. Na primeira história, na segunda-feira, o livro apresentava muitas imagens realistas e um texto muito simples, tendo eu acabado por utilizar os sentidos para facilitar a sua compreensão. Por exemplo, a cor verde dizia respeito ao som das folhas das árvores, ao tocar da relva, por isso fui buscar uma folha amachucando-a, para que as crianças pudessem ouvir o som e assumia-lo à cor. Por sua vez, a segunda história era simplesmente uma folha com o texto, sem imagens e um texto complexo, devido à existência de várias personagens. Com base em Molina (2011), uma história é um recurso psicopedagógico que abre “espaço para a alegria e o prazer de ler, compreender, interpretar a si próprio e à realidade” (p.6).

Na leitura da primeira história foi possível implementar estratégias que facilitassem a compreensão do sentido da história, tal como refere Sousa (2007). Para

que tal aconteça, *antes da leitura* deve-se partir dos conhecimentos prévios das crianças, ao recorrer à capa do livro, através do questionamento ativo e partilha de ideias. Como já se tinha trabalhado as cores e o livro centrava-se nesse assunto, recorri às conceções das crianças para compreenderem o que iria transmitir. Por exemplo, ao questiona-las sobre o que o tema do livro através da capa e apenas do título, dando apenas a indicação de que seria sobre o tema a ser trabalhado durante a semana.

Durante a leitura, promovendo um momento de escuta ativa, deve-se focar a atenção das crianças no que é essencial e, paralelamente, confirmar o que foi antecipado e “estabelecer novas antecipações” (Sousa, 2007, p. 47). O livro apresentava bastante texto, apesar de ser simples, por isso procurei centrar-me apenas no que realmente interessava e que pretendia que ficasse nos saberes das crianças, por isso centrei-me nos aspetos sensoriais que as diferentes cores nos podiam transmitir, tentando reproduzi-los, para uma mais fácil interiorização.

A leitura da história pode apresentar diferentes técnicas de exploração dos livros sendo que cada uma delas, nomeadamente a forma como se entoa, o ritmo, a emoção que se transpõe, transmite uma postura que será refletida nas crianças, o que atribui uma grande responsabilidade ao ato de leitura (Rigolet, 2009). Este aspeto foi sentido durante a segunda história, visto ser mais complexa e não ser minha conhecida, o que levou a que eu tivesse mais pausas, o que fez com que não as cativasse tanto.

Quando foram desenhar a história, a maioria, centrou-se no pirilampo, personagem principal, visto ser o tema central do projeto e da respetiva semana, não demonstrando grande compreensão pelo resto da história. Portanto, o modo como se lê para as crianças constitui “exemplos de como e para que serve ler. Na leitura de uma história, o educador pode partilhar com as crianças as suas “estratégias de leitura” (Ministério da Educação, 1997, p.70). Essa partilha pode ser feita de forma direta ou de forma indireta, por exemplo, eu posso dizer às crianças que ao se ler uma história deve-se mostrar as imagens enquanto se lê ou posso simplesmente fazê-lo.

A atividade de contar uma história permite o alargamento do vocabulário da criança e a construção de novos significados. Segundo Villas-Boas (2002), “este desenvolvimento linguístico influencia o desenvolvimento das capacidades da leitura e da escrita, que por sua vez interagem com a linguagem” (p.81). Ao apresentar novo vocabulário às crianças facilita a sua relação com a linguagem, que será mais aprofundada, facilitando, posteriormente, a aquisição da leitura e da escrita.

Tal como referido anteriormente, o tema da semana centrou-se nos pirilampos, mais concretamente no trabalho de projeto, sendo todas as atividades centradas em conhecimentos que as crianças necessitavam de adquirir acerca dos pirilampos. Porém, esses mesmos conhecimentos são transmitidos a partir das áreas de conteúdo definidas nas Orientações Curriculares. A metodologia de trabalho de projeto é considerada uma “abordagem pedagógica centrada em problemas” (Vasconcelos, 2006, p.3), ou tópico, que surge por parte das crianças. A mesma pretende orientar o trabalho, através da descoberta, com o propósito de dar resposta às questões colocadas inicialmente. O tópico é trabalhado em profundidade, procurando abranger o máximo possível de conhecimentos, permitindo à criança mover-se “para além do seu desenvolvimento” (Vygotsky, 1978, citado em Vasconcelos, 2011, p.10). Por este motivo, esta semana tornou-se uma semana intensiva sobre o projeto, tentando aprofundar o tema escolhido, partindo de todas as informações que as crianças foram recolhendo com a família. Para tal, procurou-se ter em mente o interesse e a vontade das crianças em saber mais, fortalecendo “as predisposições das crianças para se interessarem, se ocuparem e se envolverem numa observação aprofundada, numa investigação e na representação de fenómenos” (Katz & Chard, 2009, p. 123).

Para além disso, pretendi que as crianças pudessem vivenciar e experimentar aprendizagens significativas e diversificadas, a fim de promover o conhecimento necessário sobre os pirilampos. Contudo, interligando-o com outras aprendizagens importantes para o seu desenvolvimento, viabilizando uma articulação curricular, uma vez que o projeto deve ser abrangente.

Para se alcançar o conhecimento geral acerca do tema é necessário que se aprofundem todas as áreas de conteúdo, de modo a que o conhecimento adquirido seja amplo nas diversas perspetivas. Como tal, esta semana, as propostas educativas tiveram enfoque nas diferentes áreas de conteúdo, complementando as restantes já realizadas. Possibilita-se, assim, a criação de ambientes que permitem a “iniciação do pensamento científico e [de] linguagem específica” (Ramos & Valente, 2011, p. 17), referentes às diversas áreas do conhecimento / de conteúdo, para além de se promover o “desenvolvimento intelectual das crianças ao envolver as suas mentes em tarefas de observação e investigação” (Katz & Chard, 2009, p.3).

Com esta metodologia, é fulcral que existam momentos para que as crianças tenham oportunidade de decidir o que querem fazer e ou de decidir se querem ou não realizar a atividade que lhes está a ser proposta, dando-lhes liberdade de decidirem. Ao

permitir isso, o educador deve ter em mente uma forma de organizar o grupo, exigindo uma “organização complexa do trabalho de grupo” (Rangel & Gonçalves, 2010, p.22). Por esse motivo, nem todas as crianças participaram em todas as atividades, sendo dada a responsabilidade por um conhecimento diferente a cada grupo. Cada grupo deve partilhar com os restantes, esse conhecimento, uma vez que as crianças interiorizam determinados aspetos quando estes são referidos pelos colegas, em vez de pelo adulto. Portanto, trata-se de “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes . . . com [a] finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique & Santos, 1989, p. 140).

4.10. 10ª semana

Ao longo desta semana houve três aspetos que se tornaram mais salientes e os quais se tornam importantes para assumir, de forma adequada, o papel enquanto educadora e profissional da educação. Um desses aspetos ocorreu na segunda-feira e diz respeito à continuação do projeto, concretamente à realização de uma saída ao exterior, a fim de colocar a seguinte questão: “o pirilampo é um boneco ou um animal verdadeiro?” às pessoas no exterior. Esta saída possibilitou o contacto das crianças com outras pessoas, não se sentindo envergonhadas, o conhecimento acerca do bairro ao redor da instituição educativa e, ainda, o envolvimento da comunidade no seu processo educativo e nas suas aprendizagens. As crianças passaram a ter noção onde era a sua escola relativamente às suas casas e a outros estabelecimentos que frequentavam, adquirindo a noção de espaço, enquanto se valorizava o seu trabalho e se consolidava as questões do projeto.

O projeto possibilitou que a relação entre a escola e a família se expandisse a outro interveniente, a comunidade, assumida como ator social. A própria comunidade pode tornar-se num dos atores da relação escola-família (Silva, 2009). A comunidade foi, assim, envolvida no processo de desenvolvimento do projeto decorrente da sala. As pessoas participaram de livre e espontânea vontade, sempre com simpatia para as crianças. A comunidade pode ser assumida como as pessoas no geral ou considerada como as organizações de prestação de serviços ao redor da organização educativa. Pretende-se, assim, utilizar as potencialidades de cada organização ou pessoa com o propósito de diversificar as aprendizagens e experiências das crianças.

Contudo, não se pode esquecer que a própria escola se assume como uma “comunidade de partilha das experiências” (Niza, 2013, p.144), podendo tirar-se proveito

das competências, saberes e conhecimentos dos adultos intervenientes no contexto educativo. Por este motivo, as crianças, na semana anterior, tiveram a oportunidade de partilhar essa mesma questão com as outras salas da organização educativa, procurando saber o que pensavam sobre o assunto, comparando com as suas próprias ideias iniciais. Ao criar essas parcerias com o pessoal da instituição e com as pessoas do meio envolvente está-se a promover o desenvolvimento social de cada criança como cidadão ativos e democráticos, de maneira que aprendam a participar na sociedade democrática e desenvolvam “um efectivo sentido de participação numa comunidade habilitadora” (Bruner, citado em Folque, 2014, p.37).

Segundo Coelho (2004), nos discursos dos profissionais da educação começam a emergir conceitos como “os de parcerias, redes ou contratos, que implicam a contextualização dos recursos, das iniciativas e do próprio saber, cuja construção se admite passar pela apropriação de elementos da cultura e da realidade social” (p.10), reconhecendo-se a importância dada à diversidade dos contextos sociais e culturais nos quais as crianças vivem e se desenvolvem. Portanto, através dessas parcerias, o desenvolvimento das crianças passa a ser visto de uma forma dinâmica estando relacionado com os diferentes contextos – “o contexto restrito da família, o contexto social e cultural mais alargado, bem como factores da comunidade” (Edwards, citado em Coelho, 2004, p.98).

Outro dos aspetos que me chamou particularmente à atenção foi a importância de conversar previamente com as crianças antes de nos dirigirmos para o exterior para outra visita, ou seja, na segunda-feira foram introduzidos diversos conhecimentos sobre os romanos, importantes para a visita ao Teatro Romano, que decorreu na terça-feira. Por esse motivo, primeiramente, foram apresentadas fotografias e vídeos sobre os romanos para que as crianças pudessem tirar conclusões acerca do que viam, adquirindo conhecimentos por si mesmas, sem os mesmos lhes ser impostos pelo adulto. Porém, senti dificuldade ao colocar questões-chaves para fazer as crianças refletirem sobre as imagens que estavam a visualizar, sem ser eu a responder logo, visto os romanos serem uma temática algo abstrata e complicada para as crianças compreenderem, pois já não se vivencia o tempo dos romanos. Esta situação aconteceu quando tentei explicar o que seria um relógio de sol, tendo a educadora auxiliado a minha explicação, trazendo um candeeiro para obter mais nitidamente a sombra que surgia no relógio e, assim, simular um relógio de sol.

As visitas ao exterior podem ser encaradas como uma extensão do espaço interior, no que toca à aquisição de aprendizagens (Hanvey, citado em Rosa, 2013), proporcionando à criança a oportunidade de adquirir novos conhecimentos pela vivência concreta de um contexto. Quero com isto dizer que as crianças adquirem novos conhecimentos, mais concretos e com sentido para elas, se experimentarem o relógio de sol e o teatro romano, no caso desta situação. Segundo Hannaford (1995, citado em Duarte, 2015), quanto mais ricas as oportunidades disponibilizadas às crianças, “mais complexos serão os padrões de aprendizagem, os pensamentos e a criatividade” (p.22).

A dinamização feita pela técnica do museu encontrava-se adequada para as crianças, ao nível da linguagem, de forma a facilitar a compreensão e a aprendizagem das crianças. Para além disso, realizou algo prático, concretamente um relógio de sol, que as cativou, resumindo o que tinham vindo a aprender até então e para visualizarem na prática o que lhes era dito. Deste modo, o exterior pode ser encarado como um espaço rico em experiências de desenvolvimento e aprendizagem, dispondo de uma diversidade de recursos. Porém, o mesmo depende do adulto quanto à “quantidade e qualidade de experiências” (Duarte, 2015, p.ii) oferecidas às crianças.

O último aspeto que suscitou particular interesse foi o momento de brincadeira que algumas crianças tiveram na sexta-feira, quando um amigo do 1º ciclo os veio visitar. Tornou-se importante as crianças terem mais tempo do que o costume para conviverem com outras crianças, se divertirem. O papel do educador é o de oferecer às crianças “por um determinado período e em um ambiente controlado, uma grande quantidade de tipos diferentes de objetos” (Goldschmied & Jackson, 2007, p.147), para que as crianças possam brincar livremente sem que seja necessária a presença constante do adulto para que se produzam conhecimentos e aprendizagens.

Ao dar este tipo de oportunidade às crianças, ela pode explorar de forma espontânea todos os objetos ao seu redor, neste caso foi uma bola grande e bolas pequenas, nas quais elas exploraram as suas possibilidades de utilização. As crianças tentam descobrir a maneira como os objetos se comportam no espaço quando manipulados por elas (Goldschmied & Jackson, 2007), criando diversas memórias acerca das suas experiências, que são depois usadas para a exploração de novos materiais. Durante essa manipulação, as crianças investigam e exploram os materiais, não se questionando sobre que maneiras são consideradas corretas de utilizar os materiais, elas só pretendem descobrir o que é possível fazer com ele. Para tal, a criança tem que criar uma relação de confiança com o espaço, com os objetos e com os adultos,

sendo algum bem estabelecido nestas crianças, visto terem uma boa relação com a educadora, com os amigos e com o ginásio. Deste modo, percebi que as crianças selecionam os objetos que as cativam mais, ou com os quais não lidam tão frequentemente, trabalhando “com objetivos em mente e de forma concentrada” (Goldschmied & Jackson, 2007, p.151).

Para terminar, relativamente à representação do projeto, as crianças voltaram a treinar para a comunicação do projeto, sendo necessário mais intervenção minha para as lembrar do que tinham que dizer ou fazer. Contudo, foi gratificante verificar a interajuda entre todos, por exemplo quando um não se lembrava do que dizer, os colegas ajudam ao dar indicações. Porém, também senti que foi difícil as crianças assimilarem as novas mudanças que eram necessárias realizar, não as conseguindo juntar no que já tinham decorado. Ao apresentarem pela primeira vez ao resto do grupo, na sexta-feira, as crianças sabiam o que haviam de dizer e fazer, não sendo preciso a minha ajuda, o que me fez sentir um grande orgulho ao perceber que todo o trabalho realizado com elas não tinha sido feito em vão, pelo contrário tinha significado para todas as pessoas envolvidas.

4.11. 11ª semana

Esta semana foi o final de todo o processo desenvolvido para o projeto, de muito empenho e esforço, de turbulências e vitórias, porém não podia ter acabado sem um último desafio a ultrapassar. Tinha sido decidido fazer a comunicação do projeto com um teatro e para tal ensaiámos a peça. No dia da apresentação, segunda-feira, os oradores principais da representação não estavam presentes, o que implicou uma mudança e adaptação de última hora. Foram necessários novos ensaios para integrar as crianças substitutas, num espaço não programado, sendo necessária a concentração e empenho de cada um, mas de todos no geral. O G. teve que assimilar o que era necessário dizer e onde se localizar em cada momento da representação, tendo sido necessário um trabalho mais individualizado com ele. Porém, no final de toda uma manhã atribulada, finalmente chegou o momento da comunicação do projeto que se revelou surpreendente, em que cada criança soube dizer o que era suposto, na altura adequada e entretajudando-se.

Durante a representação, as crianças podem assumir duas funções: participantes ativos ou expectadores. Enquanto observador, também é produzido conhecimento, visto que quando a criança observa vai “elaborar as conexões com o que

ela já conhece e a internalizar ideias sobre os personagens e o contexto cênico em si; dessa forma origina-se o novo conhecimento” (Mouri, 2014). Este aspeto foi notório quando as crianças das outras salas, no final, colocaram questões pertinentes acerca do projeto, por exemplo “Como é que os pirilampos nascem?” ou quando as crianças da sala 1 referiram todos os aspetos abordados ao serem questionadas do que tinham aprendido. Deste modo, a representação assumiu uma função pedagógica para “explorar conteúdos e temas de aprendizagem” (Simões, 2012).

Por vezes, a representação ou teatro é entendido apenas como um meio de transmitir determinado conhecimento à criança, ou seja, surge o pensamento de que “tudo que gira em torno da criança deva ter algum ensinamento, algum valor moral e ético” (Moraes, 2008, p.608). Porém, o mesmo também deve ser entendido como uma forma de arte, visto ser “uma das mais antigas manifestações culturais, deve ser trabalhado de modo que as crianças o compreendam como uma arte” (Arcoverde, 2008, citado em Mouri, 2014, p.85). Por outras palavras, o “teatro tem a função de divertir instruindo” (Reverbel, 1989, citado em Moraes, 2008, p.602).

Por este motivo, todas as crianças tiveram hipótese de participar e nada do que apresentaram foi imposto por um adulto, tendo partido das crianças, o que possibilitou que a representação fosse realizada de forma natural, sem pressões para as crianças e sem, praticamente, nenhuma ajuda da minha parte. Optou-se pela representação pelo facto de ser mais fácil para as crianças, de não se inibirem perante as outras crianças. Portanto, ao utilizarem a manifestação cultural, designada de teatro, estava-se a desenvolver nas crianças “a apreciação de diferentes linguagens artísticas e valorizando criticamente criações artísticas e teatrais” (Simões, 2012).

Porém, tal só foi possível devido à existência de uma “constante reflexão” (Rangel & Gonçalves, 2010, p.22) ao longo de todo o projeto, de forma a perceber se as crianças compreendiam e interiorizavam os conhecimentos que advinham da concretização de cada proposta educativa. Por isso, partilhavam comigo as suas ideias, para que eu os ajudasse a organiza-las e depois a transpor para o papel, para que pudessem escrever e desenhar o que tinham aprendido para assimilarem melhor. Esta estratégia tornou-se fulcral pelo facto de perceber que algumas crianças, como o L. desenhava e pintava, sem saber o que fazia, não tendo nada que ver com o tema, experimentando apenas os materiais.

A comunicação permitiu que realizasse uma avaliação do grupo de crianças, bem como avaliar os conhecimentos adquiridos pelas crianças. Foi notório que as

crianças que prepararam a representação para apresentar às outras salas demonstravam ter “em comum um entendimento completo e aprofundado do tema do projeto” (Katz & Chard, 2009, p.105), servindo a preparação da divulgação como um meio para resumir e consolidar os conhecimentos que aprenderam durante o desenvolvimento do projeto. Para além disso, puderam expor o que estiveram a aprender de forma dinâmica e, ainda, responder a algumas questões levantadas pelas crianças e adultos presentes, no final da divulgação. As crianças foram capazes de responder, de forma correta, às questões, demonstrando vontade em partilhar e demonstrar todos os seus conhecimentos.

A avaliação do projeto foi realizada também pelos pais, sendo-lhes enviado um pedido de colaboração, a fim de puderem partilhar comigo as suas vivências em casa sobre o projeto. Por outras palavras, se as crianças tinham partilhado alguma novidade, alguma atividade que tenham realizado ou outro aspeto qualquer. Deste modo, pretendia compreender se as crianças contaram o fizeram, se explicaram o que aprenderam e como aprenderam (Katz & Chard, 2009).

Foi também realizada uma revisão do projeto, procurando que as crianças percebessem se as duas ideias iniciais iam ao encontro das descobertas e dos conhecimentos que adquiriram. Esta situação causou discordância entre as crianças, devido a terem tido experiências diferentes, bem como atividades, por isso acabei por fazer com que elas justificassem as suas opiniões para que todos pudessem aprender. Para além disso realizaram uma autoavaliação, em que tiveram que explicitar-me o que tinham aprendido e tiveram que responder a um pequeno questionário, baseado em imagens e partindo das perguntas iniciais do projeto. Tornou-se, assim, importante refletir sobre o “desempenho e evolução da criança ou o seu contributo específico para o projecto” (Vasconcelos, 2011, p. 17). Porém, elas não conseguiram indicar quais as atividades realizadas que gostaram mais ou menos. Penso que isso se deve ao elevado tempo que o projeto demorou, por circunstâncias externas, o que limita a capacidade temporal das crianças.

Durante o questionário foi possível tirar conclusões interessantes, sendo elas: (1) queriam assinalar todos os quadrados em branco, visto nunca terem preenchido nada do género; (2) os mais novos apresentaram dificuldades ao identificar a quantidade de asas, antenas e patas do pirilampo; (3) escolhiam as opções mais familiares, como por exemplo “fruta” e “casa”; (4) o facto de estar a preto e branco dificultou a visualização das imagens, criando confusão nas crianças; (5) referiam que apenas existia o pirilampo

animal, visto ter sido o único que foi trabalhado. Devido a estes aspetos tive que optar por fazer os questionários oralmente, tomando consciência que algumas crianças não associavam o nome à imagem, ou seja, elas sabiam que o pirilampo comia lesmas e caracóis, mas não conseguiam apontar essas mesmas imagens.

Com a metodologia de trabalho de projeto, as crianças tornam-se agentes participativos, visto puderem decidir por onde querem seguir, ou seja, que aspetos querem aprender. Existem inúmeros caminhos para chegar a um conhecimento, proporcionando novos “contextos para outros tipos de aprendizagem” (Katz & Chard, 2009, p. 3). Portanto, é fulcral que as crianças tenham oportunidade de decidir o que querem fazer e se querem realizar a atividade proposta. Segundo Kishimoto (2010), “é importante que a criança seja agente, tenha iniciativa e oportunidade de falar, de se expressar e participar” (p.7). Porém, deve ter em conta que o trabalho de projeto pressupõe uma investigação coletiva, através de uma abordagem cooperativa, no qual todas as crianças devem participar na pesquisa e investigação das respostas às questões colocadas.

O trabalho de projeto acaba por promover o desenvolvimento da autonomia e independência das crianças, visto possibilitar que elas decidam de forma consciente, individualmente e em grupo, contribuindo para o “desenvolvimento cognitivo, bem como, ao desenvolvimento social” (Lino, 2014, p.139). Por exemplo, na passada sexta-feira, dia 2, as crianças tiveram liberdade de decidir ajudar-me a terminar o álbum ou não, sendo que a M. decidiu ajudar-me, por isso propus-lhe que me ajudasse a colocar as informações do projeto no exterior da sala. Esta situação levou a que começasse a falar comigo, a sentir-se confortável no que estava a fazer, dando sugestões e ajudando de forma espontânea. Pode-se, assim, caracterizar a autonomia como a “liberdade perante o adulto, a oportunidade de fazer escolhas e tomar decisões” (Santos, 2015, p.24).

Este tipo de situação torna-se fulcral para a criança e para o educador, visto que consoante “as crianças vão fazendo cada vez mais coisas por si só, os educadores ficam mais libertos para observarem em acção e apreciarem” (Hohmann & Post, 2011, p. 239). Esta observação possibilita-lhes repensar e alterar as estratégias que utilizam com o grupo e com cada criança, garantindo a vivência de experiências graduais. Para além de permitir que o desenvolvimento da “aquisição do saber-fazer indispensável à sua independência e necessário a uma maior autonomia” (Ministério da Educação, 1997, p.53). Porém, tem sido notório que as crianças se encontram bastante

dependentes do adulto, não conseguindo ir buscar os materiais para realizar as atividades, nem tendo iniciativa na concretização das atividades.

Mais importante que a autonomia é a independência, que surge a partir dos limites e regras impostos pelo outro. Esses limites podem ser o do respeito, da dignidade ou da liberdade do outro. Portanto, a autonomia “é a capacidade da criança levar a cabo acções de independência e exploração” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 66), enquanto a independência refere-se à capacidade que a criança tem de agir por si mesma. Desta forma, a independência centra-se no próprio individuo e a autonomia abrange mais pessoas, visto uma criança poder tomar decisões que envolvam outras crianças ou adultos. Freire (1996) afirma que a autonomia se vai “constituindo nas experiências de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (p.41).

Ao longo da semana foram acontecendo diversas atividades, em que se pretendeu promover essa mesma independência das crianças, pretendendo que elas fossem capazes de realizar o que lhes era pedido e de ir buscar os materiais a utilizar, sem recorrerem ao adulto. Foi o caso da colagem de pedaços de papéis na estrela de natal, da construção de uma árvore de natal com formas geométricas e do desenho do presépio. Para além disso, foi possível perceber diversas aprendizagens que as crianças têm vindo a adquirir, como foi o caso do A. que se descobriu que já sabia escrever o seu nome de forma legítima. Porém, existiram outras atividades que tiveram que ter o apoio do adulto, por exemplo na realização do contorno do pai natal, em que as crianças não seguiam a sequência numérica correta.

4.12. 12ª semana

Esta semana tornou-se um completo desafio para mim, visto não ter ido ao encontro de nada do que tinha planeado, pois as crianças de 5 anos passaram, grande parte do tempo, a ensaiar para a peça de teatro, a apresentar aos mais novos na sexta-feira. Por este motivo, acabei por passar mais tempo com os mais novos, tornando-se uma semana que possibilitou uma atenção mais individualizada. Foi um completo desafio também pelo facto de as crianças estarem com outra disposição perante tudo o que se passava, mais desatentas, mais desrespeitadoras, com dificuldade em respeitar as regras e mais inquietas. Esta situação deve às mudanças ocorridas na rotina, como por exemplo a falta do conselho/reunião semanal, bem como à circulação permanente de crianças e adultos dentro e fora da sala e noutros outros espaços, sem referir o facto de se estar numa época importante.

Este facto causou diversas vezes um incómodo por sentir que as crianças apresentavam ainda mais dificuldades do que inicialmente e não saber o motivo para tal, nem conseguir fazer nada para que isso deixasse de acontecer. Por este motivo, tornou-se importante que a educadora assumisse, por vezes, o grupo e a rotina, visto ainda precisar de aprender e para tal preciso de ver as suas estratégias para lidar com as situações, indo interiorizando-as e experimentando. Porém, levou-me a pensar em novas estratégias para implementar em janeiro, de forma a lidar com elas de um modo diferente, sem perder a relação existente.

Para além disso, houve dois aspetos que me chamaram particularmente à atenção, concretamente o momento de leitura e a presença das famílias / associação de pais no jardim de infância. Contudo, esta semana houve ainda a comunicação de um outro projeto sobre “As casas do nosso país” e a saída ao Parque do Monsanto.

Em relação à saída ao exterior, fomos até ao parque do Monsanto ver a natureza, tendo sido recebidos por duas dinamizadoras qualquer espaço. Este tem como potencialidade o contacto direto com a natureza, possibilitando a estimulação dos diversos sentidos das crianças, contudo essa potencialidade não foi aproveitada, não tendo as crianças oportunidade de explorar a natureza que as rodeava de forma livre. Por outras palavras, as crianças apenas podiam tocar na natureza se as dinamizadoras da visita dessem autorização, o que nem sempre ocorria. “A estimulação pelo tato, a visão, a audição, o olfato e o paladar ativam os neurónios que são os maiores responsáveis pela formação dessas conexões” (Lagarta Pintada, s.d.), designadas de sinapses, que transmitem e armazenam toda a informação que as crianças adquirem, neste caso com os sentidos. Ao utilizar todos os sentidos estão a interligar-se todos os conhecimentos proporcionando “uma experiência mais completa de cada momento e enriquecendo a capacidade de discriminação do cérebro” (Lagarta Pintada, s.d.).

Relativamente à comunicação do projeto foi interessante ver o envolvimento das crianças, de um ponto de vista de fora, notando-se quais eram as crianças que estavam a sentir um enorme prazer no que estavam a fazer. Ao comunicarem e divulgarem o projeto, as crianças são incentivadas a interagirem “com pessoas, objetos e com o ambiente, de forma que [as aprendizagens] tenham um significado pessoal para elas” (Katz & Chard, 2009, p.5). Na sala, as crianças registaram, através de um desenho, o que tinham aprendido sobre aquele projeto e ao especificar os desenhos constatei que as crianças adquiriram mais facilmente os conhecimentos transmitidos por imagens, do que aqueles que apenas tinham sido falados. Por exemplo, as crianças referiram

bastantes os materiais de que são feitas as casas - madeiras, gelo, betão, tijolos - enquanto que os profissionais que constroem as casas - pedreiros, pintores, arquitetos - não foram referidos por nenhuma criança. Este mesmo aspeto também foi notório na comunicação do nosso projeto sobre os pirilampos, visto as crianças das outras salas só terem referido aspetos transmitidos através da representação, como foi o caso de comerem caracóis e lesmas. Toma-se, assim, consciência do perigo dos conhecimentos demasiados abstratos para as crianças, que nada representam e significam para elas, tendo que se optar por os transmitir de forma mais lúdica.

Na quarta e quinta-feira foi possível contar duas histórias diferentes às crianças, compreendendo que elas são ouvintes de um “mundo de fantasia que simbolicamente recria a realidade, os medos e os desejos de uma forma que ensina a pouco a pouco a criança a ultrapassá-los e a controlá-los” (Bastos, 1999, citado em Dionisio, 2014, p.22). Contudo, as crianças tiveram dificuldade em estarem atentas e concentradas no que era dito. Um desses exemplos ocorreu na passada sexta-feira, dia 9 de dezembro, em que li uma breve história às crianças e foi difícil cativar-lhes a atenção, estando sempre distraídas com pequenas coisas, até mesmo com os bolsos das suas batas. Tal situação pode dever-se a diversos fatores como o facto (1) de se ter quebrado a rotina de todas as tardes ler uma história ter causado consequências nas crianças, passando esse momento a ser ocupado por outro tipo de atividade, como ensaios e apresentações de projetos; (2) de terem entrado crianças novas no grupo, o que acabou destabilizar a rotina e a postura das crianças. Contudo, no final, coloquei questões específicas acerca da história, por exemplo quantas vacas apareciam e algumas crianças conseguiram responder corretamente, notando que a falta de atenção em mim não significava que não estivessem a ouvir o que estava a ler.

Ao ler as histórias para as crianças estão a criar-se oportunidades que trazem benefícios para o desenvolvimento das crianças, concretamente para a criação do gosto pela leitura, que mais tarde lhes trará bastantes benefícios ao nível da linguagem e dos conhecimentos que possuem. Estes momentos de verbalização tornam-se de extrema importância para este grupo específico de crianças pelo facto de o grupo, no geral, manifestar dificuldades no domínio da comunicação oral. Portanto, ao se contar histórias diariamente está-se a “estabelece[r] aos poucos a percepção de que o ato de ler é um hábito do cotidiano, e assim começa a tomar gosto pela leitura” (Gonçalves, 2013, p.15), para além de se traduzir na formação de um leitor crítico e competente, bem como do desenvolvimento da personalidade da criança. Sequeira (2000, citado em Dionisio,

2014) afirma que a leitura de diversas histórias possibilita a promoção da “autonomia, aquisição de conhecimentos, desenvolvimento do espírito crítico e a abertura às muitas perspectivas porque se pode representar e analisar o real” (p.23). O momento dedicado à leitura da história é, portanto, agradável, extremamente significativo e completo, uma vez que “enriquece a interação da criança com a leitura” (Mata, 2008. p. 80), proporcionando reflexões e partilhas sobre a história que contribuem para a construção do projeto pessoal de leitor.

O último aspeto a abordar centra-se nas famílias, bem como na associação de pais, que permitiram a fomentação de dois momentos bastante significativos para as crianças. Na terça-feira, dia da produção dos postais de Natal, foi notório o envolvimento das famílias, através da aderência de mais de metade delas, que mesmo não tendo relações umas com as outras, se disponibilizaram para estarem presentes na sala pelos seus educandos. Esta ideia partiu da nova associação de pais que pretende intensificar a parceria entre as famílias e a escola, criando novas oportunidades no desenvolvimento das crianças, ao mesmo tempo que criavam “oportunidades para que aqueles [pais] se sintam e se tornem participantes competentes” (Araújo, 2013, p.67). Na sexta-feira, um dos representantes da associação dos pais assumiu o papel de pai natal para dar uma pequena lembrança a cada uma das crianças.

Ao realizarem os postais apostou-se no “envolvimento dos pais no plano da colaboração prática” (Bonomi, 1998, p.162), valorizando, assim, os conhecimentos de cada família e enquanto pessoas de valor. Porém, a presença dos pais só se torna possível se anteriormente tiver existido um investimento na relação entre a educadora e a família de cada criança, possibilitando que se sintam bem aceites e desejadas no contexto. Essa relação facilita a compreensão do trabalho educativo dos educadores, mostrando que os mesmos acompanham a educação das crianças, apresentando o que elas conseguem fazer com o apoio do adulto. Contudo, essa relação não pode ser desligada da “relação pedagógica e daquilo que é tido como a tarefa central das escolas, ou seja, o processo de promoção da aprendizagem dos alunos” (Silva, 2009, p.39).

Ao envolver todos estes intervenientes com funções essenciais no desenvolvimento das crianças está-se a proporcionar uma educação de qualidade às crianças. O envolvimento é visto “enquanto crescimento em colaboração e participação” (Araújo, 2013, p.68). A educação infantil complementa a ação da família no desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social, dando complementaridade ao trabalho realizado em casa, para além de contribuir “para determinar a qualidade das

experiências da criança” (Goldschmied & Jackson, 2007, p.219). Isto porque as crianças crescem num seio familiar com certas crenças, atitudes e ações, sendo os pais “os primeiros professores dos seus filhos” (Siraj-Blatchford, 2004, p.14), o primeiro contexto de socialização das crianças.

4.13. 13ª semana

Esta semana foi uma semana de regresso à rotina, às crianças, às interações com adultos e parceria entre todos os intervenientes no processo educativo da criança. Compreendi que a pausa para o natal levou a que as crianças viessem mais calmas, concentradas e dispostas a aprenderem. Por exemplo, durante o acolhimento estavam mais concentradas e dispostas a participar, conseguindo respeitar, minimamente, quando o outro falava. Para além disso, notavam-se diferenças no desenvolvimento das crianças, sendo que as mais pequenas, que antes pouco falavam, vinham a falar e a expressar as suas ideias de modo mais compreensivo e mais frequentemente.

Esta pausa também criou uma diferença em mim mesma, porque vou com outro espírito e novas ideias para as crianças, sendo importante, por vezes, criar mudanças no modo como se realiza a rotina. Um exemplo dessa situação aconteceu no acolhimento, em que mudei a forma como se faziam todas as tarefas relativas a esse momento, dando enfoque nas dificuldades que a educadora sentiu nas crianças, durante a avaliação do final do período. Um caso concreto foi que em vez de simplesmente contar as crianças, comecei a usar jogos com palavras, a fim de que elas se concentrassem nas letras, juntando a matemática na contagem das letras.

Apesar disso, na sexta-feira, foi notório que as crianças, ao início, se sentiram incomodadas com a mudança da rotina, mais concretamente com o facto de os pais não terem entrado no jardim-de-infância, uma vez que as famílias costumam ir entrar os educandos dentro da sala. Neste dia, tal não aconteceu para que se pudesse dar início à atividade planeada para a manhã. Neste caso, as crianças não conseguiram “antecipar aquilo que se [iria] passar a seguir e [não tendo] sentido de controlo” (Hohmann & Weikart, 1997, p.8), uma vez que não sabiam aquilo que esperar. Por este motivo, as crianças apresentaram maior tensão para entrarem na escola, só o fazendo quando viam uma cara mais familiar. Porém, tais situações também são importantes de a criança vivenciar, a fim de que consiga autorregular o seu comportamento face às mudanças.

Nesta semana, houve um acontecimento que me chamou particularmente à atenção e que penso assumir uma grande importância para as crianças. Foi a presença do “SOU”, um boneco caracterizado como um bom cidadão, que foi ensinar as crianças acerca de como devemos ser bons cidadãos para com as pessoas ao nosso redor. Deste modo, o “SOU” utilizou o tema das emoções e o facto de que as devemos controlar, para não se ter problemas com as outras pessoas. Esse boneco contribuiu para o desenvolvimento integral e correto das crianças, uma vez que ensina boas maneiras, visto que sempre que surge na escola traz um novo ensinamento às crianças e estas, por gostarem tanto dele, decoram esses ensinamentos com mais facilidade. Segundo Brazelton (2013), as boas maneiras, os nossos valores, os nossos estilos sociais são importantes para que consigam nos incluir e enquadrar num grupo.

Ao se trabalhar com crianças tem-se “plena consciência de que o crescimento satisfatório depende de entender todos os aspectos do desenvolvimento das crianças como uma totalidade” (Goldschmied & Jackson, 2007, p.53). Mas esse desenvolvimento não se baseia apenas no que as crianças fazem, nas aprendizagens que adquirem, é também pessoal e por esse motivo é importante se sermos um exemplo para as crianças. O nosso modo de agir perante as crianças tem efeito direto sobre a forma como a criança o é no dia e sobre como o será no futuro. Porém, torna-se necessário saber distinguir o que é importante para o futuro das crianças e apenas o que advém de desejos pessoais. Nesse sentido, é importante refletir se a “tentação de projeção de características específicas nossas – gostos, prazeres, ambições, medos, angústias, limites, expectativas – sobre a criança” (Siebert, 1998, p.80), é benéfica para ela. Se essa vontade for utilizada de forma correta, como é caso do SOU que pretende transmitir as suas expectativas de um mundo melhor para todos, contribuiu-se para um desenvolvimento melhor das crianças.

Outro aspeto pertinente nesta semana foi o tempo de brincar das crianças, tanto no interior como no exterior da sala de atividades. As crianças tiveram a oportunidade de realizar jogos durante uma tarde, sendo direcionados, mas possibilitando a liberdade das crianças nas suas ações. Para tal, foi necessário ter em conta o ambiente educativo que assume uma grande importância, uma vez que condiciona “em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (Ministério da Educação, 1997, p.37).

O jogo não é, normalmente, considerado como um meio de ensinar, sendo “visto apenas como recreativo e oposto ao trabalho” (Monteiro e Delgado, 2014, p.110). Contudo, é através do jogo livre que a criança adquire novos conhecimentos, através

das diversas interações que faz durante o mesmo. Para além de aprenderem as regras que regem a vida, através da diversão e do prazer pela ação em si. Contudo, por vezes, é necessário que essas regras sejam explícitas, ditas oralmente, para facilitar a compreensão e aquisição das crianças, de forma que elas tenham conhecimento delas e as usem conscientemente. Pode-se, assim, afirmar que “uma parte significativa da evolução das crianças se realiza pela actividade lúdica a partir de uma fixação predominante nos objetos e na acção impulsiva, orientando-se, progressivamente, para a significação” (Folque, 2014, p.31).

O mesmo acontece na sala de atividades, em que o espaço tem que se pensado como um meio de apoiar as atividades das crianças, mantendo o seu interesse e autonomia, permitindo-lhes escolherem para onde querem ir. Um exemplo desta situação foi o facto de me encontrar a terminar um trabalho numa das áreas e a S. me ter pedido para sair desse local, porque queria utilizar aquele espaço para realizar os jogos de mesa, demonstrando conhecimento acerca da função da respetiva área. Outro exemplo foi a introdução de novos materiais na área da casa que promoveram, ainda, mais o interesse e a vontade delas em permanecerem naquela área, experimentando e vivenciando novas situações.

O brincar contribui para o desenvolvimento das crianças, sendo importante nesta faixa etária, uma vez que se torna num “motor de desenvolvimento da criança” (Ferland, 2005, citado em Rosa, 2013, p.4). Delalande (2009, citado em Monteiro & Delgado, 2014) refere que se pensa nas brincadeiras como instrumentos de recreação ou pedagógicos, desprezando as brincadeiras das crianças, considerando que elas não têm qualquer tipo de intenção ao brincar. Contudo, Huizinga (1991, citado em Monteiro & Delgado, 2014) refere que o brincar é uma “escola de disciplina, que expõe e organiza emoções e afetos, um espaço de liberdade que a criança livremente aceita e exercita, pondo à prova as qualidades daquele que brinca, que deve sempre obedecer às regras do jogo” (p.109). O brincar da criança assemelha-se à visão que tem da vida real, reproduzindo e produzindo a cultura de uma sociedade.

Para além disso, ao brincar, a criança explora e descobre mais sobre o seu corpo, como funciona e os limites do mesmo e sobre si mesma, descobrindo os seus interesses e gostos, de um modo geral. O mesmo é referido por Winicott (1975, citado em Ferra, 2013), o brincar contribui para a busca do eu (self), sendo que “é no brincar e somente no brincar que a criança ou adulto, podem ser criativos, utilizando a sua personalidade integral” (p.16), para além de estimular a capacidade de tomar decisões,

visto ser ela a decidir o que brincar, como, onde e com quem, sendo a escolha ser “essencial ao desenvolvimento cognitivo, bem como, ao desenvolvimento social” (Lino, 2014, p.139).

Por fim, a forma como se organiza o ambiente educativo “constitui o suporte do trabalho curricular e da sua intencionalidade” (Ministério da Educação, 1997, p.14). Por este motivo, houve três crianças que foram incentivadas a se dirigirem mais para a área dos jogos de mesa a fim de que adquirissem interesse nos mesmos, fortalecendo aspectos específicos essenciais para o desenvolvimento global e integral.

4.14. 14ª semana

Esta semana apresentou uma particularidade em relação às restantes, uma vez que as propostas educativas tinham um fio condutor, neste caso, o inverno, contudo eram direcionadas e especificadas para cada área da sala de atividades. Por este motivo, houve um maior enfoque no desenvolvimento do domínio da matemática e da linguagem oral e abordagem escrita. Porém, esta semana aconteceu também um momento dedicado ao Conhecimento do Mundo, através da concretização de uma experiência científica. Este momento levou-me a compreender as dificuldades de concretização de uma experiência com o grupo todo de crianças e a necessidade delas de verem, tocarem, experimentarem todos os materiais, o que vai ao encontro da afirmação de Reis (2008), que as crianças são “cientistas ativos” (p.16).

Segundo a UNESCO, a educação para as ciências faz parte do direito à educação das crianças, tendo todas o direito a usufruir dessas aprendizagens e conhecimentos. Todavia, há que adaptar essa ciência à faixa etária do grupo de crianças, por esse motivo, no jardim-de-infância, os termos e conceitos são elementares e adequados para um melhor entendimento das crianças. Portanto, deve-lhes ser possibilitado “um manancial de factos e experiências com uma forte componente lúdica” (Sá, 2000, p.3), sendo importante a vivência de atividades contextualizadas e de natureza prática. Durante essas atividades, o educador tira proveito das seguintes faculdades inerentes às crianças, a fim de transmitir-lhes conhecimentos mais científicos: “de observar, de analisar, de comparar, de estabelecer semelhanças e diferenças, de ordenar, de classificar, de relacionar, de conceber, de construir, de levantar hipóteses, de experimentar, de organizar categorias sensíveis” (Chauvel & Michel, 2006, p.7)

Pereira (2002) refere que este tipo de educação deve “desenvolver-se desde cedo interligando conhecimentos teóricos, procedimentos específicos e hábitos de pensamento” (p.39). Por este motivo, torna-se importante dar resposta ao interesse científico que “nasce na criança a partir da curiosidade ou do espanto (Chuavel & Michel, 2006, p.6), partindo das suas ideias para se construírem noções científicas, que vão evoluindo com o passar do tempo, complexificando-se. Portanto, a experiência tornou-se muito básica, trabalhando uma variável – a quantidade de água – e apresentando materiais do quotidiano da criança - copo de água e sal. Para além disso, os conceitos não apresentaram complexidade, indo ao encontro das características daquele grupo, ainda mais quando era a primeira experiência a ser realizada no respetivo ano letivo. No final, representaram a experiência, sendo uma tradução em papel do processo desenvolvimento e da relação entre as variáveis.

Tendo como conceção que a criança é “o arquitecto principal do seu próprio modelo mental do mundo” (Hohmann & Weikart, 1997, p.57), deve-se partir da curiosidade natural da criança, da sua necessidade de colocar questões para se poder “ordenar a sua representação do universo” (Chauvel & Michel, 20006, p.7) e do mundo ao seu redor. Essas questões são o “ponto de partida para a construção do conhecimento” (Pereira, 2002, p.58), procurando-se explorar e aprofundar o tema que provocou interesse na criança, através de diversas situações de aprendizagem.

Esta semana decorreu, ainda, a reunião de pais, na qual estive presente, trazendo bastantes vantagens para o meu percurso académico. Constatei a importância que a educadora tem na vida das famílias, ao ponto de aconselhar as famílias acerca de como lidar e reagir às situações e partilhar com elas um pouco das suas experiências, contribuindo para o crescimento de todos os presentes. As reuniões dão oportunidade às famílias de conhecerem o ambiente escolar, os técnicos, o dia-a-dia das crianças, os trabalhos a serem desenvolvidos e de darem os seus contributos no processo de ensino (Hohmann & Weikart, 1997).

Durante a reunião, foi dada oportunidade às famílias de falarem, o que possibilita que se sintam integradas no contexto, partilhando as suas expectativas educativas, esclarecendo dúvidas sobre o processo educativo e fazendo sugestões. Como não era a primeira reunião do ano, o foco foi mais pedagógico, havendo a hipótese de todos os intervenientes “fazerem observações pertinentes, tecerem reflexões mais elaboradas, terem dúvidas mais específicas e expectativas melhor formuladas” (Rigolet, 2006, p.17). Porém, para que existam estes momentos, é essencial que a reunião seja planificada e

preparada, organizando-se os temas a abordar. É importante ter em atenção que não é chegar e referir apenas como as crianças se encontram ao nível do desenvolvimento, pelo contrário existem outros assuntos essenciais de serem abordados com as famílias, a fim de que elas se envolvam na sua concretização.

Nessas reuniões, os educadores explicam os “princípios teóricos que gerem a educação infantil, os fundamentos que alicerçam a vida do grupo institucional e os objetivos que pretendem atingir” (Rigolet, 2006, p.20), requerendo-se, por parte das famílias, uma compreensão do trabalho educativo que se realiza na educação pré-escolar. A relação escola-família constitui, assim, uma relação entre culturas, ou seja, entre a cultura escolar e a local, podendo ser designadas de parcerias. Nessas parcerias, é considerado o lado dos pais, dos educadores, bem como da sociedade nas suas expectativas, atitudes, deveres, direitos, papéis e responsabilidades (Rigolet, 2006).

Outro aspeto pertinente nesta semana foi o facto de ter considerado que as crianças precisavam de alguma disciplina, obrigando-me a ser mais rígida com elas, fazendo-as perceber que existiam momentos de brincadeira e momentos de trabalho. A disciplina refere-se aos limites que a criança necessita de ir adquirindo ao longo da sua vida para se desenvolver adequadamente. Esses limites constituem a base para a formação da personalidade de cada criança, tendo a escola a tarefa de “estabelecimento de limites e regras básicas de convivência, ou seja, o processo de socialização essencial para o desenvolvimento psíquico-social futuro das mesmas” (Fonte, 2010).

A severidade não foi encarada como uma forma de autoritarismo, mas como uma necessidade para as crianças. Não influenciou em nada a relação de amor e carinho que prestava às crianças. Desta forma, a relação e a educação passou a ser “mais flexível e consciente; onde regras e limites estão presentes” (Fonte, 2010), uma vez que, segundo Zagury (2000, citado em Fonte, 2010), “educar implica sempre, em maior ou menor grau, a necessidade de limitar, de às vezes dizer não, de negar algumas coisas”. Ao não se colocar limites está-se a trazer consequências futuras para as crianças, como o desrespeito pelo outro, foco desta necessidade de impor limites.

No entanto, é necessário que a imposição dos limites seja realizada de forma assertiva. O facto de num momento ser dada permissão às crianças para fazer algo e no momento seguinte já não ser dada essa permissão, leva a que a criança desrespeite o que lhe é dito e que compreenda o que pode fazer com cada pessoa, tirando proveito da situação. Esta situação era, frequente, acontecer comigo devido aos momentos de brincadeiras que, regularmente, tinha com as crianças. Por este motivo, esta semana

foi dedicada à compreensão por parte das crianças do que deviam fazer e quando o podiam fazer. Diversas vezes, no acolhimento, aconteceu ficarmos todos sentados em silêncio, para que elas percebessem que não era o momento de andarem em pé, de fazerem palhaçadas ou de sobreporem a sua voz à do adulto.

Por último, nesta semana, conversei com a educadora cooperante acerca da avaliação referente ao meu estágio, o que me fez interiorizar o que precisava de melhorar e investir mais. Foram momentos enriquecedores para compreender como os outros viam a minha postura e como interpretavam as minhas ações. Deste modo, esta avaliação partilhada possibilitou que eu fizesse uma autoscopia, "ação em que o sujeito volta-se sobre si mesmo para analisar-se" (Galvão & Cunha, 2013, p.209), sobre todo o tempo passado na organização educativa. Possibilitou, assim, uma reflexão crítica sobre a ação pedagógica, em busca de uma melhor consciência de mim mesma. Deste modo, pude olhar para mim mesma através do meu ponto de vista e do ponto de vista das pessoas com quem me relacionei e acabei trabalhando diariamente.

4.15. 15ª semana

Esta última semana foi mais livre por ser a semana da despedida, centrando-se mais nas crianças, ou seja, nas suas brincadeiras, na forma como se relacionam umas com as outras e na minha relação com elas. Por este motivo, o aspeto que me chamou mais à atenção foi exatamente a relação, a convivência, a interajuda e a cooperação entre as crianças, concretamente as repercussões de uma sala heterogénea, ao nível da idade, nas crianças. Porém, a heterogeneidade não existe só em relação às idades, mesmo que uma sala só tenha crianças de 3 anos, não quer dizer que não exista uma "heterogeneidade geracional e cultural" (Niza, 2013, p.149). Essa heterogeneidade permite que se crie uma relação de interajuda e colaboração entre as crianças, a fim de que todas consigam realizar as ações do dia-a-dia, contribuindo para um "enriquecimento cognitivo e sociocultural" (Niza, 2013, p.149).

Uma sala heterogénea apresenta particularidades em relação ao trabalho desenvolvido na mesma, uma vez que as atividades têm que ter por base a ideia de que "todas e cada uma das crianças tenham ocasião de progredir a partir do nível em que se encontram" (Ministério da Educação, 1997, p.87). Portanto, não se pode apresentar um tipo de trabalho para todo o grupo, tendo que, em algumas situações, se preparar e programar trabalhos diferentes para cada faixa etária ou nível de desenvolvimento das crianças. Nesta semana, este aspeto foi, particularmente, notório, uma vez que as

crianças mais velhas desenharam o corpo humano partindo de uma peça de roupa, enquanto as mais novas procuraram peças de roupa para cada parte do corpo.

Importa referir que ao propor atividades com um nível de dificuldade maior está-se a contribuir para uma cooperação entre as crianças, visto as crianças mais velhas terem que assumir o papel de ajudadoras com as mais novas. As crianças vivenciam, assim, uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, ao mesmo tempo, que contribui para o desenvolvimento das outras crianças. Deste modo, cria-se uma zona de “capacitação que vai para além do que a criança é capaz de fazer sozinha, incluindo atividades que pode realizar com sucesso com a ajuda do educador e colegas” (Niza, citado em Folque, 2014, p.53).

Essa zona de capacitação contribui para a crescente automatização das crianças, uma vez que elas vão sentindo-se cada vez mais capazes e competentes nos diversos saberes-fazer do dia-a-dia. Ao longo da semana, foi notório que uma das crianças mais novas do grupo conseguiu assumir o papel de ajudante da casa de banho de forma mais autónoma, sem necessitar da ajuda dos amigos. A colaboração das restantes crianças torna-se vantajoso, uma vez que “promove relações simétricas de cooperação que conduzam à autonomia” (Piaget, citado em Oliveira-Formosinho, 2013, p.81). Pode-se, assim, afirmar que a autonomia assume-se como uma condição fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Segundo Zatti (2007), a construção da autonomia está relacionada com dois fatores: a capacidade de determinar a sua própria regra e a capacidade de a executar. O primeiro tem haver com a liberdade e poder “de conceber, fantasiar, imaginar, decidir” (p.12) e o segundo com o poder e capacidade que a criança tem de fazer. Resumidamente, a escola deve ser um local que oferece às crianças “mais estímulos, mais ocasiões de aprendizagem, mais espaços e materiais, mais impulsos para a autonomia” (Bonomi, 1998, p.162), dando tempo às crianças de tentarem e experimentarem as diversas ações, necessárias para a sua saúde, caso da sua higiene, bem como para o seu desenvolvimento, caso do uso de tesouras, a fim de aperfeiçoar a sua correta utilização.

Ao realizar uma retrospectiva acerca destas quinze semanas, compreendo que, em qualquer grupo de crianças, torna-se necessário estimular o desenvolvimento de valores para a convivência em grupo, mais concretamente na promoção de atitudes de cooperação, partilha, interajuda e responsabilidade, valores esses interligados e adquiridos pela vivência na “ação conjunta e nas relações com os outros” (Ministério da

Educação, 1997, p.52). Ao interagir com o outro, as crianças aprendem: (1) o que é certo e errado, valorizando comportamentos e atitudes, (2) o que podem ou não fazer, através do reconhecimento e diferenciação de modos de interagir e (3) os direitos e deveres de cada um.

A cooperação pode ser definida como a força que une e agrupa uma diversidade de indivíduos com interesses separados numa sociedade coletiva. Uma situação que, sistematicamente, acontecia era o facto de as crianças quererem realizar uma atividade, mas só parte delas ajudarem a arrumar a sala, o que não permitia a concretização da atividade. Por este motivo, fui transmitindo às crianças a necessidade de cooperarem, de se interajudarem, de modo que, no final, todas pudessem usufruir da atividade durante um período de tempo mais longo. Segundo Brotto (1999, citado em Soler, 2008), a cooperação é um processo “de interação social, em que os objetivos são comuns, as ações são compartilhadas e os benefícios são distribuídos por todos” (p. 22). Para além disso, ao se despertar a consciência para a cooperação está-se a mostrar que a cooperação é uma alternativa possível e saudável no campo das relações sociais, contribuindo para o desenvolvimento do “viver e do conviver em grupo, do aprender para cooperar e do cooperar para aprender, exercitando o compartilhar como instrumento de crescimento pessoal” (Nazário, 2001, p.35).

Ao desenvolver competências associadas à cooperação e partilha, cria-se um sentimento positivo de identidade, boa autoestima e de confiança em si mesmo e nos outros. A escola assume-se, assim, como um “espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 2013, p. 144), não esquecendo a ideia de que quando uma criança é tratada com respeito, tende a internalizar esse respeito e depois a tratar os outros da mesma maneira (Soler, 2008). Esta resposta era, frequentemente, obtida pelas crianças que afirmavam que se o outro não a ajudou, ela também não o faria. Contudo, tornou-se notório que as crianças, ao cooperarem umas com as outras, interiorizavam as regras de socialização, contactando e fortalecendo a relação com o outro, o que contribui para o seu desenvolvimento social, essencial para a sua inserção na comunidade e sociedade.

Por último, todo o trabalho desenvolvido numa sala heterogénea, todo o investimento na autonomia, na cooperação e na interajuda das crianças só se torna possível se, dentro da própria escola, o mesmo acontecer com os intervenientes no processo educativo das crianças. Este facto era central nas relações existentes entre as educadoras e auxiliares, uma vez que estavam sempre em colaboração, levando a

que as salas interagissem e convivessem umas com as outras. Esta situação de partilha torna-se vantajosa para os grupos de crianças, uma vez que não se fechavam em si mesmos. Pelo contrário, as crianças adquiriram o “sentimento de comunhão” (Montessori, 1952, citado em Musatti, 1998, p.199), com o qual criaram as relações com as outras crianças, preocupando-se, cuidando e assumindo-se todas como um todo, um grupo definido pela “dimensão coletiva” (Musatti, 1998, p.199). Estas relações ultrapassam a simples camaradagem, levando as crianças a aprenderem “estratégias interativas diferentes, em função do parceiro . . . com o qual entrelaçam relações diferentes” (Musatti, 1998, p.201). Um exemplo desta situação decorreu na sexta-feira, em que as salas se despediram das estagiárias, enquanto grande grupo, não optando por cada sala se centrar apenas na estagiária presente na mesma.

Esta cooperação entre as adultas, levou-me a ter perceção de como as outras educadoras trabalhavam, tomando consciência de que não é possível se trabalhar sozinho, “ninguém ensina sozinho” (Platone & Hardy, 2004, citado em Gonçalves, 2012, p.22). Deste modo, é importante a interligação de posturas de trabalho para proporcionar o bem-estar das crianças, não esquecendo que nenhuma ação pedagógica é melhor do que as outras. Pelo contrário, cada ação apresenta características, virtualidades, aplicabilidades e limites próprios, sendo que cada profissional influencia, à sua maneira, as aprendizagens dos alunos, concretamente os conhecimentos, capacidades, competências ou atitudes.

5. PLANIFICAÇÕES

5.1. Semanais

Planificação semanal – de 10 a 14 de Outubro					
	<i>Segunda-feira (dia 10)</i>	<i>Terça-feira (dia 11)</i>	<i>Quarta-feira (dia 12)</i>	<i>Quinta-feira (dia 13)</i>	<i>Sexta-feira (dia 14)</i>
Acolhimento	Projeto - perguntas ²⁰ Mostrar cartaz com o título do projeto Recado pais ²¹	“Alimentos saudáveis” “Roda dos alimentos” – 1ª e 2ª etapa ²²		O normal	Distribuição tarefas ²³ Recado pais ²⁴
Atividades	Pintar as letras do título Formar o esquema	Pintar a roda Desenhar os alimentos da história Puzzle da roda dos alimentos	Ginástica sobre a alimentação	“Cartaz da alimentação” Escrever etiquetas para a roda ²⁵ Pintar a roda	Terminar o cartaz Pintar o sofá e colar as personagens “Roda dos alimentos” – 2ª etapa (jogo dos sentidos)

²⁰ Perguntas escritas pelas crianças - Valorizar e partilhar o trabalho das crianças ao escreverem as questões base colocadas para o projeto

²¹ Cf Anexo A

²² Sem o jogo dos sentidos

²³ Nome das crianças dentro de um saco e o amigo do dia tira um nome aleatoriamente para colocar na tabela das tarefas

²⁴ Cf Anexo B

²⁵ As crianças copiam o nome das seções da roda dos alimentos, treinando a sua escrita e coordenação

À tarde	Trincas – O monstro dos livros		Livro - Todos no sofá		Vídeo sobre a alimentação
---------	--------------------------------	--	-----------------------	--	---------------------------

Planificação semanal – de 17 a 21 de Outubro					
	<i>Segunda-feira (dia 17)</i>	<i>Terça-feira (dia 18)</i>	<i>Quarta-feira (dia 19)</i>	<i>Quinta-feira (dia 20)</i>	<i>Sexta-feira (dia 21)</i>
Acolhimento	Colar embalagens na roda ²⁶ Venda de marmelos ²⁷ Recado pais ²⁸	Conversar sobre o filme do dia anterior História “Pirilampos e estrelas”		Conversar sobre os frutos trazidos Música “Eu tenho um amigo”	Distribuição tarefas Resumo do que foi sendo falado Conselho
Atividades	“Roda dos alimentos” – 2ª etapa (jogo dos sentidos) Escrever etiquetas para a roda	“Pirâmide dos alimentos” “Maquete de pirilampos”	- Ginástica	Fazer salada de fruta “O amigo” – 1ª etapa	“Prato favorito” Receita da salada de fruta ²⁹
À tarde	Filme “A viagem do Arlo” ³⁰		Livro - O primeiro passo	“Ora parte um prato!”	Teatro feito pelas estagiárias

²⁶ À entrada, juntamente com as famílias, crianças partilham o que aprenderam e ensinam as famílias

²⁷ À entrada, colaboração das crianças

²⁸ Cf Anexo C

²⁹ Cf. Anexo D

³⁰ Filme trazido por uma criança para o projeto

Planificação semanal – de 24 a 28 de Outubro					
	<i>Segunda-feira (dia 17)</i>	<i>Terça-feira (dia 18)</i>	<i>Quarta-feira (dia 19)</i>	<i>Quinta-feira (dia 20)</i>	<i>Sexta-feira (dia 21)</i>
Acolhimento	loga	Identificar sons dos animais		Quinta pedagógica	Distribuição tarefas Conselho
Atividades	“Música sobre animais” Folhados de salchicha com mãe	“Peça de Teatro” ³¹ - “Cartaz dos animais”	Ginástica	Quinta pedagógica	Treinar o teatro Relembrar música Terminar cartaz e cenário
À tarde	A que sabe a lua? – Trabalhar os animais		Vídeos sobre o nascimento dos animais	Registo da visita Terminar o Cartaz	Apresentação do teatro e da música pelas crianças

Planificação semanal – de 31 a 4 de Novembro					
	<i>Segunda-feira (dia 31)</i>	<i>Terça-feira (dia 1)</i>	<i>Quarta-feira (dia 2)</i>	<i>Quinta-feira (dia 3)</i>	<i>Sexta-feira (dia 4)</i>
Acolhimento				Novidades do projeto	Visita ao Monsanto

³¹ História “O Coelho Branco”

Atividades	loga Criar árvore humana		Ginástica “A nossa árvore”	Música “A árvore da montanha” “Movimento” Continuar Álbum	Visita ao Monsanto
À tarde	História sobre a floresta		“Maquete com animais” Álbum do projeto ³²	Continuar a Maquete	Registo da visita Cantar a música

Planificação semanal – de 7 a 11 de Novembro

	<i>Segunda-feira (dia 7)</i>	<i>Terça-feira (dia 8)</i>	<i>Quarta-feira (dia 9)</i>	<i>Quinta-feira (dia 10)</i>	<i>Sexta-feira (dia 11)</i>
Acolhimento					Distribuição tarefas
Atividades	loga Contagem do tempo ³³ Álbum	“O meu cartucho” Projeto – “Escuro e luz”	Ginástica	Música “Castanha” Projeto – “Tintas fluorescentes”	Conselho “O que é a castanha para mim?”

³² Pesquisar na Internet em pequeno grupo

³³ Trabalho descrito na reflexão de 3 de Outubro

À tarde	Atividade com o 1º Ciclo		“O meu cartucho”	Teatro de sombras ³⁴ Projeto - “Pesquisar”	Festa de S. Martinho
---------	--------------------------	--	------------------	--	----------------------

Planificação semanal – de 14 a 18 de Novembro

	<i>Segunda-feira</i> (dia 14)	<i>Terça-feira</i> (dia 15)	<i>Quarta-feira</i> (dia 16)	<i>Quinta-feira</i> (dia 17)	<i>Sexta-feira</i> (dia 18)
Acolhimento	Recado pais ³⁵	Conversa sobre a mistura de cores	Museu Anastácio	Música sobre pirilampos	Distribuição tarefas
Atividades	loga (10h) Projeto – “Aprender a rimar”	“Como são as cores?” Projeto – “Comparar tamanho e altura”	Museu Anastácio	“Placar das cores” Projeto – “Análise de uma obra”	Conselho Projeto – “Que tipo de animal sou eu?”
À tarde	Livro “O lápis que desistiram de desenhar”		Livros “Pequeno Azul e pequeno Amarelo” Registo da visita	Livro “Como se faz o cor de laranja”	“O som das cores” - DVD

Planificação semanal – de 21 a 25 de Novembro

³⁴ Sobre a Lenda de S. Martinho – feito pelas estagiárias

³⁵ Cf. Anexo E

	<i>Segunda-feira (dia 21)</i>	<i>Terça-feira (dia 22)</i>	<i>Quarta-feira (dia 23)</i>	<i>Quinta-feira (dia 24)</i>	<i>Sexta-feira (dia 25)</i>
Acolhimento				Projeto “Comparar tamanho e altura”	Distribuição tarefas
Atividades	loga (9h30) Projeto “Origami” Projeto “Aprender a rimar” ³⁶	Projeto “Análise de uma obra” Projeto “Que tipo de animal sou eu?” ³⁷	Ginástica	- Projeto “O que os outros acham?” - Projeto – “Leitura”	Conselho Treino comunicação Projeto – “Maquete”
À tarde	Leitura de uma história por uma mãe Treino comunicação		Vídeo “Tico e Teco”	Livro “O som das cores” Treino comunicação	Teatro da sala 3

Planificação semanal – de 28 a 2 de Dezembro

	<i>Segunda-feira (dia 28)</i>	<i>Terça-feira (dia 29)</i>	<i>Quarta-feira (dia 30)</i>	<i>Quinta-feira (dia 1)</i>	<i>Sexta-feira (dia 2)</i>
Acolhimento		Museu Romano			Distribuição tarefas

³⁶ Palavras que rimam

³⁷ Bilhete de identidade

Atividades	loga (9h30) Projeto "O que os outros acham?"	Museu Romano	- Ginástica		Conselho Treino comunicação
À tarde	Introduzir tema para a visita Fazer álbum e convite comunicação		Projeto "Pesquisar" Treino comunicação		Vídeo do Tico e do Teco

Planificação semanal – de 5 a 9 de Dezembro					
	<i>Segunda-feira (dia 5)</i>	<i>Terça-feira (dia 6)</i>	<i>Quarta-feira (dia 7)</i>	<i>Quinta-feira (dia 8)</i>	<i>Sexta-feira (dia 9)</i>
Acolhimento		Recado pais ³⁸			Distribuição tarefas
Atividades	Contagem do tempo loga (11h00)	"Árvore de natal" Pintar a árvore em barro ³⁹	Ginástica		Conselho
À tarde	Apresentação do projeto		"Vitrail"		Leitura de uma história

³⁸ Avaliação Projeto - cf. Anexo F

³⁹ Prenda de natal para os pais

Planificação semanal – de 12 a 16 de Dezembro					
	<i>Segunda-feira (dia 12)</i>	<i>Terça-feira (dia 13)</i>	<i>Quarta-feira (dia 14)</i>	<i>Quinta-feira (dia 15)</i>	<i>Sexta-feira (dia 16)</i>
Acolhimento		Presença da associação de pais			
Atividades	loga (10h30)	Enfeitar postal ⁴⁰ “Coroa de Natal”	Ginástica	Terminar trabalhos	Festa de natal
À tarde	Apresentação do projeto (joana)	Visita a Monsanto	Leitura de uma história	Leitura de uma história	Festa de natal

Planificação semanal – de 3 a 6 de Janeiro					
	<i>Segunda-feira (dia 2)</i>	<i>Terça-feira (dia 3)</i>	<i>Quarta-feira (dia 4)</i>	<i>Quinta-feira (dia 5)</i>	<i>Sexta-feira (dia 6)</i>
Acolhimento		Recado pais ⁴¹			Distribuição tarefas
Atividades		Contagem do tempo “Marcador de reis”	- Atividade com o SOU	“Os nossos reis magos”	Conselho

⁴⁰ Prenda de natal para os pais

⁴¹ Cf. Anexo G

				Sequência de coroas ⁴²	
À tarde			Leitura de uma história	Leitura de uma história	Atividade com o 1º ciclo

Planificação semanal – de 9 a 13 de Janeiro					
	<i>Segunda-feira (dia 9)</i>	<i>Terça-feira (dia 10)</i>	<i>Quarta-feira (dia 11)</i>	<i>Quinta-feira (dia 12)</i>	<i>Sexta-feira (dia 13)</i>
Acolhimento				Lengalengas sobre o inverno	Distribuição tarefas
Atividades	loga (10h30)	“Modelagem de barro” “Inverno”	Ginástica	“Experiência sobre o Inverno”	Conselho Terminar “Inverno”
À tarde	Leitura de “Um bocadinho de Inverno” ⁴³ e registo		Apresentação do projeto da carolina Registo do projeto	Leitura de uma história “Utensílios de inverno”	Jogos tradicionais

⁴² Cf. Anexo H

⁴³ <http://pt.slideshare.net/LidiaB/um-bocadinho-inverno>

Planificação semanal – de 16 a 20 de Janeiro					
	<i>Segunda-feira (dia 16)</i>	<i>Terça-feira (dia 17)</i>	<i>Quarta-feira (dia 18)</i>	<i>Quinta-feira (dia 19)</i>	<i>Sexta-feira (dia 20)</i>
Acolhimento		Leitura de uma história			
Atividades	loga (10h) Brincadeira nas áreas	“O amigo” Conversa com as crianças ⁴⁴	Ginástica	Fazer bolachas em forma de coração	Teatro
À tarde	Jogos de grupo	Língua Gestual Portuguesa	Brincadeira no exterior	Jogos de grupo	Dinamização das estagiárias

3.1 Diárias

Descrição da proposta	Dinâmica	Recursos
Alimentos saudáveis (cf. Anexo I) – 11 de outubro		
Conteúdos:		

⁴⁴ Sobre a investigação

Formação pessoal e social - Independência e autonomia / Consciência de si como aprendiz

Expressão e Comunicação - Educação Artística - Artes Visuais

Expressão e Comunicação - Matemática - Números e operações / Geometria e Medida

Expressão e Comunicação – Linguagem Oral – Comunicação oral

Intencionalidade na ótica do educador:

- Estimular a memória;
- Desenvolver a noção de quantidade;
- Desenvolver a noção de ordem;
- Desenvolver a comunicação artística;
- Promover hábitos alimentares saudáveis;
- Promover o trabalho em grupo.

Intencionalidade na ótica da criança:

- Recordar a história contada;
- Referir quantidades;
- Ordenar objetos tendo por base um critério;
- Representar a lagarta;
- Reconhecer alimentos saudáveis;
- Trabalhar em grupo.

Avaliação:

- Refere os alimentos mencionados na história;
- Indica a quantidade de cada alimento;
- Ordena os alimentos de acordo com a história;
- Constrói a lagarta com diversos materiais;
- Identifica os alimentos saudáveis;
- Trabalha em grupo.

Tempo: 1ª etapa – 30 minutos; 2ª etapa - 30 minutos

Etapas realizadas em dias diferentes:

1ª etapa - É preparada uma caixa e desenhada a lagarta na mesma. As crianças, em pequenos grupos, vão lhe dando vida, decidindo como a construir, ou seja, através da pintura, colagem, ou outra técnica.

2ª etapa - Os diferentes alimentos referidos na história da “Lagarta comilona”, lida anteriormente, encontram-se dispersos pelo chão em frente às crianças. As crianças têm de ordenar os alimentos de acordo com a história, referindo qual a quantidade de cada alimento comido pela lagarta. Só têm duas oportunidades para rever o livro, para lembrarem algo. De seguida, são introduzidos novos e variados alimentos, os quais as crianças identificam o

Grande

grupo

sentada nas

cadeiras em

semicírculo

Livro “A lagartinha comilona”

Caixa de cartão

Alimentos da história

Outros alimentos

1 Adulto

nome e se são alimentos saudáveis. Estando todos de acordo que determinado alimento é saudável, uma criança tem de ir alimentar a lagarta.

No final, as crianças têm uma tabela que devem preencher sobre os alimentos e a quantidade comida pela lagarta em cada um dos dias da semana (cf. Anexo J)

--	--

Descrição da proposta	Dinâmica	Recursos
Roda dos alimentos (cf. Anexo K) – 11 e 14 de outubro		

Conteúdos:

Formação Pessoal e Social – Independência e autonomia / Consciência de si como aprendiz

Expressão e Comunicação – Educação Artística – Artes Visuais

Expressão e Comunicação – Matemática – Números e Operações / Organização e Tratamento de dados

Expressão e Comunicação – Linguagem Oral – Comunicação oral

<p>Intencionalidade na ótica do educador:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a noção de conjuntos; • Promover hábitos alimentares saudáveis; • Estimular os sentidos; • Desenvolver a motricidade fina; • Promover novos conhecimentos. 	<p>Intencionalidade na ótica da criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Agrupar objetos tendo por base um critério; • Identificar conjuntos diferentes; • Reconhecer alimentos saudáveis; • Reconhecer alimentos com os sentidos; • Utilizar, corretamente, o lápis; • Adquirir novo vocabulário. 	<p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organiza os alimentos de forma lógica; - Reconhece os alimentos de cada seção; - Identifica os alimentos saudáveis; - Reconhece os alimentos com os sentidos; - Pinta sem sair dos riscos; - Escreve de forma perceptível; - Refere as seções da roda dos alimentos.
---	--	---

Tempo: 1ª etapa – 30 minutos; 2ª etapa – 1 hora; 3ª etapa – 30 minutos

A última etapa é realizada em dia diferente das primeiras etapas:

1ª etapa - Os alimentos apresentados na atividade “alimentos saudáveis” são colocados no chão e as crianças devem tentar agrupá-los de acordo com a característica que escolherem (ex. ordenar por cor, ordenar por aquilo que comem ou não). Apresentam ao resto do grupo, identificando a característica do grupo constituído. É apresentada a roda dos alimentos, sendo explicada a organização da mesma e identificados os alimentos constituintes em cada seção da roda dos alimentos.

2ª etapa - Um grupo de crianças vão pintar a roda dos alimentos. Outras irão construir o puzzle para formar a roda dos alimentos tendo que encontrar as linhas de continuidade entre cada peça. Outras crianças irão ainda fazer um jogo com os sentidos, encontrando-se diversas caixas em cima da mesa com alimentos escondidos, para as crianças descobrirem e identificarem os alimentos através do toque, do cheiro e do paladar.

3ª etapa - São realizadas as diversas seções da roda dos alimentos, nas proporções certas e identificadas, através da escrita, pelas crianças tendo por base os seus conhecimentos adquiridos. É pedido às famílias que tragam para a escola diversas embalagens de alimentos, a fim de que as crianças as coleem na sessão correta. As seções onde não é possível recolher os alimentos, serão colocadas imagens pintadas dos mesmos.

Grande grupo
sentado em
semicírculo

Crianças
dispersas por
diversos cantos
da sala, em
pequenos
grupos

Outros alimentos
Roda dos alimentos
Folhas com a roda
para pintarem
Puzzle da roda
Caixas tapadas
Alimentos
escondidos
Pacotes de
alimentos
Cola
Cartolina
3 Adultos

PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO DE EXPRESSÃO MOTORA – 12 de outubro Grupo dos 3 e 4 anos

Tempo	Descrição	Recursos	Avaliação
10'	Pelo espaço irão estar espalhadas imagens de alimentos saudáveis (e.g. maçã, feijão verde, etc.), em que cada imagem irá corresponder a um grupo.	Rádio; CD;	- Andar e correr sempre para o mesmo lado; - Saltar a pés juntos;

	<p>As crianças irão ter de andar pelo espaço à procura das imagens (cada criança irá procurar uma imagem). A locomoção espacial irá ter diferentes variantes, que serão introduzidas pela estagiária (cf. Variantes da atividade).</p> <p>As crianças, quando encontrarem uma imagem devem continuar a atividade, porém o objetivo agora é ajudar os colegas que ainda não apanharam nenhuma imagem.</p> <p>Variantes da atividade: Andar Saltar a pés juntos; Correr; À Tesoura;</p>		<p>- Alternar o movimento das mãos com o das pernas no salto à tesoura (pernas abertas - braços para baixo; braços para cima – pernas fechadas);</p>
10'	<p>Quando o jogo acabar, as crianças deverão dirigir-se para o local onde está a imagem igual à que apanharam. Irão ser formados 5 grupos (1 de 5 elementos e os restantes com 4 crianças).</p> <p>Nesta atividade, as crianças terão dois cestos, um cheio de bolas e outro vazio. Cada equipa terá de transportar uma bola (de cada vez) de um cesto para o outro, até que o primeiro cesto fique vazio. A criança seguinte, só poderá partir quando tiver “batido” na mão da seguinte.</p> <p>O percurso será feito de diferentes formas segundo as seguintes variantes.</p> <p>Variantes da atividade: Andar; Saltar a pés juntos; Correr; À Tesoura;</p>	<p>Cestos; Bolas, Fios com os cartões das equipas;</p>	<p>- Agarrar na bola; - Caminhar em linha reta – de um cesto para o outro; - Alternar o movimento das mãos com o das pernas no salto à tesoura (pernas abertas - braços para baixo; braços para cima – pernas fechadas); - Saltar a pés juntos;</p>
10'	<p>Para este momento, cada grupo irá ter um percurso de arcos. Cada criança irá fazer o percurso duas vezes (cf. Variantes da atividade). O grupo que acabar primeiro ganha. Tal como aconteceu na atividade passada, para a criança seguinte começar, a que fez o percurso tem de lhe bater na mão.</p> <p>Variantes da atividade: Saltar a pés juntos; Saltar com pés alternados;</p>	<p>Arcos; Fios com os cartões das equipas;</p>	<p>- Saltar a pés juntos de um arco para o outro, mantendo o equilíbrio; - Saltar com os pés alternados de um arco para o outro;</p>

<p>10'</p>	<p>As crianças formam uma roda, dando as mãos umas às outras. Após a roda estar feita a estagiária diz às crianças que tem de olhar para ela e imitar os movimentos que esta fizer.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Colocar as mãos nos ombros e rodar para a frente. Depois rodar para trás; • Mexer a cabeça para a frente, para trás, para a direita e para a esquerda; • Rodar a perna para o lado (apoiados no colega do lado). • Esticar as pernas e tocar com as mãos nos pés. • Sentados, juntam as plantas dos pés, segurando-as com as mãos. Mexem os joelhos para cima e para baixo (como a imitar uma borboleta a voar). 		
-------------------	--	--	--

PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO DE EXPRESSÃO MOTORA – 12 de outubro *Grupo dos 5 e 6 anos*

Tempo	Descrição	Recursos	Avaliação
<p>10'</p>	<p>No chão estarão espalhados, em roda, 16 arcos, de diferentes cores. Enquanto a música está a tocar, as crianças terão de andar em volta do círculo, e quando a estagiária parar a música, as crianças têm de correr para um arco. A criança que ficar de fora fica a fazer parte do grupo da cor do arco que foi retirado anteriormente (e.g. se o primeiro arco era da cor azul, aquela criança irá fazer parte da equipa azul, e assim sucessivamente).</p>	<p>Rádio; CD; Arcos;</p>	<p>- Andar em círculo, sempre na mesma direção; - Selecionar um arco vazio; - Escutar o rádio e ter a perceção de quando a música pára; - Correr para um arco;</p>
<p>20'</p>	<p>Construir quatro zonas de exercício, em que cada grupo irá passar durante um período de 5 minutos. O ginásio irá ser dividido em quatro zonas (cf. Anexo L).</p>	<p>Colchões; Pinos; Barreiras;</p>	<p>- Rolar sobre o próprio corpo para os dois lados; - Realizar um rolamento à frente;</p>

	<p>- Zona dos Colchões: nesta zona irão estar dois colchões. Num deles as crianças irão rolar sobre o seu corpo ao longo de todo o colchão. No outro, terão de fazer um rolamento à frente.</p> <p>- Zona dos Cubos/Barreira: nas barreiras, as crianças terão de saltar por cima das mesmas, a pés juntos. Relativamente aos cubis, estes deverão ser contornados.</p> <p>- Zona dos Arcos: nesta zona as crianças irão ter à sua disponibilidade arcos, que terão de rodar em diferentes partes do corpo (e.g. cintura, braços, pescoço, pés).</p> <p>- Zona das Bolas: esta zona será dividida em duas partes, enquanto umas crianças têm de lançar a bola ao ar e apanhá-la, sem deixarem cair ao chão. Ao longo da atividade serão introduzidas variantes (c.f. Variantes da atividade). As restantes terão de lançar a bola para dentro de um cesto. Posteriormente, as crianças trocam.</p> <p>Variantes da atividade: Lançar a bola ao ar e bater uma palma antes de a apanhar; Apanharem a bola em posição de “cócoras”;</p>	<p>Arcos; Cestos; Bolas, Fios com os cartões das equipas;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Saltar a pés juntos, por cima de um obstáculo, sem o derrubar; - Contornar os pinos, sem os derrubar; - Mover o arco em diferentes partes do corpo; - Lançar a bola ao ar; - Apanhar a bola; - Lançar a bola, de forma a encestar;
<p>10'</p>	<p>Depois dos percursos, as crianças serão novamente agrupadas em grande grupo. Tendo em vista acalmar o grupo, irá ser dinamizado o jogo da Estátua.</p> <p>As crianças deverão andar pelo espaço ao som da música. Quando a música parar, as crianças terão de ficar em estátua até que a música recomece.</p> <p>As crianças que se moverem durante o período que deveriam estar em estátua deverão deitar-se no chão. As outras crianças deverão ter em atenção às que estão deitadas e contorná-las, como se fossem obstáculos.</p>	<p>Rádio;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Escutar o rádio e ter a perceção de quando a música para; - Andar pelo espaço; - Manter a posição de estátua durante um período; - Contornar obstáculos;
<p>10'</p>	<p>Já com todas as crianças deitadas no chão irá dar-se início ao relaxamento, como momento final da sessão de expressão motora. A estagiária irá dizer as crianças para fecharem os</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Elevar diferentes partes do corpo lentamente;

	<p>olhos e devagar começarem a elevar as pernas. Logo de seguida, as pernas deverão baixar, lentamente. A ação irá ser repetida, mas desta vez com os braços.</p> <p>Posteriormente, as crianças deverão abrir os olhos e levantarem-se lentamente.</p>		
--	---	--	--

Descrição da proposta Cartaz da alimentação – 13 de outubro		Dinâmica	Recursos
<p>Conteúdos:</p> <p>Formação Pessoal e Social – Independência e autonomia / Consciência de si como aprendiz</p> <p>Expressão e Comunicação – Educação Artística – Artes Visuais</p>			
<p>Intencionalidade na ótica do educador:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estimular hábitos alimentares saudáveis; • Promover a motricidade fina; • Promover o trabalho de grupo. 	<p>Intencionalidade na ótica da criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer alimentos saudáveis; • Utilizar, corretamente, a tesoura; • Trabalhar em grupo. 	<p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Classifica os alimentos, corretamente; - Recorta, corretamente, alimentos dos folhetos; - Ajuda os colegas mais novos. 	
<p>Tempo: 45 minutos</p>			
<p>Previamente é escrito o título “Semana da alimentação saudável” no papel de cenário e feita uma tabela com uma cara sorridente e outra triste. As crianças identificam as letras desenhadas, como forma de perceberem o que se encontra escrito, pintando depois o título como quiserem e com o material que pretenderem. Por exemplo letras completamente pintadas ou só metade, às cores ou só com uma cor. Enquanto isso, outras crianças procuram alimentos nos folhetos, recortando-os, para os colarem por baixo de cada cara, de acordo com o serem saudáveis ou não.</p>		<p>Grande grupo à volta da mesa</p>	<p>Papel de cenário Folhetos Tesouras Colas 2 Adultos</p>

Descrição da proposta**Dinâmica****Recursos****Pirâmide alimentar (cf. Anexo M) – 18 de outubro****Conteúdos:**

Expressão e Comunicação – Educação Artística – Artes Visuais

Expressão e Comunicação – Linguagem Oral – Comunicação Oral

Expressão e Comunicação – Abordagem à escrita – Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto / Identificação de convenções da escrita

Expressão e Comunicação – Matemática – Números e Operações / Geometria e Medida

Intencionalidade na ótica do educador:

- Estimular a contagem da sequência numérica;
- Desenvolver a motricidade fina;
- Estimular a representação do real;
- Promover a noção de seriação matemática;
- Desenvolver a escrita;
- Promover o trabalho em grupo.

Intencionalidade na ótica da criança:

- Referir a sequência numérica sem errar;
- Utilizar, corretamente, a tesoura;
- Utilizar, corretamente, o lápis;
- Representar diversos alimentos;
- Comparar quantidades;
- Comparar tamanhos;
- Escrever de modo correto;
- Trabalhar em grupo.

Avaliação:

- Conta corretamente;
- Recorta, corretamente, alimentos do folheto;
- Pinta sem sair dos riscos;
- Desenha os alimentos;
- Refere as palavras maior e menor seções;
- Identifica as seções maiores e as menores;
- Apresenta uma escrita coerente;
- Trabalha em grupo.

Tempo: 45 minutos

A pirâmide alimentar será apresentada num papel de cenário, tendo as crianças que contar em quantas partes se encontra dividida a pirâmide. De seguida, compararam com o número de seções da roda dos alimentos,

Grande grupo
sentado em

Pirâmide alimentar
Alimentos para pintar

<p>identificando as seções da roda dos alimentos maiores em associação à parte mais larga da pirâmide. Terão de referir o que colocar em cada andar da pirâmide.</p> <p>Posteriormente, irão para as mesas para dar continuidade ao trabalho. Um grupo de crianças irão pintar alimentos para colar na pirâmide. Outras crianças irão recortar alimentos dos folhetos. Outras ainda irão desenhar os frutos que souberem. No final, as crianças terão que identificar cada parte da pirâmide, escrevendo o grupo alimentar.</p>	<p>semicírculo</p> <p>Pequeno grupo sentado à volta das mesas</p>	<p>Lápis</p> <p>Folhetos</p> <p>Tesouras</p> <p>Colas</p> <p>Folhas brancas</p> <p>2 Adultos</p>
---	---	--

Descrição da proposta Maquete pirilampo – 18 de outubro		Dinâmica	Recursos
<p>Conteúdos:</p> <p>Formação Pessoal e Social – Consciência de si como aprendiz / Convivência democrática e cidadania</p> <p>Expressão e Comunicação – Educação Artística – Artes Visuais</p> <p>Expressão e Comunicação – Linguagem Oral – Comunicação Oral</p>			
<p>Intencionalidade na ótica do educador:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a comunicação oral; • Estimular a tomada de decisão; • Promover a motricidade fina; • Promover o trabalho em grupo. 	<p>Intencionalidade na ótica da criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expressar as suas ideias; • Tomar uma decisão; • Representar o pirilampo; • Trabalhar em grupo: 	<p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Partilha as ideias com os colegas; - Decide os materiais a usar e como; - Constrói o pirilampo com diversos materiais; - Aceita as sugestões dos outros. 	
<p>Tempo: 20 minutos</p>			

Os diversos materiais encontram-se dispersos na sala, sendo cada material mostrado e apresentado às crianças. Elas partilham as ideias acerca de como pensam recriar o pirilampo, lembrando o que já aprenderam. O adulto partilha a sua sugestão e as crianças têm de chegar a um consenso acerca de como irão fazer. Elas decidem as cores dos diversos materiais a utilizar e cada uma decide o que quer fazer/que parte do pirilampo. Começam a trabalhar, utilizando os materiais necessários e o adulto vai-se dividindo entre as crianças, para as ajudar a recriar cada parte do pirilampo. No final, mostram o resultado obtido e juntam as diversas partes, para se formar o pirilampo. As crianças dão as suas opiniões sobre a maquete criada, pensando se é necessário mudar alguma coisa e o que poderá faltar fazer.

Pequeno grupo
sentado à volta
da mesa

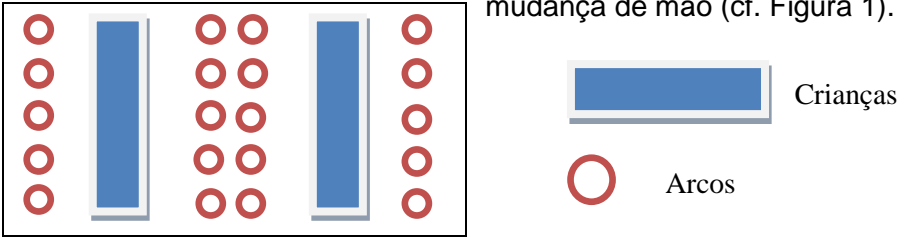
Espuma
Cola
Papel de seda
Arame
Tesoura
Outros materiais

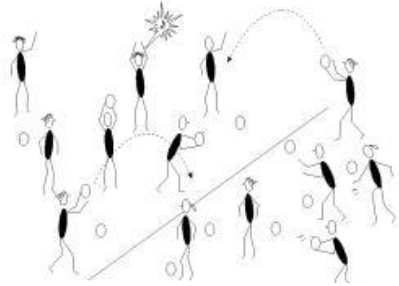
1 Adulto

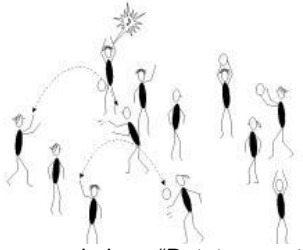
Planificação da sessão de Expressão Motora – 19 de outubro

Blocos do programa Perícias e Manipulações / Jogos	Idades 3 e 4 anos
<p>Objetivos de referência:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lançar e receber a bola com as duas mãos; - Lançar e receber a bola com apenas uma mão; - Lançar a bola em distância e com rapidez; - Desenvolver a capacidade motora coordenativa; - Receber a bola em diversas alturas; - Realizar o lançamento da bola em vários tipos de passe. 	

Tempo	Situações de exercício	Indicações Úteis	Material
	Aquecimento:		

<p>10' de atividade</p>	<p>As crianças dispersas pelo espaço paradas lançam a bola para cima e recebem-na com as duas mãos, acima da cabeça.</p> <p>Variante: receção com as duas mãos, mas com diferenciação da receção da bola ao nível: do peito e da cintura.</p> <p>As crianças são divididas aleatoriamente em dois grupos. Elas têm de lançar a bola para a frente com apenas uma mão, tentando acertar no seu arco. Devem apanhar a bola novamente e voltarem a tentar apenas com essa mão, até ser dada nova indicação de mudança de mão (cf. Figura 1).</p>  <p><i>Figura 1. Esquema do exercício</i></p>	<p>Grande grupo, espalhado pelo espaço.</p> <p>Dois grupos, trabalho individual</p>	<p>- 20 bolas</p> <p>- 20 bolas</p> <p>- 20 arcos</p>
<p>10' de atividade</p>	<p>“Jogo do lixo” (cf. Figura 2)</p>	<p>- Dois grupos</p>	<p>- Bolas de plástico</p>


	<p>As crianças continuam divididas em 2 equipas que são distribuídas pelo campo de jogo, ficando cada uma com uma parte do campo. São espalhadas várias bolas de plástico em quantidade igual para os dois lados. Ao sinal da estagiária, cada equipa “limpa” o seu campo, atirando todas as bolas para o campo adversário o mais rapidamente possível. Ganha a equipa que, no final, tiver menos bolas no seu campo.</p> <p>Variantes: cada criança só pode atirar uma bola de cada vez; as crianças só podem atirar com a mão direita ou com a esquerda.</p>	 <p><i>Figura 2. Imagem do “Jogo do lixo”</i></p>	
<p>10' de atividade</p>	<p>“Batata quente” (cf. Figura 3)</p> <p>As crianças foram dois círculos com os grupos anteriormente formados, sendo distribuído a cada grupo uma bola.</p> <p>Ao sinal da estagiária, as crianças começam a passar a bola (“batata quente”) umas às outras sem as deixarem cair. A passagem da bola é sempre realizada para o colega do lado, na direção do sentido dos relógios. Quando for dito para parar, a criança que tiver a bola perde uma mão para a voltar a apanhar.</p>	<p>- Dois grupos em círculos</p>	<p>- 4 bolas</p>

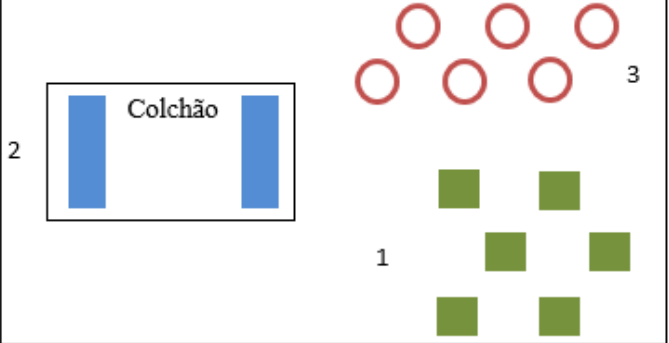
	<p>Variante: para dificultar, pode ser introduzida outra bola em cada grupo; são indicadas forma de se passar a bola, como por exemplo por cima da cabeça, pelo chão, em que as crianças têm que passar para outro colega que não seja o que está ao seu lado.</p>	 <p>Figura 3. Imagem do jogo "Batata quente"</p>		
<p>10' de atividade</p>	<p>Retorno à calma: As crianças formam um grande círculo, sentando-se no chão. Utilizando uma bola, elas vão experimentando movimentos diversificados de manipulação da mesma pelo corpo, servindo como uma massagem. Serão dadas indicações das partes do corpo onde a bola deve circular, como por exemplo pelo braço, pela barriga, pelas pernas.</p>	<p>Grande grupo sentado no chão em círculo.</p>	<p>- 20 bolas</p>	

Observação dos comportamentos das crianças - Indicadores

- Lança e recebe a bola com as duas mãos;
- Lança e recebe a bola com apenas uma mão;
- Lança a bola em distância e com rapidez;
- Lança a bola acertando no arco;
- Recebe a bola em diversas alturas;
- Realiza corretamente o lançamento da bola em vários tipos de passe.

Blocos do programa Perícias e Manipulações / Jogos		Idades 4 e 5 anos	
Objetivos de referência: - Rastejar deitado dorsal, movimentando-se com o apoio das mãos e/ou dos pés; - Rastejar deitado ventral, movimentando-se com o apoio das mãos e/ou dos pés; - Rastejar deitado ventral, movimentando-se apenas com o apoio das mãos; - Saltar obstáculos com chamada a um pé e recepção equilibrada; - Saltar obstáculos com chamada a “pés juntos” e recepção equilibrada; - Desenvolver a agilidade e a velocidade.			
Tempo	Situações de exercício	Indicações úteis	Material
10' de atividade	“Corrida de Répteis” (cf. Figura 1) As crianças encontram-se num grande círculo em pé e é-lhes distribuído um alimento de forma aleatória. De seguida, as crianças devem organizar-se em três grupos tendo por base o alimento que lhes calhou e formando uma fila “indiana” com as pernas abertas.	Grande grupo em círculo em pé Três grupos em fila	

	<p>Com os três grupos formados, é dada a indicação de como as crianças devem rastejar e dada a explicação do exercício. O último elemento da equipa tem que passar por baixo das pernas dos colegas a gatinhar até chegar ao principio da fila. De seguida, vem o novo último elemento da fila até ao início e assim sucessivamente. Ganha a equipa que chegar em primeiro lugar ao outro lado do campo.</p> <p>Variante: rastejar de costas; rastejar só com a forma dos braços e as pernas imóveis.</p>	 <p><i>Figura 4. Jogo "Corrida de Répteis"</i></p>	
20' de atividade	<p>Grande circuito (cf. Figura 2)</p> <p>Tendo por base os três grupos, são organizadas rapidamente três estações e é exemplificado o que é pedido para se fazer em cada uma das estações. Algumas crianças são usadas para que se possa exemplificar mais facilmente os exercícios.</p> <p><u>1ª estação:</u> correm e saltam por cima de obstáculos com chamada a um pé e receção a dois pés;</p> <p>Variante: saltam a pés juntos por cima de obstáculos;</p> <p><u>2ª estação:</u> rastejam na posição ventral, com auxílio das mãos e dos pés;</p> <p>Variante: rastejam na posição ventral, só com auxílio dos membros superiores;</p> <p><u>3ª estação:</u> saltam para os arcos com chamada a um pé.</p> <p>Variante: saltam para os arcos com chamada a pés juntos;</p>	Três grupos Sinal de "bater palmas" para a rotação das estações	<ul style="list-style-type: none"> - 6 arcos - 6 pinos - 2 colchões

	 <p>Figura 5. Circuito de estações</p>		
10' de atividade	<p>Retorno à calma</p> <p>As crianças dispersas pelo espaço aprendem a simbolização utilizada para o retorno à calma, fazendo no próprio lugar. De seguida, as crianças dispersas a andar pelo espaço têm que realizar os movimentos previamente planeados com elas, tendo por base todos os exercícios realizados anteriormente.</p> <p>Por exemplo, quando é batida uma palma as crianças têm de se sentar, quando é batido duas palmas têm que rastejar e quando são batidas três palmas as crianças têm que saltar com os pés juntos.</p> <p>Variante: para dificultar, podem ser introduzidos novos sinais, como por exemplo gritar atenção e todas as crianças terem que formar os grupos.</p>	<p>Grande grupo disperso pelo espaço</p> <p>Simbolização – quantidade de palmas batidas</p>	

Observação dos comportamentos das crianças - Indicadores

- Rasteja deitado dorsal, movimentando-se com o apoio das mãos e/ou dos pés;
- Rasteja deitado ventral, movimentando-se com o apoio das mãos e/ou dos pés;

- Rasteja deitado ventral, movimentando-se apenas com o apoio das mãos;
- Salta obstáculos com chamada a um pé e recepção equilibrada;
- Salta obstáculos com chamada a “pés juntos” e recepção equilibrada.

Descrição da proposta		Dinâmica	Recursos
Música “Eu tenho um amigo” (cf. Anexo N) – 20 de outubro			
Conteúdos:			
Formação Pessoal e Social – Consciência de si como aprendiz / Convivência democrática e cidadania			
Expressão e Comunicação – Educação Artística – Música			
Expressão e Comunicação – Linguagem oral – Consciência Linguística			
Intencionalidade na ótica do educador:	Intencionalidade na ótica da criança:	Avaliação:	
<ul style="list-style-type: none"> • Promover a compreensão oral; • Promover a acuidade auditiva; • Estimular os elementos formais da música; • Estimular a percepção melódica; • Desenvolver o respeito pelo outro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Memorizar a canção; • Ouvir com atenção; • Realizar a canção com intensidade diferente; • Interpretar a canção com andamento diferente; • Entoar a melodia da canção; • Respeitar as tentativas do outro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Canta a canção sem auxílio; - Realiza movimentos corporais corretos; - Realiza a canção com intensidade fraca; - Realiza a canção com intensidade forte; - Interpreta a canção com andamento lento; - Interpreta a canção com andamento rápido; - Entoa com a melodia correta; - Respeita os erros do outro. 	
Tempo: 30 minutos			

<p>O adulto coloca a música no rádio para que as crianças a possam ouvir; Quando a música parar, canta a canção sem música de fundo. Para ensinar a canção às crianças, será realizada as seguintes etapas:</p> <p>1 – Aprendizagem do texto da canção:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) É dito cada verso da canção, com a conseqüente repetição das crianças; b) São ditos dois versos de cada vez; c) Consoante as crianças vão decorando a primeira estrofe, passa-se para a segunda; <p>2 – Exploração de diferentes intensidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> d) Produção das frases com a intensidade forte (primeira estrofe); e) Produção das frases com a intensidade fraca (segunda estrofe); <p>3 – Aprendizagem da melodia da canção:</p> <ul style="list-style-type: none"> f) É entoada a melodia com a sílaba neutra “la”; g) São entoados dois versos de cada vez; h) Consoante as crianças vão decorando a primeira estrofe, passa-se para a segunda; <p>4 – Exploração de diferentes andamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> i) Produção das frases com o andamento rápido (primeira estrofe); j) Produção das frases com o andamento lento (segunda estrofe) 	<p>Todo o grupo sentado no chão</p>	<p>CD com a música</p> <p>1 Adulto</p>
---	---	--

<p>Descrição da proposta O amigo (cf. Anexo O) – 20 de outubro</p>	<p>Dinâmica</p>	<p>Recursos</p>
<p>Conteúdos:</p>		

Formação Pessoal e Social – Construção da identidade e da autoestima / Convivência democrática e cidadania

Expressão e Comunicação – Educação Artística – Artes Visuais

Expressão e Comunicação – Linguagem Oral – Comunicação Oral

Expressão e Comunicação – Abordagem à escrita – Prazer e motivação para ler e escrever

Intencionalidade na ótica do educador:

- Promover a comunicação oral;
- Promover a escrita;
- Estimular o respeito pelo outro;
- Promover atitudes de amizade;
- Estimular o autoconhecimento;
- Desenvolver o trabalho em grupo.

Intencionalidade na ótica da criança:

- Expressar as suas ideias;
- Escrever de modo correto;
- Respeitar a opinião do outro;
- Referir aspetos de um amigo;
- Refletir sobre as suas atitudes;
- Trabalhar em grupo.

Avaliação:

- Partilha as ideias com os colegas;
- Apresenta uma escrita coerente;
- Respeita a opinião do outro;
- Identifica característica de um amigo;
- Apresenta atitudes de cooperação;
- Trabalha em grupo.

Tempo: 1ª etapa – 45 minutos; 2ª etapa – 1 hora

As etapas são para ser realizadas em dias diferentes:

1ª etapa O que é ser amigo? - Tendo por base a história do dia anterior, as crianças irão se sentar à volta da mesa a partilhar o que é para elas ser amigo. O adulto aponta e a criança copiará para um papel. Poderão também desenhar o que é ser amigo, tendo que referir as atitudes de um amigo. Por exemplo, ajudar os outros, respeitar o que dizem.

As crianças terão que pensar nas suas atitudes para com os outros.

2ª etapa Árvore da amizade - Posteriormente, será feita uma árvore em papel de cenário, tendo as crianças que pintar o tronco com pincel e fazer as folhas com as suas mãos. De seguida, serão colocadas as folhas com as respostas das crianças, para se formar a árvore da amizade com as definições do que é ser amigo.

Metade do grupo sentado à volta das mesas

Folhas brancas
Canetas
Papel de cenário
Tintas
Pinceis
Cola

1 Adulto

Essa árvore surge pelo facto de as árvores terem muitos ramos para englobar as respostas das crianças todas. Para além de dar a ideia de que todos os ramos (crianças) formam um todo se trabalharem em equipa, dando origem a uma árvore bonita. A árvore pode surgir também tendo por base o tema principal desta semana, que é a alimentação e a origem de alguns frutos.

Nota de alteração de atividade para ser realizada dia 17 de janeiro:

Partindo da história lida de manhã, as crianças irão sentar-se à volta da mesa, a fim de partilharem o que é para elas ser amigo e quais são as atitudes que um amigo deve ter. Por exemplo, ser amigo é partilhar e ajudar o amigo. Todas essas informações serão escritas pelo adulto, para que, posteriormente, as crianças possam copiar para o seu coração em cartolina. Nesse mesmo coração, as crianças poderão desenhar também o que é ser amigo, ou seja, podem desenhar dois meninos a partilharem um brinquedo (cf. Anexo P). Ao terem terminado, o seu coração da amizade, as crianças irão pensar nas suas atitudes para com os outros, percebendo se realmente têm sido amigos das outras crianças ou não.

Material: Coração em cartolina e Lápis

<p align="center">Descrição da proposta</p> <p align="center">Prato favorito (cf. Anexo Q) – 21 de outubro</p>	<p align="center">Dinâmica</p>	<p align="center">Recursos</p>
<p>Conteúdos:</p> <p>Formação Pessoal e Social – Independência e autonomia / Consciência de si como aprendiz</p> <p>Expressão e Comunicação – Educação Artística – Artes Visuais</p> <p>Expressão e Comunicação – Linguagem Oral – Comunicação oral</p> <p>Expressão e Comunicação – Matemática – Números e Operações / Organização e Tratamento de dados</p>		
<p>Intencionalidade na ótica do educador:</p>	<p>Intencionalidade na ótica da criança:</p>	<p>Avaliação:</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Promover a comunicação oral; • Desenvolver a organização de dados; • Estimular a noção de tempo; • Promover a motricidade fina; • Estimular o autoconhecimento; • Promover hábitos alimentares saudáveis; • Estimular o respeito pelo outro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expressar as suas ideias; • Organizar os dados de modos diferentes; • Reconhecer unidades básicas do dia; • Modelar a plasticina para obter algo; • Refletir sobre a sua alimentação; • Reconhecer alimentos saudáveis; • Reconhecer diversos alimentos; • Respeitar a vez do outro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exprime as suas ideias aos colegas; - Escolhe um método de organizar os dados; - Identifica as refeições do dia; - Modela a plasticina para obter alimentos; - Refere se come comida saudável ou não; - Menciona os alimentos saudáveis; - Identifica os alimentos apresentados; - Respeita a opinião do colega.
--	---	---

Tempo:

Esta atividade será diferente para as crianças mais velhas e mais novas, tendo por base as necessidades de cada grupo. As crianças mais novas estarão sentadas no chão à volta do tapete com diversos pratos, sendo-lhes apresentados diversos cartões com alimentos. Elas terão que tentar descobrir o nome de cada alimento apresentado. De seguida, uma criança irá escolher os alimentos para formar o seu prato para o pequeno-almoço, tendo por base o que costuma comer. Será feita uma reflexão acerca dos alimentos escolhidos - por exemplo, será que são saudáveis? Há alimentos melhores para se comer nesta refeição? Vocês costumam comer isto? Posteriormente, será outra criança a escolher os alimentos para o almoço. A reflexão irá repetir-se e assim sucessivamente para o resto das refeições.

As crianças mais velhas estarão sentadas à volta da mesa e terão uma folha com um prato desenhado. O adulto distribui um bocado de massa pelas crianças e cada uma escolherá a refeição que quer representar. Depois irá representar, o mais realista possível, os alimentos que costuma comer nessa refeição. Ao terminarem, as crianças apresentam o seu prato às restantes crianças, para ser realizada uma reflexão acerca dos alimentos escolhidos - por

Dois grupos, um sentado no chão e outro sentado à volta da mesa

Tapete com pratos
Cartões com alimentos
Massa
Folha com prato

2 Adultos

exemplo, será que são saudáveis? Há alimentos melhores para se comer nesta refeição? Vocês costumam comer isto?

Ao longo das partilhas dentro dos diferentes grupos, as crianças vão registrando os alimentos que são mais comidos ou escolhidos pelas crianças, de modo a consciencializar-se se comem comida saudável ou não.

--	--

Descrição da proposta	Dinâmica	Recursos
Música sobre animais (cf. Anexo R) – 24 de outubro		

Conteúdos:

Formação Pessoal e Social – Consciência de si como aprendiz / Convivência democrática e cidadania
 Expressão e Comunicação – Educação Artística – Música
 Expressão e Comunicação – Linguagem oral – Consciência Linguística

Intencionalidade na ótica do educador:

- Promover a compreensão oral;
- Promover a acuidade auditiva;
- Estimular a perceção melódica;
- Desenvolver o respeito pelo outro.

Intencionalidade na ótica da criança:

- Memorizar a canção;
- Ouvir com atenção;
- Entoar a melodia da canção;
- Respeitar as tentativas do outro.

Avaliação:

- Canta a canção sem auxílio;
- Realiza movimentos corporais corretos;
- Entoa com a melodia correta;
- Respeita os erros do outro.

Tempo: 30 minutos

O adulto coloca a música no rádio para que as crianças a possam ouvir;
 Volta a colocar a música enquanto canta ao mesmo tempo.
 Para ensinar a canção às crianças, serão realizadas as seguintes etapas:

Pequeno grupo em roda sentado no chão	CD com a música Pauzinhos
---------------------------------------	------------------------------

<p>1 – Exploração de batimentos rítmicos com pauzinhos:</p> <p>a) Produção de batimentos rítmicos para a frase “Na quinta do ti Manel”;</p> <p>b) Produção de batimentos rítmicos para a frase “i-a-i-a-ô”.</p> <p>2 – Aprendizagem do texto da canção:</p> <p>k) É dito cada frase da canção, com a conseqüente repetição das crianças;</p> <p>l) São ditas frases de cada vez;</p> <p>m) Consoante as crianças vão decorando, vai se avançando nos animais;</p> <p>3 – Aprendizagem da canção com a melodia – da mesma forma que a segunda etapa.</p>		1 Adulto
---	--	----------

Descrição da proposta Peça de Teatro – 25 de outubro		Dinâmica	Recursos
<p>Conteúdos:</p> <p>Formação Pessoal e Social – Consciência de si como aprendiz</p> <p>Expressão e Comunicação – Educação Artística – Dramatização</p> <p>Expressão e Comunicação – Linguagem Oral – Comunicação Oral</p> <p>Conhecimento do Mundo - Abordagem às Ciências - Conhecimento do mundo físico e natural</p>			
<p>Intencionalidade na ótica do educador:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estimular a memória; • Promover a comunicação corporal; • Desenvolver o conhecimento de outros seres 	<p>Intencionalidade na ótica da criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recordar a história contada; • Expressar corporalmente; • Reconhecer características dos animais; 	<p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Menciona as personagens da história; - Refere as falas de cada personagem; - Representa, corporalmente, os animais; - Menciona características físicas do seu animal; 	

vivos; <ul style="list-style-type: none"> Promover a comunicação oral; Estimular o trabalho em grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> Expressar de forma compreensiva; Trabalhar em grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> Fala corretamente e de forma audível. Ajuda os colegas nas suas falas.
--	---	---

Tempo: 30 minutos

<p>No ginásio, as crianças irão lembrar a história do “Coelhinho Branco”, referindo cada uma os aspetos de que se lembra da história. As crianças irão assumir as suas personagens, atribuídas anteriormente (primeira semana de estágio), identificando as características físicas da sua personagem a interpretar. Por exemplo, como a vaca anda e quais os sons que faz. Será usado um fantocheiro para representar a casa. Dar-se-á início ao teatro, ajudando as crianças a entrarem na cena e nas suas falas. Primeiramente, o adulto irá ajudar com as falas de cada personagem e com o avançar do teatro, as crianças terão que começar a assumir as suas falas.</p> <p>Esta proposta educativa será realizada em conjunto pelas salas 1 e 2.</p>	<p>Grupo das crianças mais velhas no ginásio</p>	<p>Livro com a história</p> <p>1 Adulto</p>
---	--	---

PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO DE EXPRESSÃO MOTORA – 26 de outubro *Grupo dos 3 e 4 anos*

Tempo	Descrição	Recursos	Avaliação
-------	-----------	----------	-----------

<p>10'</p>	<p style="text-align: center;">Aquecimento “Sou um animal da Quinta”</p> <p>Inicialmente as crianças irão ser “os agricultores” e por isso têm de se mover normalmente pelo espaço. Serão dadas variantes às crianças, condicionando a forma de locomoção.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sou um Coelho – Saltar a pés juntos; • Sou um Porco - Andar de gatas; • Sou um Lagarto - Rastejar; • Sou uma Galinha - Andar de cócoras; • Sou um Espantalho – Ficar mobilizado; <p>De seguida, será feita uma roda com as crianças, para que os restantes membros corporais sejam, também, aquecidos.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Andar pelo espaço, seguindo sempre a mesma direção; - Ouvir as indicações que a estagiária introduz; - Andar, imitando o animal; - Imitar os movimentos que a estagiária efetua;
<p>10'</p>	<p style="text-align: center;">Jogo “A Toca do Coelho”</p> <p>Para este jogo, estarão espalhados pelo espaço vários arcos, representativos das tocas dos coelhos e da cabra montês. Uma das crianças irá ser a cabra montês e as restantes os coelhinhos brancos. Enquanto a cabra dorme, dentro de um arco, os coelhos saem da toca para passearem (segundo as instruções, cf. Variantes da atividade) pelo espaço. Quando a música parar, a cabra montês sai da sua toca a correr para apanhar o maior número de coelhos. Porém, estes devem de ir para a sua toca, onde não podem ser apanhados. Os coelhos apanhados têm que se sentar a ver o resto do jogo. O último coelho a ser apanhado será a próxima cabra.</p> <p>Ao longo do jogo serão introduzidas variantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Só podem estar 2 crianças em cada arco; • Saltar a pés juntos; • Andar de gatas; 	<p>Arcos; CD; Rádio;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Andar pelo espaço segundo a variante introduzida pela estagiária; - Ouvir a música; - Identificar um arco onde possa ficar;

10'	<p style="text-align: center;">Jogo “O Chefe Manda”</p> <p>As crianças encostam-se de costas a uma das paredes do ginásio. A estagiária assume em primeiro o lugar do chefe. As crianças, para se moverem, terão de ouvir a ordem dada, que identificará a forma de locomoção a realizar (e.g. O Chefe manda andar como uma vaca – de gatas). A primeira criança a chegar ao pé do chefe é o próximo chefe.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a forma de locomoção de cada animal; - Andar, imitando o animal;
10'	<p style="text-align: center;">Relaxamento</p> <p>Para finalizar a sessão, as crianças agrupam-se em roda, para relaxarem os músculos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mover a cabeça, lentamente, para a frente e para trás e para os lados; • Encolher os ombros e deixá-los descair; • Esticar os braços para cima, para trás, para a frente e para baixo; • Abanar o braço direito; abanar o braço esquerdo; • Colocar o pé no rabo (primeiro com uma perna e depois com a outra); • Esticar as mãos até aos pés; 		<ul style="list-style-type: none"> - Imitar os movimentos que a estagiária efetua;

PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO DE EXPRESSÃO MOTORA – 26 de outubro Grupo dos 5 e 6 anos

Tempo	Descrição	Recursos	Avaliação
-------	-----------	----------	-----------

<p>10'</p>	<p style="text-align: center;">Aquecimento “Sou um animal da Quinta”</p> <p>Inicialmente as crianças irão ser “os agricultores” e por isso têm de se mover normalmente pelo espaço. Serão dadas variantes às crianças, condicionando a forma de locomoção.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sou um Coelho – Saltar a pés juntos; • Sou um Porco - Andar de gatas; • Sou um Lagarto - Rastejar; • Sou uma Galinha - Andar de cócoras; • Sou um Espantalho – Ficar mobilizado; <p>De seguida, será feita uma roda com as crianças, para que os restantes membros corporais sejam, também, aquecidos.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Andar pelo espaço, seguindo sempre a mesma direção; - Ouvir as condicionantes que a estagiária introduz; - Andar, imitando o animal; - Imitar os movimentos que a estagiária efetua;
<p>10'</p>	<p style="text-align: center;">Jogo “O Rabo da Raposa”</p> <p>Neste jogo, a raposa (definida previamente) tem de correr atrás dos coelhos para tentar apanhar os rabos dos coelhos. Quando isso acontece, esse coelho vai se sentar. O coelho que chegar ao fim com o seu rabo é a raposa na próxima ronda.</p> <p>A raposa não poderá apanhar os coelhos na sua toca (arco). Porém, os coelhos só poderão fugir para a toca durante um curto período de tempo.</p>	<p>Trapilho; Arcos;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fugir da raposa; - Proteger o rabo;
<p>10'</p>	<p style="text-align: center;">Percurso “Os Animais Passeiam na Quinta” (cf. Anexo S)</p> <p>Neste momento, as crianças irão ter um percurso a realizar, assumindo o papel de três animais da quinta. Desta forma, existirão três locais associados aos animais, no qual as terão de se moverem consoante o respetivo animal.</p> <p>Em primeiro lugar, a crianças irão ser coelhos, tendo de saltar a pés juntos de um arco para o outro.</p>	<p>Arcos; Banco Sueco; Colchão; Imagens dos animais para colocar na parte do percurso;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a forma de locomoção de cada animal; - Andar, imitando o animal;

	De seguida, as crianças terão de passar por cima do banco sueco de gatas, tal como as vacas. No fim, no colchão, as crianças irão rastejar de barriga para cima como lagartos. Todas as crianças começaram nos arcos e passaram por todos os três locais.		- Realizar o percurso segundo as indicações;
10'	<p style="text-align: center;">Relaxamento</p> <p>Para finalizar a sessão, as crianças agrupam-se em roda, para relaxarem os músculos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mover a cabeça, lentamente, para a frente e para trás e para os lados; • Encolher os ombros e deixá-los descair; • Esticar os braços para cima, para trás, para a frente e para baixo; • Abanar o braço direito; abanar o braço esquerdo; • Colocar o pé no rabo (primeiro com uma perna e depois com a outra); • Esticar as mãos até aos pés; 		- Imitar os movimentos que a estagiária efetua;

Descrição da proposta		Dinâmica	Recursos
Cartaz dos animais – 27 de outubro			
Conteúdos:			
Formação Pessoal e Social – Consciência de si como aprendiz / Convivência democrática e cidadania			
Expressão e Comunicação – Educação Artística – Artes Visuais			
Expressão e Comunicação – Linguagem Oral – Comunicação Oral			
Intencionalidade na ótica do educador:	Intencionalidade na ótica da criança:	Avaliação:	
<ul style="list-style-type: none"> • Promover a comunicação oral; 	<ul style="list-style-type: none"> • Expressar as suas ideias; 	<ul style="list-style-type: none"> - Partilha as suas ideias com os colegas; 	

<ul style="list-style-type: none"> • Estimular a representação do real; • Promover a motricidade fina; • Estimular a tomada de decisão; • Desenvolver o respeito pelo outro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer os habitats dos animais; • Representar animais com diversos materiais; • Tomar uma decisão; • Respeitar a vez do outro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica os animais criados; - Reproduz o ambiente dos habitats; - Refere onde os animais vivem; - Decide o que quer fazer e onde; - Respeitar a opinião do outro.
--	---	--

Tempo: 40 minutos

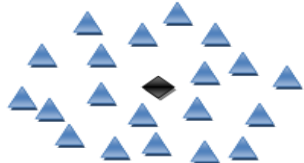

É colocado papel de cenário na varanda da sala e cerca de 3 a 4 crianças vão para lá, sendo lhes pedido que pensem como podem representar a quinta que visitaram. Têm que partilhar com o resto dos colegas as suas ideias, decidindo o que preferem representar. Cada uma das crianças fica responsável por uma parte da quinta e de escolher um local no papel de cenário. Em cada parte, têm de representar os animais que aí viviam e as estruturas presentes. Por exemplo, na horta têm que representar a terra com os alimentos.

Pequeno grupo
no exterior no
chão a pintar

Papel de
cenário
Tintas
1 Adulto

Planificação de dia 2 de Novembro

Área(s) de Intervenção	Idades
Jogos / Atividades Gímnicas e Integradas	3 aos 6 anos
Objetivo(s) de Desenvolvimento Previsto(s) <ul style="list-style-type: none"> – Rastejar ventralmente com o apoio das mãos e dos pés; – Transpor obstáculos lateralmente; – Saltar de arco em arco a pés juntos; – Lançar e receber uma bola com as duas mãos; – Deslocar-se a andar sobre uma superfície reduzida. 	

Tempo	Situações de Aprendizagem/Exercício	Material
10' de atividade	<p style="text-align: center;">Aquecimento: “Um passeio pelo jardim zoológico” (cf. Figura 1)</p> <p>O adulto começa por dizer que vão fazer um passeio, devendo as crianças começar a deslocar-se pela sala e fazer as ações.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Deslocar-se em diferentes velocidades: lento, rápido, passinhos de bebé; parar; – Permanecer parados (como uma árvore); – Bicos dos pés (não acordar o urso); – Esticar os braços para cima (ser grande como a girafa); – Sacudir os braços como um pássaro; – Deslocamentos dos diversos animais: canguru; pinguim; coelho e cobra. <p>Enquanto isso, o educador distribui autocolantes pelas crianças a fim de seguida se poderem formar os grupos de crianças.</p> <div style="text-align: right;">  <p>Figura 5. Exemplo do aquecimento</p> </div>	<ul style="list-style-type: none"> – Autocolantes
5' de atividade	<p style="text-align: center;">Circuito por estações</p> <p>Com as crianças sentadas, o educador recorre às crianças para explicar cada estação. De seguida, as crianças são divididas pelas estações, sendo que o sinal de “bater palmas” significa a rotação dos grupos pelas diferentes estações. Como o grupo apresenta várias idades, os mais pequenos irão permanecer na 1ª e 2ª estação e os mais velhos na 2ª e 3ª estação.</p> <p>1º Estação: “Ajuda a mamã canguru” (cf. Figura 2)</p> <p>Percurso no qual as crianças levam uma bola, que representa um bebé canguru, ultrapassando todos os obstáculos, para colocar o bebé no cesto em segurança: (1) Têm de passar por cima de um banco sueco a andar, terminando com um salto e uma receção a pés juntos; (2) Depois, têm que ultrapassar alguns obstáculos, tendo que os contornar, até chegarem a um túnel onde devem rastejar. (3) No final, as crianças encontram 4 arcos onde devem saltar com os pés juntos para dentro de cada um, de forma a colocar o “bebé” dentro do cesto.</p> <div style="text-align: right;">  <p>Figura 6. Exemplo da 1ª estação</p> </div>	<ul style="list-style-type: none"> - Banco sueco - Pinos - Túnel - Arcos




<p>5' de atividade</p>	<p>2º Estação: “Não deixes cair a banana” (cf. Figura 3)</p> <p>“1º Exercício: “Lá vai a banana”</p> <p>A criança pega numa bola, “banana”, lança-a, com as duas mãos, contra a parede recebendo-a em seguida da mesma forma. Enquanto isso, outras crianças estarão em pares a passar a bola com uma mão ao colega e a recebê-la com ambas as mãos.</p> <p>Variantes: se tanto o envio como a recepção estiverem a ser realizadas corretamente, deve-se aumentar a distância de forma a aumentar a dificuldade.</p>		<p>- Bolas</p>
<p>5' de atividade.</p>	<p>3º Estação “Caça aos animais” (cf. Figura 4)</p> <p>As crianças dividem-se em dois grupos para realizarem uma corrida de obstáculos. O percurso será iniciado com saltos de coelho realizados por entre os arcos. Em seguida, contornam os cones colocados paralelamente à mesma distância e rastejam por cima de um colchão, até chegarem a um caminho estreito pelo qual devem passar, mas sem cair.</p> <p>De seguida, devem voltar para trás da sua fila. O segundo elemento da equipa só pode iniciar a caça quando o primeiro elemento estiver no caminho estreito.</p>		<p>- Arcos</p> <p>- Cones</p> <p>- Colchão</p> <p>- “Caminho estreito”</p>

Figura 7. Exemplo da 2ª estação

Figura 8. Exemplo da 3ª estação

10' de atividade	<p style="text-align: center;">Retorno à calma (cf. Figura 5)</p> <p style="text-align: center;"><u>“Macaquinho do chinês”</u></p> <p>O adulto será quem está de olhos fechados a contar “1,2,3 Macaquinho do chinês”, enquanto as crianças terão de se movimentar e chegar o mais rápido possível ao lugar onde ele se encontra. Este dará as indicações das formas de deslocamento que deverão realizar: passinhos a bebê; passos à gigante; de gatas; à “caranguejo” e correr.</p> <p>Variantes: as estátuas são apenas de animais</p>	 <p style="text-align: center;">◆</p> <p style="text-align: center;"><i>Figura 9. Exemplo do repouso</i></p>
------------------	---	---

Observação dos comportamentos das crianças - Indicadores

- Rasteja ventralmente com o auxílio das mãos e dos pés;
- Transpõe obstáculos lateralmente sem os derrubar;
- Realiza quatro saltos consecutivos a pés juntos;
- Lança a bola com as duas mãos terminando com os braços esticados;
- Recebe a bola com os braços junto ao peito;
- Realiza um percurso sobre uma superfície reduzida olhando em frente.

<p style="text-align: center;">Descrição da proposta</p> <p style="text-align: center;">A nossa árvore – 2 de novembro</p>	<p style="text-align: center;">Dinâmica</p>	<p style="text-align: center;">Recursos</p>
<p>Conteúdos:</p> <p>Expressão e Comunicação – Educação Artística - Dramatização</p> <p>Expressão e Comunicação – Linguagem Oral – Comunicação Oral</p> <p>Conhecimento do Mundo – Abordagem às Ciências – Conhecimento do Mundo físico e natural</p>		

<p>Intencionalidade na ótica do educador:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover a comunicação oral; • Desenvolver novos conhecimentos; • Desenvolver conhecimentos específicos; • Promover o trabalho em grupo. 	<p>Intencionalidade na ótica da criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expressar as suas ideias; • Conhecer a constituição de uma árvore; • Adquirir novo vocabulário; • Trabalhar em grupo. 	<p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Partilha as suas ideias com os colegas; - Refere a função de cada parte da árvore; - Identifica as partes constituintes das árvores; - Menciona as novas palavras; - Constrói uma árvore humana em parceria.
<p>Tempo: 20 minutos</p>		
<p>É pedido às crianças que refiram as diferentes partes constituintes de uma árvore, sendo explicado que se vai criar a árvore da nossa sala. Começando por baixo da terra, ao referir as raízes, sendo que uma criança assume essa função, deitando-se no chão. Em cada parte introduzida, as crianças têm de explicar para que a mesma serve. De seguida, vem o tronco/médula, sendo que outra criança assume essa função, colocando-se em pé em cima da cabeça da primeira criança. O adulto questiona as crianças acerca do nome do alimento das árvores, explicando que é a seiva que leva os nutrientes às diferentes partes da árvore, para que ela cresça. Refere, ainda, que existe a seiva bruta e a seiva elaborada: Seiva bruta – produzida nas raízes, indo da mesma até as folhas e ao caule – percorre nos vasos do xilema; Seiva elaborada – produzida durante a fotossíntese, indo para o resto da árvore – percorre nos vasos floema. Deste modo, três crianças formam um círculo à volta da raiz e do tronco/médula, sendo a seiva bruta, que começa em baixo e sobe, levantando-se. Outras quatro crianças formaram outro círculo, sendo a seiva elaborada, que começa em cima e desce. Por fim, existe a casca da árvore, que tem ramos, formado por mais outro círculo, que não se mexe. Porém, existem os pássaros que tentam atacar a casca, para tirar as seivas, mas a casca evita que eles entrem, protegendo todo o interior da árvore.</p>	<p>Grande grupo sentado em roda nas cadeiras</p>	<p>Humano: 1 Adulto</p>

Descrição da proposta		Dinâmica	Recursos
<p align="center">Maquete com animais – 2 e 3 de novembro</p>			
<p>Conteúdos:</p> <p>Formação Pessoal e Social – Convivência democrática e cidadania / Consciência de si como aprendiz</p> <p>Expressão e Comunicação – Artes Visuais</p> <p>Expressão e Comunicação – Linguagem Oral – Comunicação Oral</p> <p>Conhecimento do Mundo – Abordagem às Ciências – Conhecimento do mundo físico e natural</p>			
<p>Intencionalidade na ótica do educador:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover a comunicação oral; • Estimular a representação do real; • Promover a motricidade fina; • Promover o trabalho em grupo; • Estimular o respeito pelo outro. 	<p>Intencionalidade na ótica da criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expressar as suas ideias; • Reconhecer os habitats dos animais; • Representar animais com diversos materiais; • Trabalhar em grupo; • Respeitar a vez do outro. 	<p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Partilha as ideias com os colegas; - Identifica os animais criados; - Reproduz o ambiente dos habitats; - Refere onde os animais vivem; - Constrói animais com diversos materiais; - Ajuda os colegas no trabalho; - Respeita a opinião do outro. 	
<p>Tempo: 1 hora</p>			
<p>Tendo por base a visita realizada na semana passada à quinta pedagógica, é proposto às crianças que façam uma maquete com os animais. Para tal, primeiro é mostrado um tapete com a representação de uma quinta, para que as crianças partilhem as suas ideias, a fim de chegarem a um acordo acerca do que irão fazer e de como. Por exemplo, se vão fazer um lago com peixes, se vão colocar os animais aleatoriamente. As crianças podem</p>		<p>Pequeno grupo na Internet</p>	<p>Materiais de desperdício</p> <p>Tintas</p> <p>Pinceis</p>

decidir só colocar árvores e animais ou podem decidir acrescentar pormenores. Por exemplo, fazer a horta, fazer os estábulos, entre outras coisas. São apresentados diversos materiais de desperdício às crianças, pedindo que possam trazer mais. Por exemplo, caixa de ovos, rolo de papel higiénico. Para além disso, as crianças ainda terão à disposição, massa de modelar para criarem os animais. Elas devem experimentar os diversos materiais a fim de obterem algo, apesar de o adulto ter sugestões de como os utilizar para criar os animais. Enquanto umas crianças fazem o cenário, as árvores, outras irão estar a fazer os animais com os materiais, com a ajuda do adulto. Outras, ainda, irão estar a fazer origami de animais, a partir da visualização de vídeos no computador. As crianças vão criando a maquete consoante vão construindo os animais.

Pequeno grupo nos materiais de desperdício

Tesouras
Colas
Folhas brancas
Internet
Computador
Massa de modelar

2 Adulto

Descrição da proposta		Dinâmica	Recursos
<p align="center">A árvore da montanha (cf. Anexo T) – 3 de novembro</p>			
<p>Conteúdos:</p> <p>Formação Pessoal e Social – Consciência de si como aprendiz / Convivência democrática e cidadania</p> <p>Expressão e Comunicação – Educação Artística – Música</p> <p>Expressão e Comunicação – Educação Motora</p> <p>Expressão e Comunicação – Linguagem oral – Consciência Linguística</p>			
<p>Intencionalidade na ótica do educador:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover a compreensão oral; • Promover a acuidade auditiva; • Estimular a perceção melódica; 	<p>Intencionalidade na ótica da criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Memorizar a canção; • Ouvir com atenção; • Entoar a melodia da canção; 	<p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Canta a canção sem auxílio; - Realiza movimentos corporais corretos; - Entoa com a melodia correta; - Respeita os erros do outro. 	

• Desenvolver o respeito pelo outro.

• Respeitar as tentativas do outro.

Tempo: 30 minutos

O adulto coloca a música no rádio para que as crianças a possam ouvir;

Volta a colocar a música enquanto canta ao mesmo tempo.

Para ensinar a música às crianças, serão realizadas duas etapas:

1 – Aprendizagem do texto da canção:

n) É dito cada frase da canção, com a conseqüente repetição das crianças;

o) São ditas duas frases de cada vez;

p) Consoante as crianças vão decorando, vai se avançando nos animais;

2 – Aprendizagem da canção com a melodia – da mesma forma que a primeira etapa;

Quando a música estiver assimilada, as crianças têm que referir movimentos corporais a realizar;

Deve-se chegar a um acordo acerca de todos os movimentos;

Por exemplo, ramos esticar os braços, tronco ir até ao chão com os braços esticados;

No final, as crianças cantam a música com todos os gestos.

Grande grupo em
roda de pé na sala

CD com música

1 Adulto

Descrição da proposta

Movimento - 3 de novembro

Dinâmica

Recursos

Conteúdos:

Formação Pessoal e Social – Construção da identidade e da autoestima / Convivência democrática e cidadania

Expressão e Comunicação – Educação Artística – Dramatização

Expressão e Comunicação – Educação Artística – Dança

Expressão e Comunicação – Linguagem Oral – Consciência Linguística

Intencionalidade na ótica do educador:

- Estimular autoconhecimento;
- Promover a compreensão oral;
- Promover a acuidade auditiva;
- Estimular a linguagem corporal;
- Desenvolver o respeito pelo outro.

Intencionalidade na ótica da criança:

- Ter consciência de si mesmo;
- Reconhecer as diferentes partes do corpo;
- Ouvir com atenção;
- Expressar-se corporalmente;
- Respeita a vez do outro.

Avaliação:

- Conhece o seu próprio corpo;
- Toca na parte do corpo referida na música;
- Permanece em silêncio a ouvir;
- Realiza diversos movimentos ao som da música;
- Respeita as sugestões do outro.

Tempo: 20 minutos

1 - É colocada a música no rádio para as crianças ouvirem. No final, são questionadas acerca do que a música lhes transmite, do que sentiram, sendo lhes pedido que refiram formas de se movimentarem pelo espaço. Todas as crianças devem experimentar os movimentos referidos. Voltam a ser questionadas acerca das duas partes constituintes da música: instrumental e cantada. A música volta a ser colocada e as crianças devem se movimentar na parte instrumental, bem como realizar os gestos na parte cantada. De seguida, os gestos mencionados na música são realizados em roda, para que as crianças possam tocar no corpo do colega do lado.

2 - As crianças deitam-se no chão para ouvirem a segunda música. Depois de terminada, são questionadas acerca do que a música lhes transmite, do que sentiram e das duas partes constituintes da música: andamento rápido e lento. No andamento rápido, as crianças têm que arranjar um movimento para realizar todas juntas, devendo chegar a um acordo através da experimentação dos diversos movimentos sugeridos. A música volta a ser

Grande disperso ginásio	grupo pelo	CD com música 1 Adulto
-------------------------------	---------------	-------------------------------

colocada e as crianças realizam os gestos mencionados na música, durante a parte com andamento lento e realizam o movimento acordado na parte com andamento rápido.
 “Pela rua abaixo” – Cantar Juntos I e “Acordar” – Cantar Juntos II

Descrição da proposta		Dinâmica	Recursos
<p align="center">O meu cartucho – 8 de novembro</p>			
<p>Conteúdos: Formação Pessoal e Social – Construção da identidade e da autoestima / Independência e autonomia Expressão e Comunicação – Artes Visuais</p>			
<p>Intencionalidade na ótica do educador:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover a motricidade fina; • Estimular a tomada de decisão; • Preservar as tradições populares. 	<p>Intencionalidade na ótica da criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rasgar, corretamente, jornais; • Realizar colagens adequadamente; • Utilizar, corretamente, o lápis; • Tomar uma decisão; • Associar o cartucho a uma tradição. 	<p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rasga o papel em pequenos pedaços; - Cola pequenos materiais; - Desenha uma castanha; - Decide como enfeitar o cartucho; - Refere a função do cartucho. 	
<p>Tempo: 30 minutos</p>			
<p>Previamente são preparados dois pacotes de leite, lavados e limpos, presos um ao outro com agrafos. As crianças terão de rasgar e colar papel de jornal nos pacotes, a fim de depois poderem pintar e desenhar. São disponibilizadas às crianças as tintas para poderem pintar, bem como os lápis e canetas, para desenharem castanhas nos cartuchos. Podem também colar papéis, lãs ou outro tipo de materiais disponibilizados na sala.</p>		<p>Metade do grupo de cada vez sentado à volta da mesa</p>	<p>Folhas de jornal Cola Tintas Lápis e Canetas</p>

Outra hipótese é as crianças fazerem o formato/contorno de uma castanha, desenhando, pintando e colando pés nas castanhas (cf. Anexo U). Essa castanha depois é colada nos cartuchos.

1 Adulto

Descrição da proposta
Escuro e luz – 8 de novembro

Dinâmica

Recursos

Conteúdos:

Formação Pessoal e Social – Convivência democrática e cidadania

Expressão e Comunicação – Artes Visuais

Expressão e Comunicação – Matemática – Geometria

Conhecimento do Mundo – Abordagem às Ciências – Conhecimento do mundo físico e natural

Intencionalidade na ótica do educador:

- Desenvolver a noção espacial;
- Estimular a noção das cores;
- Promover novos conhecimentos;
- Promover a diversidade.

Intencionalidade na ótica da criança:

- Reconhecer os colegas no espaço;
- Identificar as cores;
- Reconhecer características do pirilampo;
- Respeitar a diversidade dos outros.

Avaliação:

- Reconhecer espacialmente o colega;
- Identifica as cores pelo nome;
- Refere como eles comunicam e como veem;
- Menciona diferenças entre todos.

Tempo: 30 minutos

As crianças formam uma roda no ginásio, com a luz acesa, sendo escolhida uma criança para ir para o centro da roda. É-lhes explicado que a luz será apagada e que a criança do meio tem que descobrir os colegas, através do som da fala, indicando onde ele se encontra. É feita uma comparação entre a situação atual das

Metade do grupo de crianças

Tintas fluorescente
Luz negra

crianças com a situação dos pirilampos que não conseguem ver durante a noite, por esse motivo é que eles têm luz. A luz é acendida e as crianças são pintadas com a tinta fluorescente em diversas partes do corpo. Volta-se a formar a roda e apaga-se a luz, sendo outra criança escolhida para o centro da roda. A roda gira para que as crianças mudem de lugar e não se decore o local de cada um. É referido o nome de uma das crianças da roda e a criança do meio tem que ir ter com ela. Enquanto se dirige para lá, essa criança dá com a luz na tinta do seu corpo até a criança do meio chegar a ela. É feita uma comparação entre a situação atual das crianças com a situação dos pirilampos, que só conseguem comunicar com o outro através das piscadas que dão.

1 Adulto

PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO DE EXPRESSÃO MOTORA – 9 de novembro Grupo dos 3 e 4 anos

Tempo	Descrição	Recursos	Avaliação
10'	<p>Aquecimento</p> <p>As crianças primeiramente correm pelo ginásio, sempre na mesma direção em roda. De seguida, irão andar enquanto respiram fundo, deitando o ar para fora. Após este aquecimento, as crianças formam uma roda com a estagiária para aquecerem os restos membros corporais.</p>		- Andar e correr na mesma direção;
10'	<p>Jogo dos Pinos</p> <p>Serão formadas, aleatoriamente, 4 equipas (2 de 5 elementos e 2 de 6). As crianças, uma criança de cada equipa de cada vez, terá de lançar a bola contra os pinos, com o objetivo de os derrubar. Primeiro, irão lançar a bola por baixo e depois por cima.</p>	Pinos; Bolas,	- Agarrar na bola; - Lança a bola, por baixo, contra os pinos; - Lança a bola, por cima, contra os pinos;
	<p>Jogo do Lobo</p>	Cubos;	- Fugir do lobo;

10'	Todas as crianças, com a exceção de uma, que é o lobo, andam pelo espaço, enquanto é cantada a lengalenga “ <i>Vamos todos passear, Passear por todo o lado, Vamos ter muito cuidado. Olha o lobo!</i> ”. Ao dizer a última frase, as crianças têm de correr para os refúgios, delineados com os cubos, sem serem apanhadas pelo lobo. Serão introduzidas variantes: saltar ao pé-coxinho, gatinhar, andar de costas, saltar a pés juntos.		- Saltar ao pé coxinho; - Gatinhar; - Andar de costas; - Saltar a pés juntos;
10'	Relaxamento Para finalizar a sessão, as crianças agrupam-se em roda, para relaxarem os músculos. <ul style="list-style-type: none"> • Mover a cabeça, lentamente, para a frente e para trás e para os lados; • Encolher os ombros e deixá-los descair; • Esticar os braços para cima, para trás, para a frente e para baixo; 		- Reproduzir os movimentos que a estagiária efetua;

PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO DE EXPRESSÃO MOTORA – 9 de novembro Grupo dos 5 e 6 anos

Tempo	Descrição	Recursos	Avaliação
10'	Aquecimento As crianças primeiramente correm pelo ginásio, sempre na mesma direção em roda. De seguida, irão andar enquanto respiram fundo, deitando o ar para fora. Após este aquecimento, as crianças formam uma roda com a estagiária para aquecerem os restos membros corporais		- Andar e correr na mesma direção;
10'	Percurso As crianças irão ser divididas em 3 equipas, ficando cada uma numa das estações do ginásio. Numa das estações, as crianças terão de realizar rolamentos à frente com apoio de um adulto. Noutra estação, as crianças irão saltar à corda, tentando alternar a forma de	Colchão; Cordas; Bolas; Baldes;	- Colocar-se na posição adequada à realização do rolamento à frente; - Realizar um rolamento à frente; - Saltar à corda com os pés juntos;

	saltar (pés juntos e alternados). Por fim, na terceira estação, as crianças irão ter baldes e bolas, tendo que tentar acertar com as bolas nos baldes.		- Saltar à corda alternando os pés; - Lançar a bola; - Acertar com a bola no balde;
10'	Jogo do Lobo Todas as crianças, com a exceção de uma, que é o lobo, andam pelo espaço, enquanto é cantada a lengalenga “ <i>Vamos todos passear, Passear por todo o lado, Vamos ter muito cuidado. Olha o lobo!</i> ”. Ao dizer a última frase, as crianças têm de correr para os refúgios, delineados com os cubos, sem serem apanhadas pelo lobo. Serão introduzidas variantes: saltar ao pé-coxinho, gatinhar, andar de costas, saltar a pés juntos.	Cubos;	- Fugir do lobo; - Saltar ao pé coxinho; - Gatinhar; - Andar de costas; - Saltar a pés juntos;
10'	Relaxamento Para finalizar a sessão, as crianças agrupam-se em roda, para relaxarem os músculos. <ul style="list-style-type: none"> • Mover a cabeça, lentamente, para a frente e para trás e para os lados; • Encolher os ombros e deixá-los descair; • Esticar os braços para cima, para trás, para a frente e para baixo; 		- Reproduzir os movimentos que a estagiária efetua;

Descrição da proposta	Dinâmica	Recursos
Música “Castanha” (cf. Anexo V) – 10 de novembro		
Conteúdos: Formação Pessoal e Social – Consciência de si como aprendiz / Convivência democrática e cidadania Expressão e Comunicação – Educação Artística – Música Expressão e Comunicação – Educação Motora		

Expressão e Comunicação – Linguagem oral – Consciência Linguística

Intencionalidade na ótica do educador:

- Promover a compreensão oral;
- Promover a acuidade auditiva;
- Estimular o sentido rítmico;
- Estimular a percepção melódica;
- Desenvolver o respeito pelo outro.

Intencionalidade na ótica da criança:

- Memorizar a canção;
- Ouvir com atenção;
- Realizar o ritmo da música;
- Entoar a melodia da canção;
- Respeitar as tentativas do outro.

Avaliação:

- Canta a canção sem auxílio;
- Executa os batimentos na altura certa;
- Realiza o ritmo da música;
- Entoa com a melodia correta;
- Respeita os erros do outro.

Tempo: 30 minutos

O adulto coloca a música no rádio para que as crianças a possam ouvir;

Volta a colocar a música enquanto canta ao mesmo tempo.

Para ensinar a canção às crianças, serão realizadas as seguintes etapas:

1 – Aprendizagem do texto da canção:

- a) É dito cada frase da canção, com a conseqüente repetição das crianças;
- b) São ditas duas frases de cada vez;
- c) Consoante as crianças vão decorando, vai se avançando nos animais;

2 – Aprendizagem da canção com a melodia – da mesma forma que a segunda etapa;

3 – Exploração de batimentos rítmicos, relativos à pulsação, com pauzinhos:

- a) São produzidos os batimentos rítmicos com metade do grupo;
- b) Depois com a outra metade do grupo;
- c) Produção de batimentos rítmicos com todo o grupo.

Grande grupo
sentado no chão
em roda

CD com música
Pauzinhos

1 Adulto

Descrição da proposta Tintas fluorescentes – 10 de novembro		Dinâmica	Recursos
<p>Conteúdos:</p> <p>Formação Pessoal e Social – Convivência democrática e cidadania Expressão e Comunicação – Linguagem Oral – Comunicação Oral Conhecimento do Mundo – Abordagem às Ciências – Conhecimento do Mundo Físico e Natural</p>			
<p>Intencionalidade na ótica do educador:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover a comunicação oral; • Estimular o respeito pelo outro; • Desenvolver a coordenação motora. 	<p>Intencionalidade na ótica da criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expressar as suas ideias; • Respeitar a opinião do outro; • Desenhar conhecimentos dos pirilampos. 	<p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Refere as suas ideias no desenho; - Respeita a opinião do outro; - Representa informação sobre os pirilampos. 	
<p>Tempo: 20 minutos</p>			
<p>As crianças sentam-se à volta da mesa, sendo lhes disponibilizado uma folha branca, bem como as tintas fluorescentes. É-lhes explicado que as tintas são diferentes e que terão uma surpresa no final ao utilizarem-nas. Como tal, as crianças terão que desenhar algo acerca dos pirilampos. Por exemplo, podem desenhar apenas um pirilampo ou podem desenhar a floresta dos pirilampos. No caso de desenharem o pirilampo, o adulto ajudará as crianças que elas pintem com as tintas normais, só fazendo a parte da luz com as outras tintas.</p> <p>Todo o grupo vai para o ginásio e senta-se em linha no chão do ginásio, para mostrarem os seus desenhos ao resto do grupo e poderem explicar o que desenharam. A luz é apagada e é apontada a luz negra para os desenhos, sendo explicado que é assim que se vê a natureza do ponto de vista dos pirilampos quando piscam. Ainda com a</p>		<p>Pequeno grupo sentado à volta da mesa</p> <p>Todo o grupo sentado em linha no ginásio</p>	<p>Lanterna Luz negra Tintas fluorescentes Tintas Folhas brancas</p> <p>1 Adulto</p>

luz ainda apagada é apontada a lanterna normal, de forma que as crianças percebam que a luz artificial dificulta a comunicação e proteção dos pirilampos, levando ao seu desaparecimento.

Descrição da proposta Pesquisar – 10 de novembro		Dinâmica	Recursos
<p>Conteúdos: Formação Pessoal e Social – Consciência de si como aprendiz / Convivência democrática e cidadania Expressão e Comunicação – Linguagem Oral – Comunicação Oral Expressão e Comunicação – Abordagem à escrita – Funcionalidade da língua escrita e sua utilização em contexto Conhecimento do Mundo – Abordagem às Ciências – Conhecimento do Mundo Físico e Natural</p>			
<p>Intencionalidade na ótica do educador:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a comunicação oral; • Estimular o trabalho em grupo; • Desenvolver a escrita; • Estimular a tomada de decisão; • Promover novos conhecimentos; • Promover a diversidade. 	<p>Intencionalidade na ótica da criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expressar as suas ideias; • Trabalhar em grupo; • Reconhecer as letras; • Tomar uma decisão; • Identificar o que aprendeu; • Reconhecer diferentes pirilampos; 	<p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expressa o que quer pesquisar; - Trabalha em grupo; - Identifica as letras do abecedário; - Decide o que quer pesquisar; - Refere quantas espécies diferentes existem; - Menciona diferenças entre os pirilampos. 	
<p>Tempo: 20 minutos</p>			

O pequeno grupo de crianças senta-se à volta do computador e é-lhes perguntado sobre o que gostariam de pesquisar, sendo a conversa induzida para o tema do projeto. As crianças têm que dizer as letras para escrever a palavra pirilampo, escolhendo depois se preferem imagens, vídeos ou textos. Conversa-se sobre o que se observa, tentando tirar conclusões, ao mesmo tempo, que cada criança fica responsável por determinada informação para depois escrever no álbum.

A conversa volta a ser induzida para outros animais que dão luz, tendo as crianças que dizer o que devo escrever para procurar. Elas, mais uma vez, escolhem se preferem imagens, vídeos ou textos, sendo que o adulto explica a parte escrita durante a pesquisa às crianças.

No final, deve-se ficar a saber o nome de outros animais, onde vivem, para que usam a luz. Posteriormente, as imagens desses animais serão impressas, para as crianças poderem partilhar com o resto do grupo e escreverem o que aprenderam sobre eles.

Pequeno grupo de crianças em roda

Computador
Internet

1 Adulto

Nota de alteração de atividade para ser realizada dia 30 de novembro:

O pequeno grupo de crianças senta-se à volta do computador e é-lhes perguntado sobre o que querem pesquisar acerca do tema do projeto. É natural que queiram escrever o tema, por isso terão que dizer as letras para se poder escrever a palavra pirilampo. De seguida, terão que escolher se preferem ver imagens ou vídeos, para depois se conversar sobre o que observam e poder tirar conclusões. Todos as partes de textos que possam aparecer, o adulto explica e lê às crianças para que possam ser mesmo elas a direcionar a pesquisa. Cada criança ficará responsável por cada informação recolhida, para depois escrever no álbum e partilhar com os amigos.

Tendo por base as imagens que se possa encontrar, as crianças terão que comparar e perceber se todos os pirilampos são iguais, percebendo que existem diversas espécies, com o apoio e a direção do adulto. Mas para o descobrirem terão mais uma vez que referir o que terei que escrever para poder procurar. No final, as crianças devem ficar a saber quantas espécies existem em Portugal, algumas diferenças entre elas e se possível agrupá-las de acordo com a

família, visto existirem três tipos de famílias de pirilampos. As imagens das espécies serão, posteriormente, impressas, para que as crianças possam partilhar com o resto do grupo e escreverem o que aprenderam sobre eles.

Descrição da proposta		Dinâmica	Recursos
O que é a castanha para mim (cf. Anexo W) – 11 de novembro			
<p>Conteúdos:</p> <p>Formação Pessoal e Social – Construção da identidade e da autoestima / Consciência de si como aprendiz</p> <p>Expressão e Comunicação – Artes Visuais</p> <p>Expressão e Comunicação – Linguagem Oral – Comunicação Oral</p> <p>Conhecimento do Mundo – Abordagem às Ciências – Conhecimento do Mundo Físico e Natural</p>			
<p>Intencionalidade na ótica do educador:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estimular a representação do real; • Promover a comunicação oral; • Desenvolver a motricidade fina; • Estimular autoconhecimento; • Desenvolver o respeito pelo outro. 	<p>Intencionalidade na ótica da criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Representar o corpo humano; • Expressar as ideias do desenho; • Utilizar, corretamente, o lápis; • Reconhecer as diferentes partes do corpo; • Respeitar a vez do outro. 	<p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliza materiais para representar o corpo; - Associa a castanha a alguma parte do corpo; - Explica o seu desenho; - Desenha todas as partes do corpo humano; - Identifica todas as partes do corpo; - Respeita a opinião do outro. 	
<p>Tempo: 30 minutos</p>			

<p>Previamente, é preparado um formato (contorno) de uma castanha. É explicado às crianças que a castanha será usada para desenhar algo. Para os mais novos, a castanha será uma cabeça e eles terão que a posicionar como quiserem, fazendo o resto do corpo com diversos materiais. Por exemplo, lã para fazer o cabelo, tampas para os olhos. No final, as crianças terão que refletir acerca do que fizeram, de forma a se confirmar se desenharam todas as partes constituintes do corpo. Por exemplo, se o boneco tem os dois braços, as duas pernas. Por sua vez, os mais velhos, irão utilizar a castanha como quiserem, colocando a castanha e desenhando à sua volta. Podem utilizar outros materiais para complementarem o seu desenho. No final, as crianças terão que explicar o que desenharam e o que a castanha representa.</p>	<p>Metade do grupo sentado à volta da mesa</p>	<p>Folhas brancas Formato da castanha Cola Diversos materiais Lápis Canetas 1 Adulto</p>
---	--	---

<p align="center">Descrição da proposta Aprender a rimar – 14 de novembro</p>		<p align="center">Dinâmica</p>	<p align="center">Recursos</p>
<p>Conteúdos: Formação Pessoal e Social – Consciência de si como aprendiz Expressão e Comunicação – Linguagem Oral – Comunicação Oral / Consciência Linguística Expressão e Comunicação – Abordagem à escrita – Identificação de convenções da escrita Conhecimento do Mundo – Abordagem às Ciências – Conhecimento do mundo físico e natural</p>			
<p>Intencionalidade na ótica do educador:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estimular a audição; • Promover a comunicação oral; • Desenvolver a consciência linguística; 	<p>Intencionalidade na ótica da criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer sons iguais; • Identificar palavras começadas por P; • Identificar frases, palavras e letras; 	<p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifica palavras que rimam; - Indica palavras começadas pela letra P; - Identifica uma letra, uma palavra e uma frase; - Refere a letra através do som; 	

- Estimular a associação de som com a letra;
- Promover a escrita.

- Associar o som à letra;
- Reconhecer as letras.

- Identifica as letras do abecedário.

Tempo: 30 minutos

São disponibilizados carimbos e tintas às crianças, explicando-lhes que terão que encontrar palavras que comecem pela mesma letra que a palavra pirilampo. Ao identificarem uma terão que referir as letras que as constituem para depois escreve-la com os carimbos. A palavra “pirilampo” é dividida em “piri” e “lampo” para que as crianças possam pensar em palavras que sejam da mesma família que “lampo”, por exemplo “lâmpada”. Por último, as crianças terão que pensar no que já descobriram sobre os pirilampos, partilhando com os amigos, para depois pensarem como podem construir frases e palavras que possam rimar, para então construírem uma rima. Ao terminar a rima, as crianças irão tentar descobrir o que é uma letra, uma palavra e uma frase, com a ajuda e explicitação do adulto.

Pequeno grupo de cerca de 4 crianças sentados à volta da mesa

Carimbos com letras
Tinta
1 Adulto

Nota de alteração de atividade para ser realizada dia 22 de novembro:

As crianças terão que pensar no que já descobriram sobre os pirilampos, partilhando com os amigos, para depois pensarem em palavras que possam rimar, para construírem uma rima. Se não conseguirem, ser-lhes-ão apresentadas duas frases e elas terão que descobrir que palavras podem rimar com as palavras que rimam dessas duas frases. Por exemplo, as palavras que riam com noite e com lanterna:

“Durante a noite

Sou uma lanterna”

Ao terminar a rima, as crianças irão tentar descobrir o que é uma letra, uma palavra e uma frase, com a ajuda e explicação do adulto. Essa explicação irá partir da palavra “pirilampo”, em que elas terão que referir as letras, associando a noção de letra concretamente aos símbolos. Ao constituir a palavra pirilampo, irão associar palavra a um conjunto de letras e assim sucessivamente com a frase.

Descrição da proposta Como são as cores? – 15 de novembro		Dinâmica	Recursos
<p>Conteúdos:</p> <p>Formação Pessoal e Social – Convivência democrática e cidadania</p> <p>Expressão e Comunicação – Artes Visuais</p> <p>Expressão e Comunicação – Linguagem Oral – Comunicação Oral</p> <p>Conhecimento do Mundo – Introdução à Metodologia Científica</p>			
<p>Intencionalidade na ótica do educador:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover a comunicação oral; • Estimular a noção das cores; • Desenvolver o pensamento científico; • Estimular ao respeito pelo outro. 	<p>Intencionalidade na ótica da criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expressar as suas ideias; • Identificar as cores; • Prever resultados; • Respeitar a vez do outro. 	<p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Refere uma solução para a situação; - Identifica as cores pelo nome; - Menciona as cores a obter; - Dá oportunidade às outras crianças. 	
<p>Tempo: 1h</p>			
<p>Primeiramente existirá uma conversa com as crianças, sendo a mesma introduzida com uma pequena história de dois meninos que queriam fazer uma árvore em plasticina, mas só tinham 3 cores: amarelo, azul e magenta. Porém, as folhas eram verdes e o tronco castanho. É colocada a questão de como é que eles poderiam arranjar essas cores (verde e castanho). Tendo por base as respostas das crianças, introduzir as soluções dos dois meninos: 1 – misturar plasticina de cores diferentes para obter as cores que necessitam; 2 – se misturarmos, só teremos a mistura das cores e não novas cores. Questionar as crianças sobre como podemos verificar qual deles tem razão. Pressupõe-se que as crianças irão sugerir a plasticina, tomando de seguida a decisão de quais as</p>		<p>Grande grupo sentado nas cadeiras em semicírculo</p> <p>Dois pequenos grupos sentados à</p>	<p>Quadro Canetas Plasticina de cores diferentes</p> <p>Tintas Pinceis</p>

<p>cores a juntar. Durante todo o processo, vão-se registando no quadro as previsões das crianças e os resultados obtidos, comparando-os, tendo por base uma sugestão inicialmente dada pelas crianças sobre a forma de organizar os dados recolhidos. No final, perguntar às crianças se é possível voltar a obter as cores iniciais, chegando à conclusão que não.</p> <p>Como forma de continuar a explorar, as crianças irão se separar e umas irão misturar as cores em paletas e desenhar o que quiserem com as cores primárias e com as cores secundárias (as obtidas). Essa pintura será realizada em apenas metade de uma folha, sendo que ao terminarem o desenho dobrarão a folha passando a tinta de um lado para o outro, como um borrão e constatando o efeito de reflexo do outro lado que não estava pintado inicialmente. Enquanto isso, outro grupo de crianças irá sentar-se à mesa com uma vela inteira e irão desenhar. Ao desenharem irão perceber que não conseguem ver o que desenharam. De seguida, irão passar com tinta aguarela por cima para ver o resultado final do seu desenho com a vela.</p>	volta da mesa	Paletas Folhas brancas Vela Aguarelas 1 Adulto
--	---------------	--

Descrição da proposta Comparar tamanho e altura – 15 de novembro		Dinâmica	Recursos
Conteúdos: Expressão e Comunicação – Matemática – Números e Operações / Geometria e Medida Expressão e Comunicação – Linguagem Oral – Comunicação Oral			
Intencionalidade na ótica do educador: <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a noção de unidade de medida; • Promover a comunicação oral; 	Intencionalidade na ótica da criança: <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer os cubos como unidade de medida; • Comparar diferentes alturas; 	Avaliação: <ul style="list-style-type: none"> - Mede as alturas com os cubos; - Utiliza a linguagem maior e menor; - Conta corretamente; 	

- Estimular a contagem da sequência numérica;
- Desenvolver a tomada de decisão.

- Referir a sequência numérica sem errar;
- Tomar uma decisão;

- Toma uma decisão;

Tempo: 30 minutos

As crianças são questionadas sobre se querem perceber quanto mede realmente o pirilampo, para saber se ele é grande ou pequeno. Para isso têm de medir a sua altura, para perceber quem é o maior e o mais pequeno. As crianças devem decidir como querem fazer essa medição e é natural que a primeira sugestão seja colocarem-se umas ao lado das outras e medir com a mão, porém será pedido às crianças que pensem noutra forma sem ser por comparação direta. Caso não surja nada, ser-lhes-ão feitas duas propostas: pensar simplesmente em qual é a criança mais alta e usa-la como unidade de medida para comparar com a altura das outras crianças; ou colocar um papel na parede e todos marcarem nele a sua altura com cores diferentes para se identificarem. Neste segundo caso, posteriormente, as crianças iriam escolher uma unidade de medida, como por exemplo um fio, um pau de espetada ou mesmo cubinhos de encaixe, como unidade de medida e medir com ela as alturas, vendo quantas vezes precisavam de usa-la para obter a altura de cada criança. De seguida, iriam comparar os resultados obtidos para chegar à conclusão de quem era realmente o mais alto e poderem ordenar o nome das crianças, tendo por base as suas alturas.

Para terminar, as crianças irão ter a medida do tamanho do pirilampo e terão que pensar como usar a unidade de medida escolhida para medir o tamanho do pirilampo, registando juntamente com as alturas das crianças. Será introduzida a fita métrica, como unidade de medida, para as crianças terem noção concreta da diferença entre a sua altura e o tamanho do pirilampo. Para além disso, pretende-se que as crianças reflitam sobre as diferenças sentidas na utilização de cada unidade de medida, tirando conclusões acerca de qual será a mais fácil de utilizar na generalidade das medições. Essa última parte poderia ser realizada com outros objetos que as crianças

Pequeno grupo em volta de uma mesa

Papel branco grande
Cubos de encaixe
Caneta
Fita métrica

1 Adulto

quisessem medir, mas principalmente com os restantes animais presentes na sala e que são medíveis, por exemplo com os peixes seria difícil ter noção do seu tamanho, mas é possível com uma abelha e um besouro.

Nota de alteração de atividade para ser realizada dia 24 de novembro:

As crianças serão questionadas sobre se querem perceber quanto mede realmente o pirilampo, para saber se ele é grande ou pequeno. Para isso terão de medir a sua altura e devem decidir como o querem fazer. Caso não surja nada, ser-lhes-á sugerido que se coloque um papel na parede e todos marcarem nele a sua altura com cores diferentes para se identificarem. Posteriormente, as crianças irão escolher uma unidade de medida, como por exemplo um fio, um pau de espetada ou cubinhos de encaixe e medir com ela as alturas, vendo quantas vezes precisavam de usa-la para obter a altura de cada criança. De seguida, irão comparar os resultados obtidos para conseguirem ordenar as crianças tendo por base as suas alturas.

Para terminar, as crianças irão ter a medida do tamanho do pirilampo e terão que pensar como usar a unidade de medida escolhida para medir esse tamanho, registando no papel na parede. Será introduzida a fita métrica, como unidade de medida, para as crianças terem noção concreta da diferença entre a sua altura e o tamanho do pirilampo. Para além disso, as crianças devem refletir sobre as diferenças sentidas na utilização de cada unidade de medida, tirando conclusões acerca de qual será a mais fácil de utilizar na generalidade das medições.

Descrição da proposta Música “Pirilampos” – 17 de novembro	Dinâmica	Recursos
Conteúdos: Formação Pessoal e Social – Consciência de si como aprendiz / Convivência democrática e cidadania Expressão e Comunicação – Educação Artística – Música Expressão e Comunicação – Linguagem oral – Consciência Linguística		
Intencionalidade na ótica do educador:	Intencionalidade na ótica da criança:	Avaliação:

- Promover a compreensão oral;
- Promover a acuidade auditiva;
- Estimular o sentido rítmico;
- Desenvolver o respeito pelo outro.

- Memorizar a canção;
- Ouvir com atenção;
- Realizar o ritmo da música;
- Respeitar as tentativas do outro;

- Canta a canção sem apoio;
- Executa os batimentos na altura certa;
- Realiza o ritmo da música;
- Respeita os erros do outro.

Tempo: 30 minutos

É colocada a música sobre os pirilampos a tocar para as crianças ouvirem. São distribuídos os pauzinhos pelas crianças e o adulto começa a reproduzir a frase rítmica de três tempos, batimentos relativos à pulsação, demonstrando às crianças. De seguida, realiza em conjunto com as crianças, até elas serem capazes de realizarem sozinhas. O adulto reproduz a mesma frase rítmica com sons diferentes dos paus, por exemplo numa vez bater com eles em pé no chão, noutra vez bater no peito e assim sucessivamente. Quando as crianças já conseguirem, são divididas em quatro grupos e cada grupo inicia com o adulto a frase rítmica (batimentos), terminando sozinhos. Este processo é realizado por todos os grupos.

De seguida, experimenta-se fazer a frase rítmica juntamente com a música, enquanto a música toca, as crianças produzem a sua pulsação. Se der resultado, o adulto introduz o canto, ou seja, ele começa a cantar a letra da música, ao mesmo tempo que a canção, enquanto as crianças continuam a tocar. Se não der resultado, tenta-se fazer o mesmo, mas sem a música de fundo.

No final, o adulto introduz a letra da canção para as crianças a aprenderem e a poderem cantar noutras alturas, mesmo sem os batimentos. Para tal, começa por cantar com a música de fundo, para levar as crianças a perceberem concretamente o que é dito na música, introduzindo gestos que a representem. Posteriormente, canta sozinho toda a canção, isto é, a letra com a melodia correta, diversas vezes e então começa por dizer frase a

Grande grupo
sentado no chão
em roda

Pauzinhos
Música

1 Adulto

frase com a conseqüente repetição das crianças. Ao irem conseguindo cantar cada frase sozinho, as restantes vão sendo introduzidas sempre da mesma forma, até conseguirem cantar toda a canção sozinhas.

Descrição da proposta Placar das cores – 17 de novembro		Dinâmica	Recursos
<p>Conteúdos: Formação Pessoal e Social – Construção da identidade e da autoestima Expressão e Comunicação – Educação Artística – Artes Visuais Expressão e Comunicação – Linguagem Oral – Comunicação Oral</p>			
<p>Intencionalidade na ótica do educador:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a noção das cores; • Estimular a comunicação oral; • Desenvolver o pensamento; • Promover autoconhecimento. 	<p>Intencionalidade na ótica da criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar as cores; • Expressar as suas ideias; • Associar diferentes ideias; • Reconhecer-se a si mesma. 	<p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Menciona as cores pelo nome; - Refere a razão da escolha da cor; - Associa a cor a outras situações; - Reconhece os seus gostos. 	
<p>Tempo: 1h</p>			
<p>Primeiramente será realizada uma recolha de informação sobre as cores que as crianças querem utilizar para construir o placar das cores. Essa recolha constituirá um pictograma, sendo uma forma diferente de organizar a informação perante as crianças. Ao longo da semana, mas concretamente na quinta-feira, uma criança de cada irá sentar-se à mesa com o adulto para explicar porque escolheu determinada cor. As perguntas centrar-se-ão</p>		<p>Uma criança de cada vez</p>	<p>Folhas às cores 1 Adulto</p>

sobre o que aquela cor lhes faz sentir, que cheiro aquela cor lhes transmite, o que pensam quando olham para a cor, entre outras perguntas.

Descrição da proposta		Dinâmica	Recursos
Análise de uma obra (cf. Anexo X) – 17 de novembro			
<p>Conteúdos:</p> <p>Expressão e Comunicação – Artes Visuais</p> <p>Expressão e Comunicação – Linguagem Oral – Comunicação Oral</p> <p>Conhecimento do Mundo - Abordagem às Ciências - Conhecimento do mundo físico e natural</p>			
<p>Intencionalidade na ótica do educador:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a comunicação oral; • Estimular a observação; • Promover a análise ambiental da obra; • Desenvolver a motricidade fina. 	<p>Intencionalidade na ótica da criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expressar as suas ideias; • Observar atentamente; • Identificar a questão ambiental da obra; • Utilizar, corretamente, o lápis para desenhar. 	<p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Partilha as ideias com os colegas; - Refere aspetos concretos da obra; - Menciona o aspeto errado da obra; - Representa o que vê na obra. 	
<p>Tempo: 30 minutos</p>			
<p>É apresentada a pintura de uma obra com pirilampos a saírem de dentro de um frasco e a piscarem. As crianças são questionadas acerca do que vêm na obra, as cores que são mais predominantes na obra, neste caso, será realizada uma análise dos tons das cores referidas. São questionadas, ainda, sobre o cheiro que a obra lhe transmite, por exemplo o cheiro de natureza, da terra molhada. Para além disso, é-lhes perguntado o que sentem</p>		<p>Pequeno grupo sentado à volta da mesa</p>	<p>Obra de arte</p> <p>Folha branca</p> <p>Aquarelas</p>

e pensam quando observam a obra, tentando que esta resposta seja direcionada para a questão ambiental e para o facto de os pirilampos estarem presos num frasco e terem conseguido fugir. Neste sentido, é explicado às crianças que esse é dos vários motivos porque existem e se vêem poucos pirilampos, pois as pessoas sentem-se fascinadas por eles, pela sua luz, que os apanham e colocam no frasco, acabando os pirilampos por morrer. De seguida, as crianças irão representar a questão de ser errado apanhar e matar pirilampos, devendo os mesmos serem livres. Elas podem optar por tentar imitar à sua maneira a obra de arte que analisaram, devendo depois partilhar com o resto do grupo o que aprenderam sobre a mesma. Não se podem esquecer da análise que foi feita, por exemplo na questão das cores quando tiverem a imitar a obra de arte.

Pinceis
Água

1 Adulto

Descrição da proposta		Dinâmica	Recursos
<p align="center">Que tipo de animal sou eu? – 18 de novembro</p>			
<p>Conteúdos:</p> <p>Expressão e Comunicação – Linguagem Oral – Comunicação Oral</p> <p>Expressão e Comunicação – Abordagem à escrita – Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto / Identificação de convenções da escrita</p> <p>Conhecimento do Mundo - Abordagem às Ciências - Conhecimento do mundo físico e natural</p>			
<p>Intencionalidade na ótica do educador:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estimular a comunicação oral; • Consolidar conhecimentos; • Promover a diversidade; 	<p>Intencionalidade na ótica da criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expressar as suas ideias; • Reconhecer aspetos físicos; • Identificar animais com as mesmas 	<p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Partilha as suas ideias com os outros; - Identifica características físicas do pirilampo; - Refere as diferenças e as semelhanças entre os animais; 	

<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a escrita; • Promover o trabalho em grupo. 	características físicas; <ul style="list-style-type: none"> • Escrever de modo correto; • Trabalhar em grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresenta uma escrita coerente; - Trabalha em grupo.
---	---	---

Tempo: 30 minutos

É apresentada uma imagem de um pirilampo às crianças, questionando-as sobre as características do mesmo, por exemplo quantas patas têm e quantas antenas, será que têm pelo e as asas. Desta forma, as crianças irão relembrar algumas das características do pirilampo, registrando numa folha. De seguida, serão levadas a pensar nas partes constituintes do seu corpo, por exemplo cabeça, tórax, abdómen. Posteriormente, irão pensar em outros animais que tenham essas mesmas características (ex. mosquito, besouro), através da análise por uma lupa dos animais disponíveis na sala ou simplesmente através de imagens. Tendo por base essa análise irão agrupá-los em conjuntos para perceberem se são iguais ou não, a fim de no final atribuírem um nome a cada grupo. Para além disso, irão analisar os animais que servem de alimento para o pirilampo (ex. lesma, caracol), tentando agrupá-los num dos conjuntos e verificando se apresentam alguma característica em comum com o pirilampo. No final, as crianças terão que construir um bilhete de identidade do pirilampo, com o seu nome, a sua imagem, as características que lhe identificaram, o nome da sua família (inseto) e ainda outros animais que poderão fazer parte da mesma família. O modo de fazer esse bilhete de identidade será decidido pelas crianças, sendo elas a conversarem e decidirem a melhor forma de organizar essa informação, para depois partilharem ao resto do grupo. Toda a informação recolhida ao longo desta atividade será, posteriormente, obtida a partir da construção de um pirilampo em 3D, para facilitar a visualização das outras pessoas durante a comunicação do projeto. Por exemplo, será realizado primeiramente o corpo do pirilampo: depois o corpo com as seis patas; depois corpo, seis patas e

Pequeno grupo
sentado à volta da
mesa

Folhas brancas
Lápis
Canetas

1 Adulto

duas antenas e assim sucessivamente e/ou poderá ser realizado primeiro a cabeça; depois o tórax que se juntará à cabeça; e, por fim, o abdómen que se juntará a tudo o resto.

Nota de alteração de atividade para ser realizada dia 22 de novembro:

Tendo por base as características do pirilampo já identificadas, irão pensar nas partes constituintes do seu corpo, por exemplo cabeça, tórax, abdómen. Posteriormente, irão pensar noutros animais que tenham essas mesmas características (ex. mosquito, besouro), através da análise por uma lupa dos animais disponíveis na sala ou simplesmente através de imagens.

No final, as crianças terão que construir um bilhete de identidade do pirilampo, com o nome, a imagem, as características, o nome da família (inseto) e outros animais da mesma família. O modo de fazer esse bilhete de identidade será decidido pelas crianças, sendo elas a conversarem e decidirem a melhor forma de organizar essa informação, para depois partilharem ao resto do grupo.

Descrição da proposta Origami – 21 de novembro		Dinâmica	Recursos
<p>Conteúdos: Formação Pessoal e Social – Independência e autonomia Expressão e Comunicação – Matemática – Geometria Conhecimento do Mundo – Abordagem às Ciências – Conhecimento do mundo físico e natural</p>			
<p>Intencionalidade na ótica do educador:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver noções matemáticas; • Promover novos conhecimentos; • Estimular a motricidade fina; 	<p>Intencionalidade na ótica da criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as formas geométricas; • Identificar o ciclo de vida do pirilampo; • Realizar as dobragens necessárias; 	<p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Associa formas geométricas às dobragens; - Explica a floresta obtida; - Dobra, corretamente, o papel; 	

• Promover o trabalho em grupo;

• Trabalhar em grupo.

- Ajuda os colegas nas dobragens.

Tempo: 30 minutos

É pedido às crianças que recordem o que descobriram sobre os pirilampos, mais precisamente sobre os locais onde eles vivem e como nascem. Deste modo, as crianças deverão referir que os pirilampos vivem em florestas e juntos a lugares húmidos, mas também que nascem em ovos, sendo larvas até serem pirilampos. Tendo estas informações, as crianças irão, de seguida, representar uma floresta em que as árvores e a larva serão construídas em Origami. O adulto visualiza um vídeo⁴⁵ no qual é possível aprender o processo de construção de árvores em papel e ensina as crianças, tendo cada criança que fazer uma árvore. Em cada dobragem que seja realizada com os papéis, as crianças terão que reparar se o papel formou alguma figura geométrica sua conhecida, identificando-a através do nome ou das características que apresenta. Posteriormente, as crianças irão construir uma larva em papel, através do mesmo método, vídeo⁴⁶, e com papel de outra cor, escolhida pelas crianças. Para terminar, terão que representar a forma como as larvas aparecem, sendo através do ovo, por isso irão construir ovos⁴⁷. Tendo terminado, esses origamis irão ser colados em cartão a formar uma floresta. Não será realizado o resto do ciclo de vida do pirilampo, visto a pupa e o pirilampo estarem construídos com outros materiais em 3D. Poder-se-á acrescentar papel azul para fazer o lago, a representar locais húmidos.

Pequeno grupo de crianças sentado à volta da mesa

Computador
Internet
Folhas às cores

1 Adulto

Sessão de expressão Motora – Grupo dos 3 e 4 anos

Nome	Tempo	Procedimento e Variantes	Recursos	Avaliação
------	-------	--------------------------	----------	-----------

⁴⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=XScI8zMMKyM>

⁴⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=rgQvNEbvfMM>

⁴⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=SZi3bT-0buI>

As estátuas	10''	<p>Enquanto a música toca, os participantes movem-se livremente pelo espaço ao ritmo da música. Quando a música para, cada participante permanece imóvel, adotando uma postura corporal livre (figura, etc.) até que a música recomece. Não podem mudar de posição ou desequilibrar-se.</p> <p><u>Variante:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Quando a música para, os participantes juntam-se aos pares, envolvendo-se num abraço; - Em duplas, quando a música para, um participante deve modelar o outro criando uma estátua ao seu gosto; 	Aparelho de som	<p>Difere o som do silêncio;</p> <p>Permanece parado, sem movimento;</p> <p>Apresenta velocidade de reação.</p>
Passando pelo túnel	10''	<p>Um participante é escolhido para ser o perseguidor, enquanto os restantes participantes se espalham pelo espaço destinado ao jogo. Quando é dado o sinal de início, o perseguidor corre em perseguição dos restantes participantes que deveram fugir. Os que forem apanhados têm que ficar imóveis e com as pernas abertas. Os que continuam a fugir devem passar por baixo das pernas de quem está apanhado e imóvel, para salvar o colega. Logo que esteja salvo, o participante deve voltar a fugir do perseguidor.</p> <p><u>Variante:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Os participantes que fogem do perseguidor têm que fugir em duplas; - O jogo é iniciado com dois perseguidores. 	Nenhum	<p>Revela habilidade de correr e de desviar;</p> <p>Apresenta habilidade de flexionar e rastejar.</p>
Corridas	10''	<p>Os participantes são divididos em duas equipas, que tem que se colocar por filas. O primeiro participante de cada fila tem uma bola. Ao sinal, o participante passa a bola para o participante detrás por cima da cabeça. O próximo jogador apanha a bola e passa para trás e assim sucessivamente, até que a bola chegue ao fim da linha. Quando isso acontece, o último jogador</p>	Bolas	<p>Revela habilidade de correr;</p> <p>Apresenta habilidade de</p>

		corre para o primeiro lugar da fila e inicia a passagem da bola para trás. O jogo acaba quando todos os jogadores tiverem passado pelo primeiro lugar. <u>Variante:</u> - A bola é passada para trás por cima da cabeça e passada para a frente por baixo das pernas. O primeiro participante ao receber a bola passa para as mãos do segundo participante e corre para trás.		passar e agarrar a bola.
Arcos cooperativos	10''	Os participantes movimentam-se pelo espaço, fora dos arcos. Quando é dita uma cor, todos devem colocar-se dentro de um arco da cor pedida, tendo que caberem vários participantes em cada arco. O último participante a chegar a um dos arcos vai se sentar e começar a acalmar.	Arcos de várias cores	Revela habilidade de correr.

Sessão de expressão Motora – Grupo dos 4 e 5 anos

Nome	Tempo	Procedimento e Variantes	Recursos	Avaliação
Corrida de memória	10''	Ao iniciar o jogo, será explicado que a cada número do dado equivalerá / corresponderá a uma tarefa. O dado é lançado ao ar e o número que sair, fará com que o grupo execute um movimento: Um: todos deverão abraçar outro participante Dois: todos deverão correr em duplas Três: todos deverão andar com as mãos nos pés Quatro: todos deverão bater palmas Cinco: todos deverão pular Seis: todos deverão imitar uma estátua. Os participantes circulam pelo espaço, a passo normal, até ser lançado o dado e referido o número que saiu. Pode acontecer que sejam ditos dois números de seguida e nesse caso, os	Dado numerado	Revela habilidades motoras, tais como pular, saltar e andar.

		<p>participantes só poderão realizar a ação referente ao segundo número depois de terem realizado a ação do primeiro (ex.: 1 – número um, 2 – número quatro)</p> <p><u>Variante:</u></p> <p>- As ações de cada número podem variar, tendo por base sugestões das crianças.</p>														
Amarelinha cooperativa	10''	<p>No chão são colocados pedaços de cartolinas que representam divisórias de uma casa. São construídas duas casas para que não existam muitos participantes à espera que a dupla acabe de realizar a sequência numérica. Os participantes são divididos em pares, com idades díspares de preferência. É explicado às duplas que tem que saltar de divisória em divisória, de acordo com a ordem correta dos números. Devem combinar os saltos e ajudar-se, mutuamente, para manterem o equilíbrio.</p> <p><u>Variante:</u></p> <p>- As duplas devem fazer a sequência decrescente, saltando de divisória em divisória;</p> <p>- Os participantes serão divididos em grupos de três e quatro elementos.</p> <table border="1" data-bbox="1435 730 1700 940"> <tr> <td>10</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>8</td> <td>2</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>9</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>7</td> <td>1</td> <td>6</td> </tr> </table>	10			8	2	5	4	9	3	7	1	6		Revela habilidade de saltar.
10																
8	2	5														
4	9	3														
7	1	6														
Vamos limpar a casa	10''	<p>Os participantes são divididos em duas equipas, em que cada uma ocupa um lado do espaço destinado ao jogo que se encontra dividido de igual forma. Cada equipa tem que tentar retirar o máximo número de bolas existentes no seu campo, enviando-as para o campo da outra equipa. Quando se bater palmas, todos os participantes devem colocar os braços atrás das costas, terminando o jogo. De seguida, cada equipa deve contar as bolas que se encontram do seu lado. A equipa que tiver menor bolas é considerada a vencedora.</p> <p><u>Variantes:</u></p>	Bolas de plástico	Apresenta habilidade de lançar.												

		- As bolas têm cores diferentes e cada equipa tem a sua cor, escolhida previamente e em conjunto. A equipa deve retirar as bolas que não correspondem à sua cor, só podendo permanecer as bolas com a sua cor respetiva.		
Fomos à praia (repouso)	10''	É contada uma história, tendo os participantes que realizar as ações decorrentes dessa história. "Um dia fomos fazer uma excursão à praia e levamos as nossas mochilas com comida, fato de banho, uma bola, máquina fotográfica, creme protetor, etc. Quando chegou o autocarro entrámos, sentámo-nos e logo começámos a andar (início do deslocamento, passo normal). Depois passámos por uma zona com muitas curvas (descolamentos em "ss"/zigzag), com altos e baixos (deslocamentos ora em bicos dos pés ora agachados). Passado um bocado, o condutor avisou que nos tínhamos engando e que, por isso, era preciso fazer marcha atrás (deslocamento para trás). Seguimos uma estrada com muito buracos (saltar/transpor os obstáculos colocados no chão a pé juntos) até que chegámos à praia (paramos). Nesse dia, a praia estava cheia de gente (cada participante se espalha pelo espaço). Costumamos ir à praia com os nossos amigos e assim vamos ver onde estão os nossos amigos (participantes procuram os amigos, formam uma roda e sentam-se no chão).	Nenhum	Revela habilidades motoras como andar para trás, saltar a pés juntos, andar às curvas.

Descrição da proposta	Dinâmica	Recursos
O que os outros acham? – 24 de novembro		
Conteúdos: Formação Pessoal e Social – Convivência democrática e cidadania Expressão e Comunicação – Linguagem Oral – Comunicação Oral		

Expressão e Comunicação – Matemática – Números e Operações / Organização e Tratamento de dados

Intencionalidade na ótica do educador:

- Promover a comunicação oral;
- Desenvolver organização e tratamento de dados;
- Estimular a contagem da sequência numérica;
- Estimular o respeito pelo outro;
- Promover o trabalho em grupo.

Intencionalidade na ótica da criança:

- Questionar as pessoas;
- Preencher a tabela com as respostas;
- Tratar a informação na tabela;
- Referir a sequência numérica sem errar;
- Respeitar a vez do outro;
- Trabalha em grupo.

Avaliação:

- Realiza a pergunta, de forma coerente;
- Coloca a resposta na coluna certa;
- Analisa a informação recolhida;
- Conta corretamente;
- Dá oportunidade às outras crianças;
- Ajuda os colegas a formularem a pergunta.

Tempo: 1h e 30 minutos

Partindo da pergunta inicial do projeto “Os pirilampos são bonecos ou animais verdadeiros?”, as crianças irão sair da instituição, acompanhadas pelas adultas, para colocar essa questão às pessoas que encontrarem na rua e perceberem o que elas acham acerca do assunto. Para isso, previamente, foi preparado uma forma de registo, na qual as crianças só irão colocar uma cruz na coluna correspondente à resposta da pessoa.

Durante esta recolha de informação, pretende-se que as crianças sejam encaminhadas e direcionadas para a biblioteca existente na freguesia, a fim de a visitarem e poderem ter um momento de leitura por parte da própria dinamizadora da biblioteca, ficando esse tempo à responsabilidade da mesma.

Porém, se o mesmo não for possível, as crianças regressam à instituição, onde terão que fazer uma recolha global das informações que foram registando em diversas folhas de papel e terão que pensar numa forma de organizar toda a informação, a fim de perceberem qual foi a resposta mais dada pelas pessoas. Para tal, terão que dar

Grande grupo de crianças

Folhas brancas
Lápis

3 Adultos

sugestões, experimentar, conversar entre si, chegar a um acordo e a um consenso entre todas, para que depois uma das crianças possa registrar toda essa informação no álbum do projeto.

Nota de alteração de atividade para ser realizada dia 28 de novembro:

Partindo da pergunta inicial do projeto “Os pirilampos são bonecos ou animais verdadeiros?”, as crianças irão sair da instituição, acompanhadas pelas adultas, para colocar essa questão às pessoas que encontrarem na rua e perceberem o que elas acham acerca do assunto. Para isso, previamente, foi preparado uma forma de registo, na qual as crianças só irão colocar uma cruz na coluna correspondente à resposta da pessoa.

Regressam à instituição, onde terão que fazer uma recolha global das informações que foram registando em diversas folhas de papel e terão que pensar numa forma de organizar toda a informação, a fim de perceberem qual foi a resposta mais dada pelas pessoas. Para tal, terão que dar sugestões, experimentar, conversar entre si, chegar a um acordo e a um consenso entre todas, para que depois uma das crianças possa registrar toda essa informação no álbum do projeto.

Descrição da proposta Leitura (cf. Anexo Y) – 24 de novembro		Dinâmica	Recursos
<p>Conteúdos:</p> <p>Formação Pessoal e Social – Consciência de si como aprendiz</p> <p>Expressão e Comunicação – Educação Artística – Artes Visuais</p> <p>Expressão e Comunicação – Linguagem Oral – Comunicação Oral</p>			
<p>Intencionalidade na ótica do educador:</p> <ul style="list-style-type: none"> Promover a comunicação oral; Estimular a representação do real; 	<p>Intencionalidade na ótica da criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> Expressar as ideias do desenho; Representar a história; 	<p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Partilha as suas ideias acerca do desenho; - Desenhar o que ouviu; 	

- Promover o trabalho em grupo;
- Desenvolver o respeito pelo outro.

- Trabalhar em grupo;
- Respeitar a vez do outro.

- Reconta a história em grupo.
- Respeita a opinião do outro.

Tempo: 20 minutos

É lida a história “O pirilampo sem luz” de Margarida Santos às crianças, mas sem imagens. As crianças terão que imaginar na sua cabeça todas as situações que estão a ser referidas, podendo algumas situações serem representadas durante o momento de leitura. Durante a leitura, as crianças são chamadas a atenção para pormenores engraçados, pretendendo prender-lhes a atenção.

De seguida, as crianças terão que recontar a história através do diálogo, tendo todas que participar, seja espontaneamente, seja através da introdução de perguntas. O adulto explicará momentos que não tenham ficado bem esclarecidos e ajudará a dar continuidade à história, visto não existirem imagens para facilitarem essa tarefa.

Posteriormente, as crianças irão ilustrar a história podendo dividir as diversas partes da história por cada criança, para que todas as partes sejam desenhadas e se possa construir um livro com o texto e os desenhos ou podem fazer através de colagem o reconto da história, ou seja, procuram em revistas e livros imagens alusivas à história para criarem um cartaz sobre a mesma. Utilizando uma destas duas maneiras, as crianças no futuro poderão recontar a histórias sozinhas, só a partir das ilustrações que realizaram.

Livro
Folhas brancas
Lápis
Canetas
Tesouras
Revistas
Livros
Cola

1 Adulto

Descrição da proposta

Maquete – 25 de novembro

Dinâmica

Recursos

Conteúdos:

Formação Pessoal e Social – Consciência de si como aprendiz / Convivência democrática e cidadania

Expressão e Comunicação – Educação Artística – Artes Visuais

Intencionalidade na ótica do educador:

- Estimular a representação do real;
- Promover a motricidade fina;
- Desenvolver o trabalho em grupo;
- Estimular a tomada de decisão.

Intencionalidade na ótica da criança:

- Reproduzir o pirilampo;
- Realizar colagens adequadamente;
- Utilizar, corretamente, a tesoura;
- Trabalhar em grupo;
- Tomar uma decisão.

Avaliação:

- Constrói todas as partes constituintes do pirilampo;
- Cola pequenos materiais;
- Recorta, corretamente, os materiais;
- Ajuda os outros na sua tarefa;
- Decide os materiais a usar e como.

Tempo: 45 minutos

Tendo por base a proposta educativa “Que tipo de animal sou eu?”, as crianças irão utilizar informação recolhida para construir um pirilampo em 3D, facilitando a visualização das outras pessoas durante a comunicação do projeto. Por exemplo, será realizado, primeiramente, o corpo do pirilampo; depois o corpo com as seis patas; depois corpo, seis patas e duas antenas e, assim sucessivamente, e/ou poderá ser realizado primeiro a cabeça; depois o tórax que se juntará à cabeça; e, por fim, o abdómen que se juntará a tudo o resto. Para tal, diversos materiais serão mostrados às crianças e será partilhada a ideia de como recriar o pirilampo. Para tal, as crianças partilham o que aprenderam sobre o pirilampo, de seguida, decidem como fazer cada parte e com que cores, sendo distribuído trabalho por cada criança. Começam a trabalhar e o adulto vai se dividindo entre as crianças, para as ajudar a recriar cada parte do pirilampo. Com o avançar da construção, as crianças dão as suas opiniões sobre a maquete que se vai criando e pensam sobre se é necessário mudar alguma coisa e o que falta fazer.

Pequeno grupo
sentado à volta
da mesa

Cartão
Tintas
Espuma
Cola
Tesoura
Outros materiais
escolhidos

1 Adulto

Área(s) de Intervenção Perícias e Manipulações	Idades 3 aos 6 anos
Objetivo(s) de Desenvolvimento Previsto(s) - Realizar ações locomotoras simples e com apoios variados (por exemplo, correr, saltar a pés juntos, rastejar, entre outras) - Manipular materiais	

Tempo	Situações de Aprendizagem/Exercício	Material
10' de atividade	<p>Aquecimento: As crianças deslocam-se a correr pelo espaço realizando as seguintes ações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Correr com os calcanhares a bater no rabo - Andar com passos de gigante - Andar com passos pequenos - Saltar à tesoura 	
10' de atividade	<p>Estações de manipulação</p> <p>As crianças são divididas de forma equitativa pelas duas estações, sendo que uma das estações diz respeito às cordas e a outra diz respeito aos arcos. Na primeira estação, encontram-se cordas esticadas no chão paralelamente umas às outras, para que as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Corram à volta das cordas, sem tocas nelas; - Saltem de um lado para o outro da corda com os pés juntos e depois ao pé coxinho; - Andem de frente em cima de uma corda esticada e de uma corda em ziguezague e depois andar de lado e em bicos dos pés. <p>Na segunda estação, encontram-se arcos espalhados pelo chão, para que as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saltem para dentro do arco com os pés juntos e depois ao pé coxinho, sendo que os arcos apresentam distâncias diferentes entre si; - Rodem o arco em diferentes partes do corpo; 	<ul style="list-style-type: none"> - Cordas - Arcos

	- Passem o arco a rodar de uma criança para a outra, indo aumentando sempre a distâncias entre as mesmas.	
10' de atividade	<p>Todos juntos</p> <p>As crianças a circular pelo espaço, realizam as seguintes ações, sem deixarem cair a bola:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seguram numa bola nas mãos, com os braços esticados; - Passam a bola à volta do corpo, por exemplo da cabeça e das - Colocam a bola na cabeça e continuam a tentar andar; - Andam com a bola presa nos joelhos; - Lançam a bola ar e tentam apanhar com as duas mãos, em diversas alturas, como acima da cabeça e perto do chão. <p>Paradas no lugar, as crianças afastam as pernas e rolam a bola, descrevendo um oito à volta das pernas.</p> <p>Formam pares e realizam as seguintes ações, sem deixarem cair a bola:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colocam a bola na testa e tem que tentar assim deste modo; - Lançam a bola ao colega com as duas mãos e recebem-na com ambas. 	- Bolas
10' de atividade	<p>Retorno à calma</p> <p>As crianças formam um círculo de pé e tem que fazer a bola passar de umas crianças para as outras sem a deixar cair. Quem deixar cair a bola, senta-se no seu lugar enquanto o jogo continua. Tendo todas as crianças perdidos e encontrando-se sentadas, as crianças começam a andar pelo espaço, ao mesmo tempo que a música vai tocando e realizam movimentos simples, como sacudir os braços, espreguiçar, subir e descer ao dobrar os joelhos, rodar os braços um de cada vez.</p>	- Bolas

Observação dos comportamentos das crianças

Indicadores

- Realiza ações locomotoras simples, como correr e andar;
- Realiza saltos com apoios variados;
- Manipula o arco de acordo com as indicações;
- Manipula a bola de acordo com as indicações.

Descrição da proposta		Dinâmica	Recursos
Árvore de natal (cf. Anexo Z) – 6 de dezembro			
Conteúdos: Formação Pessoal e Social – Independência e autonomia / Convivência democrática e cidadania Expressão e Comunicação – Artes Visuais Expressão e Comunicação – Matemática – Geometria			
Intencionalidade na ótica do educador: <ul style="list-style-type: none">• Desenvolver noções matemáticas;• Desenvolver a motricidade fina;• Estimular a tomada de decisão.	Intencionalidade na ótica da criança: <ul style="list-style-type: none">• Reconhecer as formas geométricas;• Utilizar, corretamente, o lápis;• Utilizar, corretamente, a tesoura;• Realizar construções e enfeites;• Tomar de uma decisão.	Avaliação: <ul style="list-style-type: none">- Identifica as formas geométricas;- Realiza o contorno de uma árvore;- Recortar as formas geométricas corretamente;- Forma um triângulo com os pauzinhos;- Enfeita a árvore de paus;- Decide o que quer fazer e como.	

Tempo: 30 minutos

Cada criança irá escolher uma das estratégias para fazer a sua árvore de natal:

(1) Árvore com pauzinhos - São colocados diversos materiais em cima da mesa, para as crianças poderem decidir quais é que querem utilizar. De seguida, é-lhes explicado que terão que formar uma árvore, em formato de triângulo, com três paus de gelado com várias cores. Depois de realizada a árvore, as crianças enfeitam-na do modo que quiserem, seja através da colagem de bolas de tecido, de enrolarem pedaços de trapilhos, ou de outras estratégias que possam partir das próprias crianças. No final, será colocada uma estrela no cimo da árvore, bem como um fio para se poder colocar na árvore de natal da sala.

(2) Árvore com formas geométricas - Na área da matemática encontra-se uma árvore constituída por formas geométricas, concretamente 3 ou 4 triângulos verdes e 1 quadrado castanho que representa o tronco. As crianças terão que recortar os triângulos, bem como o quadrado e organiza-los de forma a constituir a sua árvore de natal. De seguida, poderão desenhar os enfeites de natal, sejam eles luzes, estrelas, bolas, presentes, tornando a árvore o mais realista possível.

(3) Árvore em modo borrão - As crianças irão contornar numa folha branca uma árvore feita em cartão, porém só contornarão metade da árvore. Com tintas de cores diferentes, irão pintar a árvore com a ponta do dedo, dentro do contorno, do modo que quiserem, ou seja, na totalidade da árvore, sobrepondo as cores ou deixar espaços brancos. De seguida, irão dobrar a folha branca fazendo força em cima da tinta, para que a tinta passe de um lado para o outro. No final, irão abrir a folha e reparar que o que tinham pintado de um lado foi refletido do outro, criando uma árvore perfeita.

Pequeno grupo
à volta da mesa

Paus de gelado
Cola
Diversos materiais

Tesoura
Cartolina verde
Cartolina castanha
Cola

Folhas brancas
Diversas tintas
Lápis
Contorno da árvore

1 Adulto

Descrição da proposta

Dinâmica

Recursos

Coroa de Natal (cf. Anexo AA) – 13 de dezembro

Conteúdos:

Formação Pessoal e Social – Independência e autonomia

Expressão e Comunicação – Artes Visuais

Intencionalidade na ótica do educador:

- Promover a motricidade fina;
- Estimular a tomada de decisão.

Intencionalidade na ótica da criança:

- Utilizar, corretamente, a tesoura;
- Enrolar papel em bolas;
- Tomar uma decisão.

Avaliação:

- Recorta, corretamente, o papel;
- Forma bolas de papel;
- Escolhe a cor do papel e do giz a utilizar.

Tempo: 30 minutos

É preparada previamente uma coroa de natal em cartão, bem como uma bota de natal, para cada uma das crianças. Todos os materiais, em quantidades necessárias, são disponibilizados às crianças. Elas terão que escolher a cor do papel crepe que pretendem utilizar, recorta-lo em pedaços pequenos e, de seguida, enrolar a fim de fazer uma bola. Irão realizar essa ação diversas vezes até terem a coroa toda preenchida com as bolinhas. Para finalizar a coroa de natal, as crianças irão separar em pedaços o algodão e cola-los na parte superior da bota. Na parte inferior da bota, elas terão que pintar com giz, molhando-o no leite e depois pintando a bota, podendo escolher a cor a utilizar. Por exemplo, podem desenhar ou simplesmente pintarem.

Pequeno grupo
em volta da mesa

Colas
Papel crepe
Tesoura
Algodão
Giz com leite

1 Adulto

<p>Área(s) de Intervenção Perícias e Manipulações</p>	<p>Idades 3 e 4 anos</p>
<p>Objetivo(s) de Desenvolvimento Previsto(s)</p>	

- Realizar ações locomotoras simples e com apoios variados (por exemplo, correr, saltar a pés juntos, rastejar, entre outras)
- Manipular materiais

Tempo	Situações de Aprendizagem/Exercício	Material
10' de atividade	<p>Aquecimento: As crianças deslocam-se a correr pelo espaço realizando as seguintes ações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Correr com os calcanhares a bater no rabo - Andar com passos de gigante - Andar com passos pequenos - Saltar à tesoura 	
10' de atividade	<p>Estações de manipulação</p> <p>As crianças são divididas de forma equitativa pelas duas estações, sendo que uma das estações diz respeito às cordas e a outra diz respeito aos arcos. Na primeira estação, encontram-se cordas esticadas no chão paralelamente umas às outras, para que as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Corram à volta das cordas, sem tocas nelas; - Saltem de um lado para o outro da corda com os pés juntos e depois ao pé coxinho; - Andem de frente em cima de uma corda esticada e de uma corda em ziguezague e depois andar de lado e em bicos dos pés. <p>Na segunda estação, encontram-se arcos espalhados pelo chão, para que as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saltem para dentro do arco com os pés juntos e depois ao pé coxinho, sendo que os arcos apresentam distâncias diferentes entre si; - Rodem o arco em diferentes partes do corpo; - Passem o arco a rodar de uma criança para a outra, indo aumentando sempre a distâncias entre as mesmas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cordas - Arcos
	<p>Todos juntos</p> <p>As crianças a circular pelo espaço, realizam as seguintes ações, sem deixarem cair a bola:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Bolas

10' de atividade	<p>- Seguram numa bola nas mãos, com os braços esticados;</p> <p>- Passam a bola à volta do corpo, por exemplo da cabeça e na cintura;</p> <p>- Colocam a bola na cabeça e continuam a tentar andar;</p> <p>- Andam com a bola presa nos joelhos;</p> <p>- Lançam a bola ar e tentam apanhar com as duas mãos, em diversas alturas, como acima da cabeça e perto do chão.</p> <p>Paradas no lugar, as crianças afastam as pernas e rolam a bola, descrevendo um oito à volta das pernas.</p> <p>Formam pares e realizam as seguintes ações, sem deixarem cair a bola:</p> <p>- Colocam a bola na testa e tem que tentar assim deste modo;</p> <p>- Lançam a bola ao colega com as duas mãos e recebem-na com ambas.</p>	
10' de atividade	<p>Retorno à calma</p> <p>As crianças formam um círculo de pé e tem que fazer a bola passar de umas crianças para as outras sem a deixar cair. Quem deixar cair a bola, senta-se no seu lugar enquanto o jogo continua. Tendo todas as crianças perdidos e encontrando-se sentadas, as crianças começam a andar pelo espaço, ao mesmo tempo que a música vai tocando e realizam movimentos simples, como sacudir os braços, espreguiçar, subir e descer ao dobrar os joelhos, rodar os braços um de cada vez.</p>	- Bolas
<p>Observação dos comportamentos das crianças</p> <p>Indicadores</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realiza ações locomotoras simples, como correr e andar; - Realiza saltos com apoios variados; - Manipula o arco de acordo com as indicações; - Manipula a bola de acordo com as indicações. 		

Tempo	Descrição	Recursos	Avaliação
10'	<p>Aquecimento</p> <p>Uma criança é escolhida aleatoriamente para ficar de fora, enquanto as restantes irão correr pelo ginásio. Essa criança terá de correr atrás das outras para as apanhar. Ao apanhar a criança, ambas terão que dar as mãos e juntas tentarão apanhar as outras, se separarem as mãos as crianças que forem tocadas não serão consideradas apanhadas. Por isso, só apanham se a corrente estiver inteira.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Correr; - Trabalhar em equipa; - Delinear estratégias para apanhar as crianças;
10'	<p>Estações</p> <p>As crianças serão divididas em três grupos aleatoriamente, sendo direcionados para cada estação:</p> <p>Estação A - as crianças terão um percurso de cordas, tendo que o realizar por cima das mesmas.</p> <p>Estação B - as crianças terão de passar pelo túnel, rastejando. Posteriormente, terão de o fazer com uma bola na mão.</p> <p>Estação C – as crianças terão de saltar a pés juntos e ao pé-coxinho por cima dos arcos e das barreiras, de forma a ultrapassá-los.</p>	<p>Cordas</p> <p>Túnel;</p> <p>Bolas;</p> <p>Arcos;</p> <p>Barreiras;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Saltar a pés juntos; - Saltar ao pé-coxinho; - Andar por cima da corda; - Rastejar;
10'	<p>Jogo dos Arcos</p> <p>Pelo espaço estarão espalhados arcos, em menos uma unidade do que o número de crianças. A música será colocada e as crianças terão de andar pelo espaço, sem tocarem ou permanecerem nos arcos. Ao parar a música, as crianças terão de correr para um arco que esteja vazio, sendo que a que ficar sem arco sentar-se-á à espera que o jogo termine. No decorrer do jogo, serão introduzidas novas variantes de locomoção: saltar a pés juntos e saltar ao pé-coxinho.</p>	<p>Arcos;</p> <p>Rádio;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Andar; - Gatinhar; - Saltar com pés juntos; - Andar (muito) devagar; - Correr; - Saltar ao pé-coxinho; - Andar depressa (sem correr);

10'	<p>Relaxamento: O comandante</p> <p>O grupo formará uma roda, sendo selecionada uma criança para sair do ginásio, que não poderá espreitar para dentro. De seguida, outra criança será escolhida para ser o comandante, tendo que começar a fazer gestos, que as restantes crianças terão que imitar. Quando a criança retorna ao ginásio, terá que observar o grupo e tentar adivinhar quem era o comandante. Tendo acertado, o comandante sai do ginásio e outra criança é escolhida para assumir o seu papel.</p>	- Reproduzir os movimentos que o comandante efetua;
-----	---	---

Descrição da proposta Marcador de reis (cf. Anexo BB) – 3 de janeiro		Dinâmica	Recursos
<p>Conteúdos:</p> <p>Formação Pessoal e Social – Independência e autonomia</p> <p>Expressão e Comunicação – Educação Artística – Artes Visuais</p> <p>Expressão e Comunicação – Abordagem à escrita – Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto / Identificação de convenções da escrita</p>			
<p>Intencionalidade na ótica do educador:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover a escrita para comunicar; • Estimular o reconhecimento das letras; • Desenvolver a motricidade fina; • Promover a tomada de decisão. 	<p>Intencionalidade na ótica da criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Decidir o contorno e a cor; • Escrever corretamente a frase; • Utilizar a tesoura para recorte; • Colar materiais autonomamente 	<p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Toma uma decisão; - Recorta os contornos dos reis; - Escreve de forma legítima a frase; - Cola materiais autonomamente 	
<p>Tempo: 20 minutos</p>			

<p>Previamente serão recortados retângulos de cartolina do comprimento de um livro, um para cada criança, com cores variadas. As crianças irão escolher qual dos contornos dos reis querem utilizar e irão recortar, obtendo o apenas o desenho de um rei mago, tendo depois que os pintar como pretenderem. Estando o molde dos reis terminado de pintar, as crianças irão cola-lo no retângulo de cartolina, da cor que escolherem. De seguida, irão copiar a frase “Dia dos Reis – 2017” que se encontrará escrita num papel para ser mais fácil para as crianças. O resto do espaço livre do retângulo de cartolina poderá ser preenchido pelas crianças da forma que quiserem, ou seja, através da colagem de papéis ou do desenho.</p>	<p>Pequeno grupo sentado em volta da mesa</p>	<p>Cartolina Cola Tesouras Lápis 1 Adulto</p>
--	---	--

<p align="center">Descrição da proposta Os nossos reis (cf. Anexo CC) – 5 de janeiro</p>		<p align="center">Dinâmica</p>	<p align="center">Recursos</p>
<p>Conteúdos: Formação Pessoal e Social – Consciência de si como aprendiz / Convivência democrática e cidadania Expressão e Comunicação – Educação Artística – Artes Visuais Conhecimento do Mundo – Abordagem às Ciências – Conhecimento do mundo físico e natural</p>			
<p>Intencionalidade na ótica do educador:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estimular o reconhecimento das partes constituintes da cara; • Desenvolver a motricidade fina; • Estimular a representação do real; • Promover o respeito pelo outro; • Promover tradições relativamente à época do 	<p>Intencionalidade na ótica da criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as partes constituintes da face; • Utilizar a tesoura corretamente para fazer recorte; • Respeitar o outro; • Identificar o dia dos reis como algo tradicional; • Decidir sobre diversos aspetos. 	<p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhece as partes constituintes da cara; - Utiliza corretamente a tesoura; - Representa, com recorte e colagem, o corpo do rei mago; - Toma diversas decisões. 	

ano.		
------	--	--

Tempo: 20 minutos

Com os rolos de papel higiênico, as crianças irão construir os seus três reis. Primeiramente, irão fazer a cara dos três reis magos, com os lápis, desenhando todas as partes constituintes da mesma. Utilizando a lã ou outro tipo de material, as crianças terão que fazer o cabelo dos três reis magos, bem como a barba se alguma o desejar. Posteriormente, com outro rolo higiênico irão desenhar uma coroa e recorta-la, enfeita-la como assim o pretenderem, a fim de depois a colarem sobre o cabelo, no rolo que representará o corpo do rei mago. Para terminar, as crianças irão fazer o respetivo corpo, delineando primeiro o que querem fazer, por exemplo se querem pintar tudo da mesma cor ou se querem tentar representar a roupa, como uma capa. O corpo será pintado com lápis, podendo ter acrescentos de outro tipo de materiais.	Pequeno grupo sentado em volta da mesa	Rolo de papel higiênico Cola Lã Lápis 1 Adulto
--	--	--

Descrição da proposta	Dinâmica	Recursos
Modelagem de barro – 10 de janeiro		

Conteúdos:
 Formação Pessoal e Social – Consciência de si como aprendiz
 Expressão e Comunicação – Expressão Artística – Artes Visuais

Intencionalidade na ótica do educador:	Intencionalidade na ótica da criança:	Avaliação:
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a motricidade fina; • Promover a tomada de decisão; • Promover a criatividade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Modelar o barro; • Realizar uma construção alusiva ao interno com esse material; 	<ul style="list-style-type: none"> - Molda o barro, obtendo um objeto; - Decide o que quer fazer.

- Decidir o que fazer;

Tempo: 20 minutos

Será disponibilizado às crianças, que estarão sentadas à mesa, um pedaço de barro para cada uma. Elas terão que o modelar o máximo possível, de modo a que ele fique mais macio, para que possam construir algo com ele. Nenhuma ideia será imposta, apenas o tema do inverno, dando liberdade às crianças de imaginarem e recriarem à sua vontade. Tendo terminado, o objeto recriado ficará a secar e, quando for possível, as crianças irão pintá-lo com tintas do modo que quiserem.

Pequeno grupo
sentado em volta
da mesa

Barro
Tintas

1 Adulto

Descrição da proposta

Inverno – 10 de janeiro

Dinâmica

Recursos

Conteúdos:

Expressão e Comunicação – Educação Artística – Artes Visuais

Expressão e Comunicação – Matemática – Números e Operações / Geometria

Expressão e Comunicação – Abordagem à escrita - Identificação de convenções da escrita

Intencionalidade na ótica do educador:

- Reconhecer as formas geométricas;
- Desenvolver a noção de quantidade;
- Promover a escrita;
- Desenvolver a motricidade fina;

Intencionalidade na ótica da criança:

- Identificar formas geométricas;
- Referir quantidades;
- Escrever de modo correto;
- Pintar dentro dos contornos;

Avaliação:

- Indica o nome das formas geométricas;
- Refere a quantidade de cada forma geométrica;
- Apresenta uma escrita coerente;
- Pinta sem sair dos contornos.

Tempo: 30 minutos

Serão disponibilizadas diversas folhas de trabalho (fichas) às crianças. Na área da matemática (cf. Anexo DD) – as crianças terão que contar o número de figuras geométricas desenhadas no gorro e nas luvas, pintando o número de quadrículas correspondentes ao número de figuras geométricas. Por exemplo, existem 3 quadrados por isso pinto três quadrículas na linha referente ao quadrado. Na área da escrita (cf. Anexo EE) – as crianças terão que escrever as palavras referentes à estação do inverno, tendo que pintar o número de círculos em igual quantidade ao número de sílabas das palavras. De seguida, terão que recortar de revistas imagens que caracterizem as palavras, colando à frente. Por exemplo, “cachecol” tem três sílabas por isso pinto três círculos referentes a essa palavra, depois recorta um cachecol da revista e cola em frente à palavra. Para além disso, terão imagens que representam uma ação e terão que as ordenar, reconstruindo a ação (cf. Anexo FF).

Pequenos grupos sentados na área da matemática e da escrita

Folhas de trabalho
Lápis
1 Adulto

Área(s) de Intervenção Perícias e Manipulações	Idades 3 e 4 anos
Objetivo(s) de Desenvolvimento Previsto(s) - Realizar ações locomotoras simples e com apoios variados (por exemplo, correr, saltar a pés juntos, rastejar, entre outras) - Manipular materiais	

Tempo	Situações de Aprendizagem/Exercício	Material
10' de atividade	<p>Aquecimento: As crianças deslocam-se a correr pelo espaço realizando as seguintes ações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Correr com os calcanhares a bater no rabo - Andar com passos de gigante - Andar com passos pequenos - Saltar à tesoura 	

10' de atividade	<p>Estações de manipulação</p> <p>As crianças são divididas de forma equitativa pelas duas estações, sendo que uma das estações diz respeito às cordas e a outra diz respeito aos arcos. Na primeira estação, encontram-se cordas esticadas no chão paralelamente umas às outras, para que as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Corram à volta das cordas, sem tocas nelas; - Saltem de um lado para o outro da corda com os pés juntos e depois ao pé coxinho; - Andem de frente em cima de uma corda esticada e de uma corda em ziguezague e depois andar de lado e em bicos dos pés. <p>Na segunda estação, encontram-se arcos espalhados pelo chão, para que as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saltem para dentro do arco com os pés juntos e depois ao pé coxinho, sendo que os arcos apresentam distâncias diferentes entre si; - Rodem o arco em diferentes partes do corpo; - Passem o arco a rodar de uma criança para a outra, indo aumentando sempre a distâncias entre as mesmas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cordas - Arcos
10' de atividade	<p>Todos juntos</p> <p>As crianças a circular pelo espaço, realizam as seguintes ações, sem deixarem cair a bola:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seguram numa bola nas mãos, com os braços esticados; - Passam a bola à volta do corpo, por exemplo da cabeça e na cintura; - Colocam a bola na cabeça e continuam a tentar andar; - Andam com a bola presa nos joelhos; - Lançam a bola ar e tentam apanhar com as duas mãos, em diversas alturas, como acima da cabeça e perto do chão. <p>Paradas no lugar, as crianças afastam as pernas e rolam a bola, descrevendo um oito à volta das pernas.</p> <p>Formam pares e realizam as seguintes ações, sem deixarem cair a bola:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colocam a bola na testa e tem que tentar assim deste modo; 	<ul style="list-style-type: none"> - Bolas

	- Lançam a bola ao colega com as duas mãos e recebem-na com ambas.	
10' de atividade	<p>Retorno à calma</p> <p>As crianças formam um círculo de pé e tem que fazer a bola passar de umas crianças para as outras sem a deixar cair. Quem deixar cair a bola, senta-se no seu lugar enquanto o jogo continua. Tendo todas as crianças perdidos e encontrando-se sentadas, as crianças começam a andar pelo espaço, ao mesmo tempo que a música vai tocando e realizam movimentos simples, como sacudir os braços, espreguiçar, subir e descer ao dobrar os joelhos, rodar os braços um de cada vez.</p>	- Bolas
<p>Observação dos comportamentos das crianças</p> <p>Indicadores</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realiza ações locomotoras simples, como correr e andar; - Realiza saltos com apoios variados; - Manipula o arco de acordo com as indicações; - Manipula a bola de acordo com as indicações. 		

PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO DE EXPRESSÃO MOTORA *Grupo dos 5 e 6 anos*

Tempo	Descrição	Recursos	Avaliação
10'	<p>Aquecimento</p> <p>Uma criança é escolhida aleatoriamente para ficar de fora, enquanto as restantes irão correr pelo ginásio. Essa criança terá de correr atrás das outras para as apanhar. Ao apanhar a criança, ambas terão que dar as mãos e juntas tentarão apanhar as outras, se separarem as mãos as crianças que forem tocadas não serão consideradas apanhadas. Por isso, só apanham se a corrente estiver inteira.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Correr; - Trabalhar em equipa; - Delinear estratégias para apanhar as crianças;

10'	<p>Estações</p> <p>As crianças serão divididas em três grupos aleatoriamente, sendo direcionados para cada estação:</p> <p>Estação A - as crianças terão um percurso de cordas, tendo que o realizar por cima das mesmas.</p> <p>Estação B - as crianças terão de passar pelo túnel, rastejando. Posteriormente, terão de o fazer com uma bola na mão.</p> <p>Estação C – as crianças terão de saltar a pés juntos e ao pé-coxinho por cima dos arcos e das barreiras, de forma a ultrapassa-los.</p>	<p>Cordas</p> <p>Túnel;</p> <p>Bolas;</p> <p>Arcos;</p> <p>Barreiras;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Saltar a pés juntos; - Saltar ao pé-coxinho; - Andar por cima da corda; - Rastejar;
10'	<p>Jogo dos Arcos</p> <p>Pelo espaço estarão espalhados arcos, em menos uma unidade do que o número de crianças. A música será colocada e as crianças terão de andar pelo espaço, sem tocarem ou permanecerem nos arcos. Ao parar a música, as crianças terão de correr para um arco que esteja vazio, sendo que a que ficar sem arco sentar-se-á à espera que o jogo termine. No decorrer do jogo, serão introduzidas novas variantes de locomoção: saltar a pés juntos e saltar ao pé-coxinho.</p>	<p>Arcos;</p> <p>Rádio;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Andar; - Gatinhar; - Saltar com pés juntos; - Andar (muito) devagar; - Correr; - Saltar ao pé-coxinho; - Andar depressa (sem correr);
10'	<p>Relaxamento: O comandante</p> <p>O grupo formará uma roda, sendo selecionada uma criança para sair do ginásio, que não poderá espreitar para dentro. De seguida, outra criança será escolhida para ser o comandante, tendo que começar a fazer gestos, que as restantes crianças terão que imitar. Quando a criança retorna ao ginásio, terá que observar o grupo e tentar adivinhar quem era o comandante. Tendo acertado, o comandante sai do ginásio e outra criança é escolhida para assumir o seu papel.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Reproduzir os movimentos que o comandante efetua;

Descrição da proposta		Dinâmica	Recursos
<p align="center">Experiência sobre o Inverno – 12 de janeiro</p>			
<p>Conteúdos:</p> <p>Formação Pessoal e Social – Consciência de si como aprendiz / Convivência democrática e cidadania</p> <p>Expressão e Comunicação – Educação Artística – Artes Visuais</p> <p>Expressão e Comunicação – Matemática – Números e Operações / Organização e tratamento de dados / Geometria e dados</p> <p>Conhecimento do Mundo – Introdução à metodologia científica</p>			
<p>Intencionalidade na ótica do educador:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estimular a colocação de hipóteses; • Estimular a noção de quantidade; • Desenvolver a motricidade fina; • Promover o trabalho em grupo; • Promover o respeito pelo outro. 	<p>Intencionalidade na ótica da criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prever o resultado; • Identificar a quantidade de sal e de água; • Modelar a “neve”; • Trabalhar em grupo; • Respeito a opinião do outro; 	<p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Refere uma hipótese de resultado; - Indica uma quantidade; - Molda uma bola de “neve”; - Trabalha em grupo; - Respeita a opinião do outro. 	
<p>Tempo: 1 hora</p>			
<p>Será explicado às crianças que irão fazer um boneco de neve, mas que para isso precisam de arranjar neve, visto não nevar na nossa região (Lisboa). Assim, serão colocados dois alguidares em cima da mesa e mostrado dois pacotes de sal. As crianças irão analisar os pacotes percebendo se são iguais e têm a mesma quantidade de sal, assim como se os alguidares têm medidas idênticas. De seguida, irão utilizar água quente e água à temperatura natural em cada um dos alguidares, prevendo o que acontecerá. Depois, irão colocar a água quente num dos alguidares e no outro a água fria, observando o resultado. Posteriormente, irão mexer o sal e a água, constatando o que acontece em ambos os casos. Ao perceber com qual das águas é</p>		<p>Grande grupo sentado em volta da mesa</p>	<p>Sal fino Água quente e normal 2 Alguidares 1 Adulto</p>

possível moldar o sal, serão acrescentadas mais embalagens de sal e mais quantidade de água. Por fim, as crianças irão moldar o sal com o objetivo de construírem, em pequenos grupos, um boneco de neve, acrescentando os materiais que desejaram para o tornarem o mais realista possível.

Para terminar, as crianças irão fazer o registo de tudo o que observaram (cf. Anexo GG)

Descrição da proposta		Dinâmica	Recursos
Utensílios de Inverno – 12 de janeiro			
Conteúdos:			
Formação Pessoal e Social – Construção da identidade e da autoestima / Convivência democrática e cidadania			
Expressão e Comunicação – Educação Artística – Artes Visuais			
Intencionalidade na ótica do educador:	Intencionalidade na ótica da criança:	Avaliação:	
<ul style="list-style-type: none"> Estimular a noção das partes constituintes do corpo; Desenvolver a motricidade fina; Promover o trabalho em grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer parte do corpo; Reconhecer vestuário adequado ao inverno Utilizar a tesoura corretamente para recorte; Trabalhar em grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenha as diversas partes do corpo; - Utiliza a tesoura corretamente; - Trabalha em grupo. 	
Tempo: 20 minutos			
Partindo do tema da semana, o Inverno, as crianças irão conversar sobre o que é necessário para esta estação, identificando o estado do tempo e o tipo de vestuário a utilizar. De seguida, irão procurar nas revistas disponibilizadas tudo o referido anteriormente, de forma a recortarem o que considerarem que se pode encaixar no tema. Posteriormente, as crianças irão colar as imagens recortadas em diversas folhas, separando-as de		Grande grupo sentado no chão em roda	Revistas Tesouras Colas

acordo com a sua característica. Por exemplo, numa folha ficam todos os gorros que as crianças encontraram e recortaram, noutra folha ficam as luvas. Estas imagens poderão, depois, ser utilizadas para que as crianças as juntem e construam o desenho de uma pessoa com as vestes de inverno. Por outras palavras, utilizarem um gorro e umas luvas e depois terem que desenhar o resto do corpo.

1 Adulto

PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO DE EXPRESSÃO MOTORA - Grupo dos 3 e 4 anos – 18 de janeiro de 2017

Tempo	Descrição	Recursos	Avaliação
10'	<p>Aquecimento</p> <p>As crianças deverão andar pelo ginásio seguindo as seguintes ordens - Correr; Saltar; Saltar à tesoura (para o lado e para a frente); Gatinhar; Rastejar;</p> <p>Posteriormente, deverão formar uma roda para aquecerem o restante corpo - Rodar a cabeça (para a frente / trás; para os lados); Rodar os braços; Rodar os pulsos / tornozelos e joelhos.</p>		<p>Correr;</p> <p>Saltar;</p> <p>Saltar à tesoura (para o lado);</p> <p>Saltar à tesoura (para a frente);</p> <p>Gatinhar;</p> <p>Rastejar;</p>
10'	<p>Jogo de Limpar a Casa</p> <p>As crianças serão divididas em duas equipas e ficando cada uma com metade do ginásio, estando este dividido ao meio. Cada equipa terá a mesma quantidade de balões no seu lado. Ao sinal 1, 2, 3, as crianças deverão tentar mandar o máximo número de balões para o lado oposto. No final, contarão os balões presentes no seu lado do ginásio, ganhando a equipa que tiver menos balões do seu lado.</p>	<p>Balões;</p> <p>Cubos;</p>	<p>Lançar o balão;</p>
10'	<p>Dança com Balões</p>	<p>Balões;</p> <p>Pinos;</p>	<p>Trabalhar em parceria;</p> <p>Percorrer o percurso;</p>

	As crianças irão ser encostadas numa das paredes do ginásio, onde formarão pares. A cada par será dado um balão, tendo o colocar na testa sem o agarrar. As crianças deverão chegar ao outro lado do ginásio sem deixarem cair o balão. Se o balão cair, terão que voltar ao início e recomeçar.		Evitar deixar cair o balão;
10'	Estafeta dos Balões As crianças serão divididas em duas equipas, estando o ginásio dividido em duas partes. Estará um cesto em cada lado, estando um com balões e o outro vazio. As crianças terão de ir (uma de cada vez) buscar um balão e levá-lo para o outro cesto, sem o deixarem cair. Para realizar esta ação, serão introduzidas as seguintes variantes - Correr; Saltar; Rastejar.	Balões; Cestos;	Correr; Saltar; Correr com o balão sem o deixar cair; Saltar com o balão sem o deixar cair; Rastejar; Rastejar com o balão;
10'	Relaxamento Será formada uma roda pelas crianças e deitando-se no chão, de barriga para cima. Ser-lhes-á entregue um balão e elas terão que o passar pelas partes que forem referidas pelo adulto, permanecendo de olhos fechados.		Reproduzir os movimentos que o adulto realiza;

PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO DE EXPRESSÃO MOTORA - Grupo dos 5 e 6 anos – 18 de janeiro de 2017

Tempo	Descrição	Recursos	Avaliação
-------	-----------	----------	-----------

10'	<p>Aquecimento</p> <p>As crianças deverão andar pelo ginásio seguindo as seguintes ordens - Correr; Saltar; Saltar à tesoura (para o lado e para a frente); Gatinhar; Rastejar;</p> <p>Posteriormente, deverão formar uma roda para aquecerem o restante corpo - Rodar a cabeça (para a frente / trás; para os lados); Rodar os braços; Rodar os pulsos / tornozelos e joelhos.</p>		<p>Correr;</p> <p>Saltar;</p> <p>Saltar à tesoura (para o lado);</p> <p>Saltar à tesoura (para a frente);</p> <p>Gatinhar;</p> <p>Rastejar;</p>
10'	<p>Jogo de Limpar a Casa</p> <p>As crianças serão divididas em duas equipas e ficando cada uma com metade do ginásio, estando este dividido ao meio. Cada equipa terá a mesma quantidade de balões no seu lado. Ao sinal 1, 2, 3, as crianças deverão tentar mandar o máximo número de balões para o lado oposto. No final, contarão os balões presentes no seu lado do ginásio, ganhando a equipa que tiver menos balões do seu lado.</p>	<p>Balões;</p> <p>Cubos;</p>	<p>Lançar o balão;</p>
10'	<p>Dança com Balões</p> <p>As crianças irão ser encostadas numa das paredes do ginásio, onde formarão pares. A cada par será dado um balão, tendo o colocar na testa sem o agarrar. As crianças deverão chegar ao outro lado do ginásio sem deixarem cair o balão. Se o balão cair, terão que voltar ao início e recomeçar.</p>	<p>Balões;</p> <p>Pinos;</p>	<p>Trabalhar em parceria;</p> <p>Percorrer o percurso;</p> <p>Evitar deixar cair o balão;</p>
10'	<p>Jogo do Macaquinho do Chinês</p> <p>Aleatoriamente, será escolhida uma criança que ficará numa das paredes do ginásio, enquanto as restantes terão de se encostar na parede oposta. A criança selecionada tem</p>		<p>Ouvir a voz da criança;</p> <p>Paralisar no momento em que a criança se vira;</p>

	de enunciar “1,2,3 Macaquinho do Chinês”. Durante este momento, as restantes crianças terão de se aproximar o máximo possível. Ao terminar a frase, vira-se para ver se alguma criança se mexe, se isto ocorrer essa deverá retornar ao início (parede). Ganha a criança que chegar primeiro à parede, tomando o lugar da outra.		
10'	Relaxamento Será formada uma roda pelas crianças e deitando-se no chão, de barriga para cima. Ser-lhes-á entregue um balão e elas terão que o passar pelas partes que forem referidas pelo adulto, permanecendo de olhos fechados.	Balões;	Reproduzir os movimentos que o adulto realiza;

4. PORTEFÓLIO DA CRIANÇA



PORTEFÓLIO DE EVIDÊNCIAS DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DE UMA CRIANÇA

Ana Rita Nunes
(Nº 2015145)

Trabalho apresentado no âmbito da unidade curricular de
Prática Profissional Supervisionada (Módulo II),
1º ano do Mestrado em Pré-Escolar

Docente: Rita Brito

2016-2017

O MEU
PORTEFÓLIO



MILDE

Índice geral

Introdução.....	1
Razão da escolha.....	2
Objetivos	3
Como tudo começou.....	4
Área de Formação Pessoal e Social.....	7
Área de Expressão e Comunicação.....	19
Área de Conhecimento do Mundo	49
Situações mais observadas	64
Conclusões.....	67
Referências	69

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi proposto e realizado, no ano letivo 2016/2017, no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada, pertencente ao 2º ano do Mestrado em Pré-Escolar, no âmbito do estágio profissionalizante de educadora de infância a decorrer num contexto de jardim-de-infância.

O presente trabalho é um portefólio de uma criança, composto por observações e registos escritos e fotográficos referentes a ela, decorrente desde o início de novembro, até ao dia 20 de janeiro. Constam descrições das conversas realizadas com a mesma acerca dos seus trabalhos, do seu desenvolvimento, das suas atitudes, entre outros aspetos. Todas essas informações foram “organizadas por categorias, datadas e colocadas por sequência temporal” (Parente, 2012, p.310).

Antes de se ter dado início ao portefólio foi obtida a autorização necessária da família, a fim de que a mesma tivesse consciência do que aconteceria e nada fosse realizado às sombras. Para que a família fique com um registo de todo o trabalho realizado com a criança, no final ser-lhe-á entregue o respetivo portefólio, uma vez que “as crianças e os adultos . . . devem ser informados acerca dos objetivos e da natureza da investigação, dos métodos, do *timing* e dos resultados” (Tomás, 2011, p.163)

O portefólio é uma “coleção sistemática, organizada e intencional de amostras de trabalhos e evidências das aprendizagens . . . [que] documentam os progressos realizados, as aprendizagens e as competências das crianças” (McAfee & Leong, 2006, citado em Parente, 2012, p.307). Todas as informações disponibilizadas no portefólio tiveram por base os princípios definidos para todo o tempo de estágio, concretamente o garantir “o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (APEI, s.d.). Deste modo, as caras da criança e das restantes encontram-se ocultadas, de maneira a garantir o seu anonimato, só sendo divulgado o primeiro nome de cada uma delas. Tomás (2011) refere que deve existir o “respeito pela privacidade e confidencialidade” (p.161).

Todas as situações apresentadas, descritas e refletidas tiveram como principal foco o compromisso de “garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (APEI, s.d., p.2). Portanto, as situações registadas tiveram por base a disposição da criança para a realização do trabalho.

RAZÃO DA ESCOLHA

Devido ao facto de estar inserida numa sala de jardim de infância, com um grupo de crianças que apresenta as mais diversas potencialidades ou necessidades, tornou-se importante tomar consciência dos motivos da escolha desta respetiva criança.

Deste modo, as razões que justificam a escolha desta criança são a assiduidade, pois é uma criança que é raro faltar, estando presente todos os dias na sala. Este facto assume-se como essência visto o portefólio ser uma complicação dos registos dos momentos vivenciados pela criança no respetivo contexto educativo. Não se centra apenas num trabalho pontual ou ocasional com a criança, mas de um trabalho constante e regular. Por sua vez, a criança entra, todos os dias, cedo no jardim de infância o que possibilita que existam mais momentos de interação e convivência com ela.

Para além disso, é uma criança que sabe muito, tendo bastantes conhecimentos, procurando constantemente o demonstrar para os outros. Por vezes, essa atitude não facilita a comunicação e o desenvolvimento das outras crianças mais inibidas. Por sua vez, é uma criança que faz amizades com facilidade, por isso pretendo procurar que ela entenda o que implica ser amigo, ser um exemplo para o outro, mas mesmo assim pensar por si mesma.

Um último motivo que me fez escolher esta criança é o facto de considerar que existe uma boa relação com ela, existe empatia das duas partes. Ela procura me explicar o que não entendo, comunicar livremente comigo, se aproximar quando se sente à vontade. Este aspeto é bastante benéfico para que ela se sinta bem durante os momentos de registo e para ter uma participação ativa em toda a realização do trabalho.

Para finalizar, pretendo ter uma maior proximidade com ela com o propósito de aprender as suas diversas formas próprias de comunicar, para tentar explorar e ampliar os seus interesses, trabalhando para superar dificuldades e suprimir as suas necessidades.

OBJETIVOS DO PORTEFÓLIO

Tendo por base as razões da escolha apresentadas anteriormente, decidi propor os seguintes objetivos:

1 – Estimular um maior domínio da linguagem oral;

2 – Promover a aquisição de um espírito crítico;

3 – Acompanhar o desenvolvimento e as aprendizagens da criança;

4 – Promover a participação da criança na concretização do portefólio.



A partir da definição dos objetivos, que se assume como um “passo fundamental na construção de uma ética democrática” (Tomás, 2011, p.160), dei início ao trabalho concreto. Portanto, inicia-se o processo de “observar, escutar, registar e documentar o que a criança sabe e compreende, as competências que possui, como pensa e aprende” (Parente, 2012, p.305).

Antes de, efetivamente, dar como garantida a criança para a concretização do trabalho, foi necessário ter a autorização da família, não esquecendo que enquanto futura educadora há diversos compromissos a assumir. Um desses compromissos refere à família, tendo que existir um respeito pelas famílias e uma promoção pela sua participação (APEI, s.d.).

Como tudo começou

Dia 24 de Outubro de 2016

Autorização da mãe da Matilde

Falei com a mãe da Matilde para lhe pedir autorização para o portefólio da criança, tendo tido uma conversa pessoalmente com a senhora. Expliquei-lhe o porque de ter escolhido a Matilde e resumidamente em que consistia o trabalho que tinha que fazer, ou seja, que seriam os trabalhos realizados pela Matilde apenas com um comentário reflexivo dela sobre o mesmo. Para além disso, pedi a sua colaboração para o registo de diversas situações em casa, a fim de depois serem refletidas e pensadas calmamente em conversas comigo.

Tentei ser o mais clara possível para não existirem dúvidas ou complicações futuras por mal-entendidos. Não foi necessária nenhuma autorização escrita a concordar com este trabalho, uma vez que a mãe aceitou prontamente o mesmo e se disponibilizou para ajudar no que fosse necessário.

Reforcei o facto de as fotografias serem usadas exclusivamente para fins académicos, de forma a descansar sobre esse assunto.

Contudo, a criança também assume um papel importante em todo este processo, sendo um direito seu de “participar ativamente no processo de aprendizagem e . . . no processo de avaliação da aprendizagem” (Parente, 2012, p.305). Desta forma, foi realizada uma conversa com a criança para a informar do que iria acontecer e do que se pretendia dela. Portanto, deve existir um consentimento informado por parte da criança, ou seja, “no momento de se obter o consentimento . . . as crianças devem estar conscientes de que a sua recusa ou desistência da investigação não as poderá prejudicar” (Tomás, 2011, p.164)

Como tudo começou

Dia 24 de Outubro de 2016

Autorização da criança

Falei com ela explicando-lhe o mais simples possível o que estava a fazer na sala. Disse-lhe que tinha que fazer um trabalho e que queria que o trabalho fosse sobre ela. Perguntei-lhe se podia ser, se ela não se importava, recebendo uma resposta afirmativa.

Expliquei que seria realizado um caderno à parte onde iríamos colocar todos os trabalhos que ela fizesse a partir de agora e que iríamos falar sozinhas sobre eles, para perceber o que tínhamos feito bem e o que poderia ser melhorado.

Expliquei-lhe também que seria a forma de ela me ajudar com o meu trabalho para que no futuro pudesse ser uma boa professora. Também lhe disse que precisava de tirar fotografias ao que ela fazia, mas que lhe iria perguntar sempre se podia. Ela continuou a dizer que sim, sem problema nenhum.

No final, disse-lhe então que iria pedir à sua mãe autorização e agradei-lhe pela ajuda dando-lhe um grande abraço e um beijinho.

Eu sou a [Matilde](#)

Tenho [5](#) anos

No ano letivo de 2016/2017 frequentei a sala [2](#) do Jardim de Infância da Horta Nova.

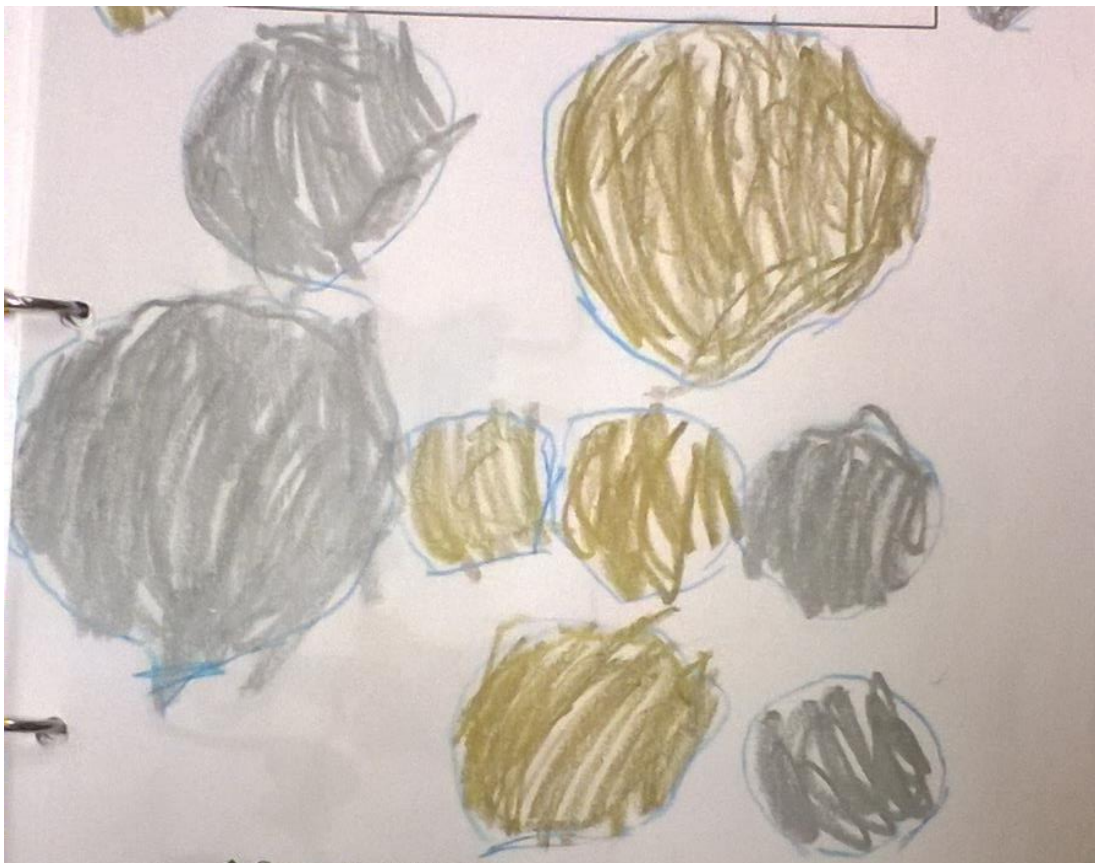
Este é o meu portefólio / álbum de trabalhos, onde guardei os trabalhos que realizei durante os seguintes meses: [Novembro](#); [Dezembro](#); e [Janeiro](#), com pequenos pensamentos acerca dos mesmos.

Para além deste portefólio de trabalhos tenho, também, um dossiê com os restantes trabalhos que realizei.

Os meus trabalhos estão organizados no dossiê tendo como orientação as áreas de conteúdo das Orientações Curriculares do Pré-Escolar e das Metas de Aprendizagem para o Pré-Escolar.

- Área de Formação Pessoal e Social
- Área de Expressão e Comunicação
 - Domínio da Educação Motora
 - Domínio da Educação Artística
 - Subdomínio das Artes Visuais
 - Subdomínio da Dramatização
 - Subdomínio da Música
 - Subdomínio da Dança
 - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
 - Domínio da Matemática
- Área do Conhecimento do Mundo

Área da Formação Pessoal e Social



- ❖ Construção da identidade e da autoestima
- ❖ Independência e autonomia
- ❖ Consciência de si como aprendiz
- ❖ Convivência democrática e cidadania



O que desenhaste?

A mãe à esquerda, no meio sou eu e a minha tia Isa está ali, na direita.

Porque é que só as desenhaste a elas?

Porque é elas que eu mais gosto.

Tenho de acabar de desenhá-las mais duas. O Tiago que é o meu tio e o Santiago que é o meu primo.

Vou ver se consigo fazer o João. É um outro primo, filho da Isa e do Tiago.

Mas porque só elas?

Elas mais giras. Elas fazem o que eu quero. Faz as coisas que eu quiser, mas é algumas vezes.

Achas isso bem?

Claro que acho, porque gosto que me levem à rua para brincar com o Santiago e o João.

Só gosto de pedir. Só mando nas minhas bonecas, pois claro.

E tu obedeces a elas?

Elas mandam e eu obedeco só algumas vezes, por que elas também querem fazer sempre o que elas querem.

Eu faço o que eu quiser e elas fazem o que elas quiserem.

Passas mais tempo com elas?

Posso mais tempo com as duas. Somos famílias.

Gosto de toda a minha família. Não dá para fazer aí a família toda. Porque a folha é muito pequena.

Falta o pai e a mana, mas não cabem todos na folha.

O que costumava fazer com elas?

Tia - Desenhar, vou passear para o parque, vou passear para ir comprar coisas ao minipreço.

Mãe – Brinco com ela em casa.

É sempre diferente o que faço em casa da tia Isa. Porque as casas não são iguais.

Uma mora em Lisboa, que sou eu e a minha mãe. E a tia mora na Prista Monteiro. Não sei onde é, mas chama-se Telheiras.

Como é que é a tua mãe?

Ela é morena. Tem cara de mãe. E tu tens cara de Rita. A mãe é toda feita de roupa. Ela tem roupa. Ela vem sempre de preto quando quer.

É corajosa, é corajosa a fazer tudo. É boa, porque ela é linda para todos. Amiga porque é muito importante, porque sou mais pequena que ela. É linda e maravilhosa.

Grita algumas vezes. Não, o pai que é quem manda mais. A mana e a mãe é que mandam menos, apenas um caganito.

E como é que é a tua tia?

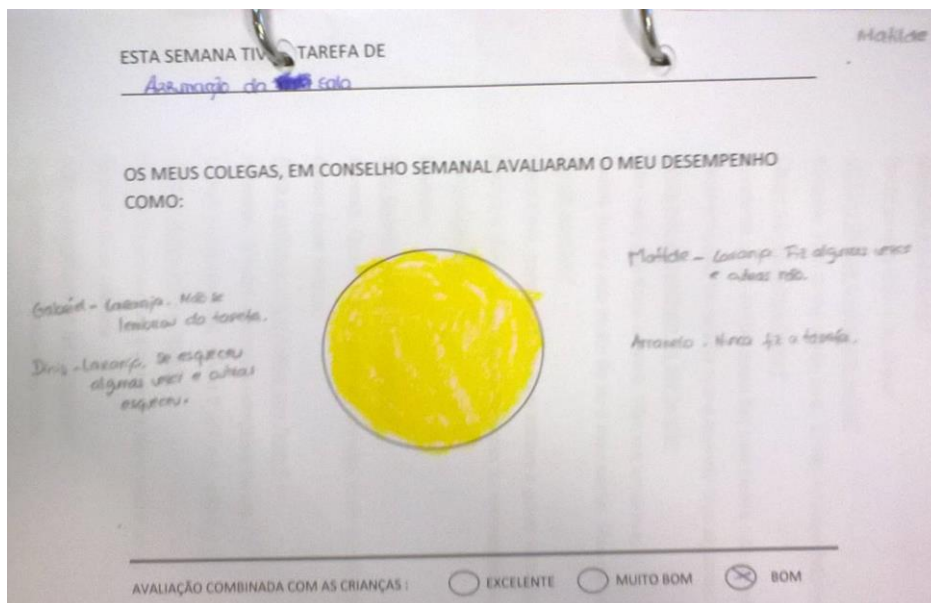
A tia é um pouco boba. É quando são uma menina tagarela. Fala muito. Está sempre a dizer “vou te fazer cócegas”.

É boa, porque anda muito. Porque eu peço a ela para fazer as coisas e ela deixa.

Porque desenhaste um coração?

O coração é porque gosto delas.

Não sei fazer calças, nem calcões.



O trabalho é isto?

Isso aí é.... É das tarefas. É para quando nós esquecemos sempre.... É para nos avaliar. É das avaliações.

Qual era a tua tarefa?

De arrumar a sala e de limpar.

Que cor tiveste e para que serve?

Amarelo. Não limpei e não lavei. E não arrumei. Não ajudei.

Quais são as outras cores?

Excelente que é verde, quem faz tudo bem e não se esquece de fazer nada. Também podia ter laranja que é quando faço algumas vezes e outras não.

Porque te esqueceste da tua tarefa?

Não sabia que tinha a tarefa. Não me lembrava.

Sabes que eu sou muito de ler o meu nome. Mas sei escrever.

O que sentiste?

Senti triste, porque a Lara Real estava a gozar comigo.

Estava a dizer "tu mereceste amarelo, tu mereceste amarelo".

Tu mereceste?

Merecia.

Mas aprendeste com o amarelo?

Aprendi. Quanto mais gozarem comigo, mais eu faço pior.

Quero fazer melhor.

Para a próxima o que temos que fazer?

Prometer. E fazer a nossa avaliação e tarefa.

O meu nome tem o M, o A, o T, o I, o L, o M e o E.

Porque é que ficaste triste?

Porque a Lara estava a gozar e a fazer palhaçadas.

Estava a fazer caretas.

Não te importaste de ter o amarelo?

Não. Fiquei só um bocadinho triste.

Quería verde. Também podia ser o cor de laranja. Só o amarelo é que não.

Preferia o verde.

Porque preferias o verde?

Porque os outros.... Há alguns que também mereceram o verde.

Todos mereceram o verde, menos eu e o Orlando.

O que aprendeste com isto?

Não aprendi mais nada.

Aprendi que devemos ser amigos.

Percebi que eu ia prometer que não ia fazer mais isto, que ia fazer a tarefa.

A Lara gozou contigo e riu-se de ti...

Nesse dia, a Lara já não era minha amiga.

Porque ela disse "ah és feia" e de ela disse mentiras ao Leo.

O que é ser amigo para ti?

Partilhar. Partilhar os brinquedos.

Sou amiga algumas vezes. Porque ela está sempre assim "não falo mais contigo, vou dizer à Bárbara". E depois ela disse "ó Bárbara".

Depois no ano passado, antes de ontem, ela disse assim "ó Bárbara, a Matilde estava a brincar aos namorados, mas era a fingir e era da Elsa e da Ana". Elas têm um namorado a fingir.

A Lara foi tua amiga?

Não.

Mas eu era amiga dela.

Quando nos rimos dos outros estamos a ser amigos?

Não. Não nos podemos rir, nem esquecer também.

Gostavas que alguém te tivesse avisado da tua tarefa?

Mais ou menos. Porque sim.

Porque eu acho.... Eu achava mais ou menos, porque....

Gostava, porque assim vocês são muitos amigos e estavam a ajudar.

Tu lembras os outros amigos das suas tarefas?

Não.

Mas devemos ajudar os outros nas suas tarefas.

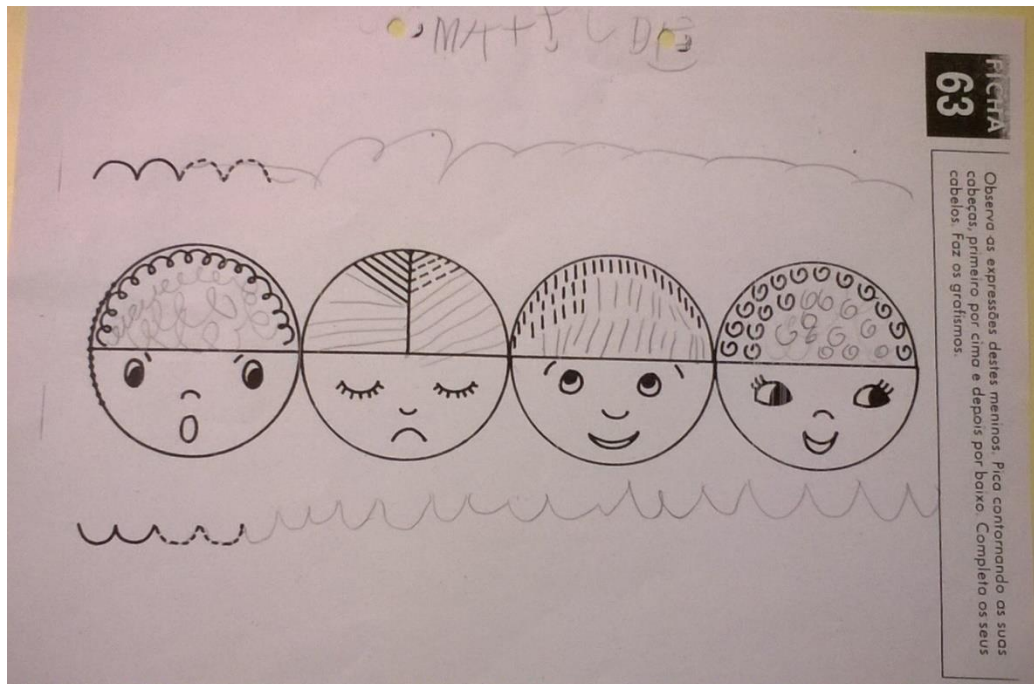
Porque avaliamos as tarefas?

Para mim é muito fácil avaliar.

Não sei. Para ver se fizemos bem ou mal e para aprender.

O que foi mais difícil?

Receber a bola amarela.



O que é este desenho?

É o desenho das formas que nos fazemos com a nossa cara.

Quando ficamos tristes, assustados, alegria.

Descreve-me cada boneco

Primeiro – Assustado. - A boca está aberta e redonda. Os olhos abertos e a boca aberta.

Sobrancelhas mais juntas.

Segundo – Triste - Tudo fechado. Os olhos fechados, o nariz para cima fechado. E a boca fechada e para baixo.

Terceiro – Feliz - A boca um bocadinho aberta, os olhos e o nariz aberto. As sobrancelhas afastadas.

Quarto – Alegria - Com a boca muito aberta, os olhos muito abertos, as pestanas abertas, o nariz muito aberto, e tudo. Já está.

Conta-me uma situação de quando estiveste assustada

No outro dia. Fiquei assustada porque o Dinis fez-me assim “zombie, zombie”.

Senti-me assustada. Acho que não foi o Dinis... Não, foi, foi o Tomás, que disse assim ao Matheus “queres ser zombie?” E eu fiquei logo assustada. A brincadeira era deles, eu não estava a brincar, estava a fazer uma trança.

Senti o coração zangado... Não, triste. Assustado e preto. Muito apertado.

Eu fiz assim... Eu consegui, eu consegui... Eu disse assim, “eu sou capaz”, “eu sou capaz” de não ter medo. Só tive um bocadinho com a boca... Não, não, eu não tive com a boca aberta. Eu disse assim “zombie?”. Senti o meu coração apertado, mas eu disse “eu sou capaz, eu sou capaz”. Não me apeteceu fugir, porque me estavam a fazer um penteado.

Não gosto de me sentir assustada.

Conta-me uma situação de quando estiveste triste

Eu estive triste quando não tinha ninguém para brincar. O ano passado ou no outro dia. Não sei, já não me lembro.

Eu só disse assim “Lara, tu já não brincas, porque tu fizeste-me mal”, mas depois brinquei com o Gabriel, com a Márcia, com o Guilherme e com o Leonardo. Fiquei feliz por brincar com eles.

Não me apeteceu chorar, fiquei só assim de cara para baixo, mais nada. Procurei uma solução, mas depois voltei a brincar com a Lara.

Não gosto de me sentir triste. Os outros também não gostam, por isso não devemos deixar os outros tristes. Podemos brincar com eles, partilhar com eles, dar beijinhos e abraços.

Conta-me uma situação de quando estiveste feliz

Antes de ontem. Eu estava feliz e voltei a brincar com a Lara e com o Gabriel e com não sei o que é...

Só tive um dia, naquele antes de ontem. Hoje estive triste, então não me viste triste?

Não fiquei feliz no natal, nem quando vou ter com a mãe.

Eu só fico feliz no natal, eu enganei-me há bocado e fico feliz com a mãe, também me enganei. Mas não fico feliz com a mana, a mana é má. Sempre diz para eu ir lavar as

mãos, ela só diz para eu lavar as mãos, não é preciso me obrigar a ir lavar as mãos. Ela obriga-me muitas vezes. Então olha para a próxima eu também vou para o sofá ver televisão, para ver se ela gosta também, para não me mandar sempre ir lavar as mãos. Esta sempre a dizer para eu lavar as mãos, depois do jantar. Ela diz para lavar as mãos antes do jantar.

Hoje de manhã. Ai, hoje. Brinquei com todos os meninos. Aqueles meninos que estava-te a contar, com o Leo, com a Lara, com a Márcia, com o Guilherme, com o Gabriel.

Sabes uma coisa? Ela todas mudaram de nome a brincar. Elas todas.

O coração fica vermelho e fica apertado e maior quando fico feliz.

Gosto de ficar feliz e também gosto de ficar mais ou menos feliz. Gosto de ficar um bocadinho triste, um bocadinho zangada.

Conta-me uma situação de quando estiveste alegre

Todos os dias fico com alegria. Brincar com os amigos todos, deixa-me alegre. Partilhar com todos.

Não me lembro de mais nada.

Sabes quando estou com esta cara, não sabes? Estou a pensar. Vou ficar aqui meia hora a pensar

Quando fui à feira... Não é feira, parque com a mãe. Afinal não fizeste queixas à minha mãe. Não fizeste nada.

Eu gostei de ir... Quando fiquei feliz, muito alegre, eu gostei de ir ao parque de diversões. Eu fui com as minhas... Fui com a minha tia e com a amiga da minha mana. Sabes como é que se chama? Uma chama-se Beta e a outra Chanel, a minha tia, mas a minha tia do coração, mais nada.

Sinto ter muitas saudades da minha tia, ela mora muito longe.

Não me apetece saltar. Apetece-me ir para a neve. Mas aquilo não era mesmo neve verdadeiro. Era aquelas bolinhas brancas, não sei como se chama. Já sabes como se chama? Aquelas bolinhas de neve, brancas. Como se chama?

Foi com aquelas bolinhas que tive a brincar com a minha tia, lá na bola.

O que é que foi mais difícil?

O assustado. Olha o que eu tinha que fazer.

Porque tínhamos que fazer isto.... (imitou os riscos do cabelo)

O que foi mais fácil?

O mais fácil foi o triste, o feliz e o alegria.

Porque era só fazer assim doh, track, track. (imitando os riscos do cabelo de cada boneco)

Como é que tu gostas de estar?

Alegria.

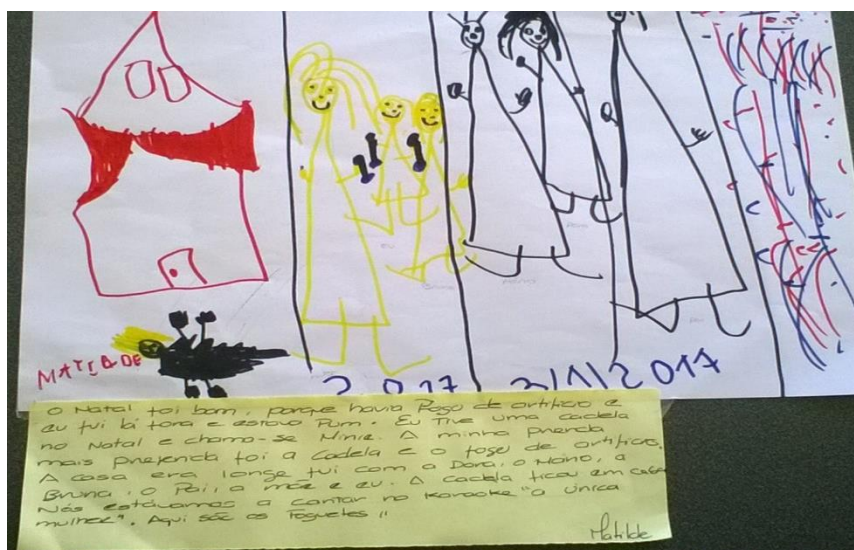
Sinto-me feliz na escola.

Sinto alegria em casa.

Queres contar mais alguma coisa?

Sim. Um dia eu senti-me muito triste em casa. Mas é só à noite, quando acordei, de manhã.... E depois eu acordei e senti-me triste, porque a minha mãe foi trabalhar. Ela sempre trabalha aos sábados e as segundas, terças, quartas, quintas, sextas.

Não gostei de me sentir triste. As pessoas devem estar alegria e feliz. O coração fica vermelho e fazemos coisas boas e más.



Sobre o que é o desenho?

Sobre quando a minie estava em casa, quando nós estávamos a fazer o karaoke e quanto estávamos todos a ver o fogo de artifício.

Foi na passagem de ano e no natal, em dezembro.

O que desenhaste?

A minnie, a casa que ela estava sozinha em casa. A minha casa.

A Bruna, eu, a mãe e os microfones, a cantarmos karaoke. Foi quando estávamos lá dentro, na festa da Dora. Na passagem de ano. Não foi em minha casa. A Dora é esta e o Mário. Ela é amiga e ao Mário é namorada do Mário e à Bruna é tia da Bruna e à Ana, que eu não fiz que ela não estava lá na passagem de ano, é tia da Bruna também.

Não, a Bruna... Não, a Dora é o quê à Bruna? É tia dela se calhar, se calhar. Não, não é. É amiga também da Bruna.

Aqui é o Mário e a Dora. Aqui é o meu pai e aqui é o fogo de artifício, vem do chão cá para cima.

O que gostaste mais?

Do fogo de artifício.

Não, gostei mais da passagem do ano toda. Gostei mais de toda a passagem do ano.

Fala-me sobre o natal

Também no natal foi fogo de artifício. Não, foguetes brancos. Depois não foi o meu pai, o meu pai só pôs os foguetes quando estávamos a cantar karaoke.

Aqui nós estávamos com o microfone, paramos de cantar e fomos lá ver o fogo de artifício à rua.

Aqui fomos ver o fogo de artifício para a rua, a minie está em casa, o Mário e a Dora também e o meu pai.

Eu perguntei pelo natal

O natal foi bom, recebi muitas prendas.

Vou te contar as prendas de natal que eu tenho. Uma playstation, a minie que tu já sabes, mais.... O comando da playstation, um livro e roupas. E tenho mais umas coisas que já não me lembro como é que elas se chamam.

Passei o natal na casa da minha tia Ana. Na casa do meu tio João. Com o Rúben e com um papagaio que imitava tudo. O Rúben é o meu primo, é adulto. Sim também passei com a mãe, com o pai, com o primo do outro dia, o João, a tia Isa, o Santiago, o Pedro, o pai do Santiago, o Tiago.

No natal, eu também recebi mais uma coisa, que eu não me lembrava. A roupa do coração, que eu trouxe uma vez.

O que é que fizeste no natal?

Comida. Comi bacalhau, arroz doce e comi doces. E não comi bacalhau, comi arroz doce e doces.

Fui passear a casa do meu tio João, do Rúben e do papagaio, chama-se Matias. E eu me ria e ele também dançava kizomba quando eu comecei a dar dois passos para o lado, também dancei kizomba com ele. E depois ele me imitou a dançar kizomba. E quando eu fiz uuuuhhh, assobiei, ele também assobiou.

Ele não tem nenhum filho, só há ele. Ele não tem nenhum filho.

O que gostaste mais no natal?

Das prendas e do fogo de artifício da passagem do ano.

Fala-me da passagem do ano

Eu não sei como se chama a rua. Não foi na casa de ninguém. Foi no café.

Com as pessoas que estão aqui, a minha mãe, eu, a Bruna, o Mário, a Dora e o meu pai.

Estou a pensar... Vi o fogo de artifício, só.

O que é que foi mais difícil?

Adivinha.

A casa, os microfones também foram difíceis. Os meninos não foram difíceis.

Foi a casa, a minha casa e os microfones. Não tenho mais nada a dizer sobre o assunto.

A cadela e a casa e o fogo de artifício. Porque dava muito trabalho.

É difícil fazer a casa porque deu muito trabalho, muitas linhas.

A cadela foi difícil porque tinha assim que desenhar o pelo dela e tinha de pôr uns riscos na pata dela.

O fogo de artifício foi difícil porque era só riscar, fazer pintas, só riscar. Tinha muitas cores.

O que foi mais fácil?

Fazer os microfones, que eu disse e os meninos, a Dora, o meu pai, a Bruna.

Porque era só fazer assim.... Era só fazer assim uns risquinhos para fazer a camisola, o cabelo.

O microfone era fácil porque era só fazer umas bolinhas e uns risquinhos. Falamos para as bolinhas.

O que mudavas no teu desenho?

Mudava o Mário e punha o Rúben, o filho da Dora, mais velho.

Pera aí, eu não tirava o Mário. Tirava o meu pai. Não, punha o meu pai mais assim... mais pequeno. E punha o Rúben.

O que gostarias de ter feito que não fizeste?

Estava na rua e depois... Primeiro estava em casa, depois fui à rua, ver o fogo de artifício. Fazia tudo igual.

No natal, fazia um doce diferente, um jantar diferente de natal. Não gosto de bacalhau. Sabes qual é o bacalhau? Bacalhau à Brás. Não gosto de bacalhau, não gosto de nada, só gosto da escola.

Fala-me do karaoke

Correu bem. Cantei muitas músicas. Músicas da minha idade.

Como é que as músicas se chamam? Uma foi... A minha mãe disse as músicas?

Uma que se chama loucos e outra daquela novela que eu vejo todos os dias e agora já acabou. Única Mulher.

Fui eu que escolhi as músicas.

Cantamos as três, eu, a Bruna e a mãe. Mas quem cantou mais alto ainda foi a minha mãe. Eu cantei melhor.

O que é o natal para ti?

Receber prendas, ter um bom natal, ter uma boa passagem do ano. É estar com a família, com os pais.

No natal, abre-se prendas, come-se. Nasce o menino Jesus.

O que é a passagem de ano para ti?

Estou a pensar.

Quando estou com os dentes à mostra quer dizer que estou a pensar. Estou com os dentes à mostra, não estou?

Festejamos a passagem de ano por causa do fogo de artifício. Mudamos... 2016 ir embora e 2017 vir. Mudança de ano.

É estar na rua com a família e com os pais. Todos juntos, felizes a ver o fogo de artifício.

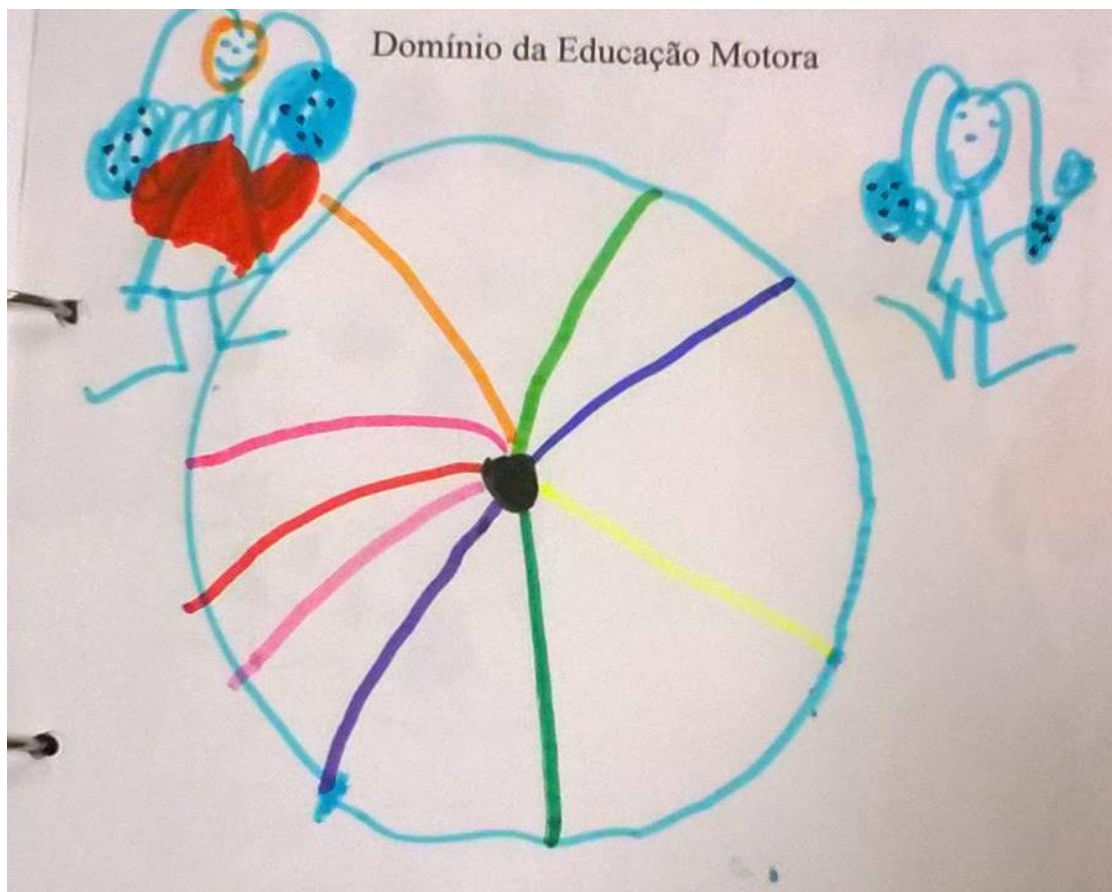
Queres me contar mais alguma coisa?

A passagem de ano era nas colónias? Nas de natal?

Opa quero ter de novo as animações de natal. Porque gosto das animações de natal. Gosto mais das de natal.

Área de Expressão e Comunicação

Domínio da Educação Motora



- ❖ Deslocamento e Equilíbrios
- ❖ Perícia e Manipulações
- ❖ Jogos



Conta-me o que desenhaste, s.f.f.

Isto é aquele pino, em que saltei de parnas, assim, abertas.

Isto aqui é a bola da equipa dos pequeninos. O Gabriel agarrou na bola a fingir o seu filho.

Isto é a arca onde se põem as coias da ginástica. Lá dentro estão outros pinos iguais a este.

Arcos, pequeno, médio, grande. Saltei a pés juntos

Esta sou eu, esta é a Lara Real, este é o Afonso e este é o Leonardo.

Porque só desenhaste estes meninos?

Porque gosto mais destes 4 meninos, gosto muito de brincar com eles à apanhada, às escondidas, à doutora brinquedos, à princesa sofia.

Mas porque só gostas destes meninos?

Ele tem uma bata vermelha (Leonardo). Porque tem uns ténis muito bonitos (Afonso).

Porque todos os dias é minha amiga (Lara real), porque gostamos uma da outra.

O que é ser amigo para ti?

É partilha as coisas, brinca comigo sempre nas ginástica, também sempre gosta de mim e gosta de brincar comigo ao nobby e à patrulha pata.

E o resto do desenho?

Isto é o túnel dos mais pequeninos.

Um coração a culminar que vamos ser todos amigos

É um colchão para nós rastejarmos.

O que gostaste mais?

Gostei de rastejar porque o colchão é fofinho. Gostei do túnel porque tinha lá uma coisa azul. Gosto muito do azul. Gostei de saltar a pé juntos no arco. Gostei também de estar em cima daquelas coisas azuis.

Como te portaste durante a ginástica?

Portei bem na aula, porque gosto muito de aulas, também já fui a uma escola de danças, fazer aulas.

Porque ouvi tudo o que disseste na aula. Ajudei eles a fazerem a ginástica, a saltarem nos arcos, aos maiores. Ajudei os mais velhos a saltar nos arcos, porque a Márcia saltava a pés abertos e eu e a Lara Real saltávamos de pés juntos.

O que mudarias na aula?

Gostei mais do macaquinho do chinês. Gostei disso. Escreve animais porque eu também gosto muito de animais.

É isso que gostavas de voltar a repetir?

Sim.



Sobre o que era o desenho?

A ginástica.

Tinha lá cordas para passarem por cima. E arcos para saltar de pés juntos.

E tinha a Lara Real, o Matheus... Esta aqui é a Lara Real quando tinha 5 anos... O

Matheus, tu, eu... Fizeram todos ginástica da sala 2? E a Beatriz

Porque é que escolheste este menino?

Porque são eles que eu mais gosto.

E isto aqui é as bolas para estar a mandar para as equipas.

Porque eles são meus amigos sempre.

O que é ser amigo?

É partilhar as coisas. Também é brincar juntos.

O que gostaste mais da aula?

Isto aqui tudo à volta são os arcos.

Das bolas, das cordas... Eu gostei de tudo.

A coisa que mais gostei foi das bolas. Esqueci-me de fazer aqui um sorriso na cara.

Porque os meninos da outra equipa estavam a mandar para a nossa equipa.

O que é que foi mais difícil de desenhar?

As cordas, porque tínhamos de fazer uuuuuu, uuuuuuu, uuuuuuu.

O mais difícil foi as cordas. Não, para os pequenininhos.

Porque os pequenos faziam assim uuuuuu, andar em cima das cordas.

E na aula?

Mandar bolas.

O que foi mais fácil de desenhar?

Foi os meninos.

Porque é mais fácil fazer. É só um triângulo, uma cabeça, uns cabelos, um braço, outro braço, uma perna, outra perna.

E na aula?

Andar de pés juntos nos arcos.

O que mudavas na aula?

As cordas. Mudava as cordas e os arcos.

Metia uma árvore de natal assim a mandar bolas. Para acertarmos nela, assim apanhávamos uma bola e mandar.

O que repetias?

Repetia as bolas. Não repetia mais nada.

Gostei das bolas e dos arcos, mas podia mudar em coisas diferentes.

Como te portaste na aula?

Mais ou menos.

Se tu dizeres porque, não sei nada. Não de nada do que responder. Não sei nada.

Eu acho que me portei mais ou mal. Portei-me mal. Não fiz nada.

Ouvi tudo o que disseste, parei sempre que tu mandaste, respeitei os amigos, fiz tudo o que disseste...

Portei-me mais ou menos, porque não ajudei os amigos.

Diz-me algo que ainda não tenhas dito.

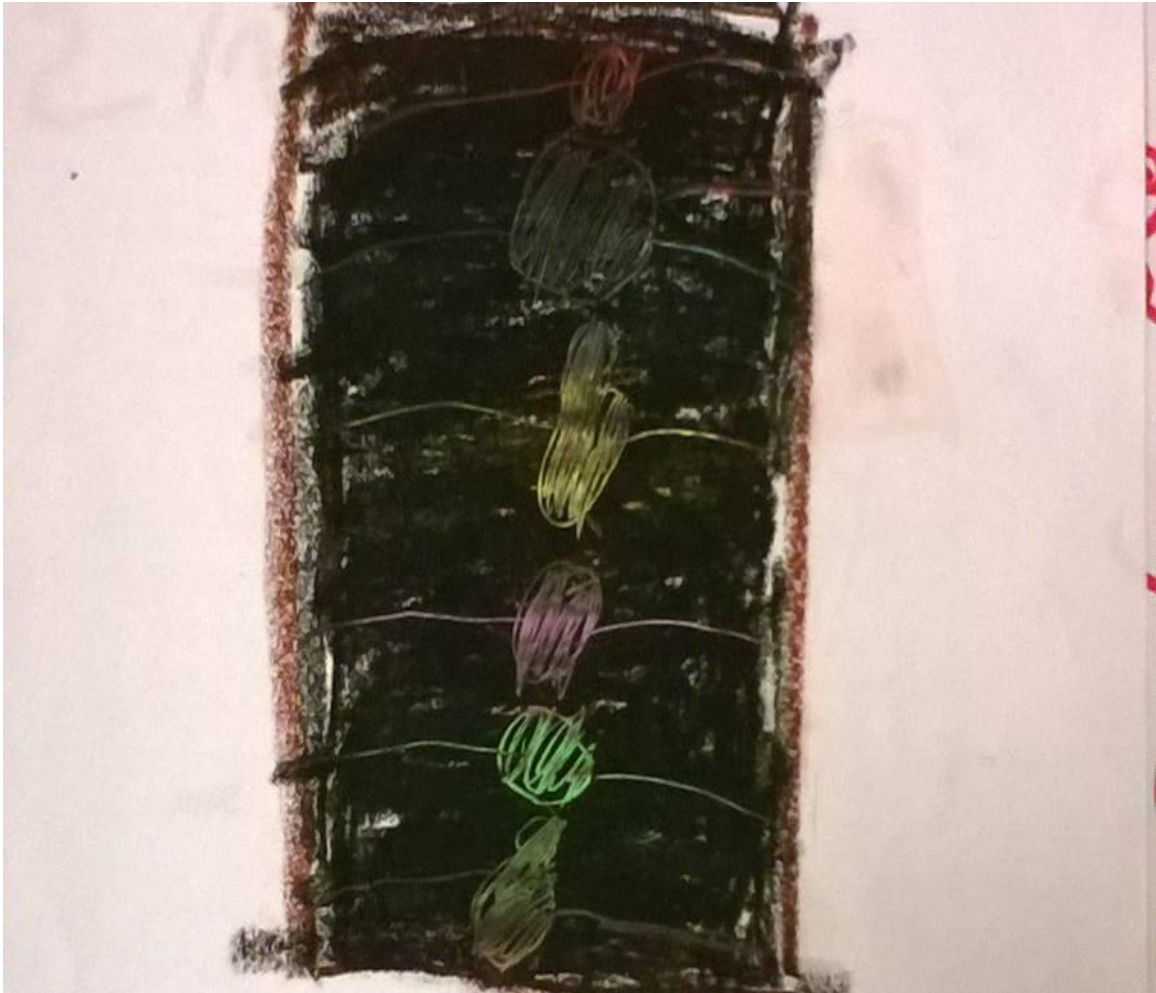
O que mais não gostei foi as bolas.

Gostas de fazer ginástica?

Sim. É muito divertido.

Área de Expressão e Comunicação

Domínio da Educação Artística



- ❖ Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação
- ❖ Compreensão das Artes no Contexto
- ❖ Apropriação das Linguagens Elementares das Artes
- ❖ Desenvolvimento das Artes



Sobre o que é este desenho?

Sobre o teatro. Desenhei... Aqui é a formiga rabiga e este aqui é o gato. Esta aqui é a Beatriz e esta aqui sou eu.

Porque desenhaste a Beatriz?

Ela é o meu par e hoje não foi para o almoço, foi almoçar a casa.

Gosto dela, porque ela sempre faz as coisas bem, nunca se porta mal.

A Beatriz estava a ver o teatro.

Sobre o que era o teatro?

Não sei. Coelhoinho Branco. Lá o coelhinho pegava na cenoura e dizia assim "podem em ajudar". Dizes só duas vezes. E depois chama as vacas "podem me ajudar", "não sou capaz". Depois sou eu, era o gato, chamava o gato, a Cláudia que era o colheinho branco e depois chamaram a formiga rabiga e depois a formiga era o Dinis da sala 1. A Cláudia da sala 1 dizia assim "ó formiga podes me ajudar?2 e depois a formiga rabiga foi capaz e foi à casa, da cabra cabres. Quando chegou lá zangou-se com a cabra cabres e depois disse que.... "O cabras cabres que te salto em cima e te faço em três" e depois a formiga rabiga foi capaz de tirar a cabra cabres de lá da casa do coelhinho.

O que pensaste quando viste o teatro?

Penso que estou na floresta, porque estou a apanhar caracóis para colocar no aquário.

Como é que a formiga conseguiu mandar embora a cabra?

A forminha tinha músculos e muita força. A formiga foi amiga para todos os animais, porque queria salvar o coelhinho. Mas a cabra cabres não deixou a formiga salvar o coelhinho, mas conseguiu.

Podemos ser como a formiga?

Não. Não podemos ser todos formigas no teatro.

Temos que transformar nós em formigas para sermos fortes. Para conseguirmos salvar as outras pessoas. Porque se nós comermos muitos legumes também podemos ser fortes, nós pessoas de verdade. Salvar quando uma pessoa está presa.

Gostaste do teatro?

Gostei, porque é muito bonito. Era bonito para mim.

Porque só desenhaste a formiga e o gato?

Porque gosto mais desses porque são muitos amigos para as pessoas, nós de verdade. Podem apanhar los e por no aquário, mas não ao pé dos peixes, mas não no aquário dos peixes.

A formiga – porque ela foi forte.

O gato – porque também gosto dele, porque também foi giro, fui eu, fiz tudo certo. Era o gato só refilei, só gatinhei, assim miau miau.

A formiga era pequena e salvou o coelhinho. Tu pequena também podias salvar?

Podia salvar os animais.

Foste amiga durante o teatro? Deixaste os amigos verem e ouvirem?

Não, porque adormeci. Não vi, pois não. Só um bocadinho, depois logo adormeci.

Fui amiga, deixei ver e ouvir os outros.

O que é ser amigo para ti?

É brincar um com o outro. É prometer as coisas, só se dissermos que sim, temos que prometer mesmo, não podemos falhar.



Sobre o que é o desenho?

Sobre o espetáculo do Pé de Feijão. Era um teatro.

O que é que desenhaste?

A vaca e o pé de feijão.

Só desenhei eles porque gosto mais da vaca e do pé de feijão. Gosto dos animais.

Como era a história?

Era do Pé de Feijão.

O João foi buscar um feijão e depois plantou um pé de feijão. Depois subiu o pé de feijão que cresceu, cresceu e cresceu.

Ele plantou o feijão e cresceu o pé de feijão. Cresceu muito.

O João tinha uma vaca e vendeu-a e recebeu as sementes do pé de feijão. Plantou o pé de feijão que cresceu. Lá em cima encontrou uma harpa e um ogre. A harpa era do ogre e tinha muito medo do ogre, que era mau. Quando ele gritava com ela, ela tocava mal. O João conseguiu ajudar a harpa, defendeu-a. O Ogre queria cortar o pé de feijão, porque tinha medo das pessoas. Mas não cortou, porque o João meteu-se à frente dele. O ogre percebeu que não tinha que ter medo das pessoas, porque as pessoas é que tinham medo dele. Eles ficaram amigos, a harpa, o João e o Ogre. Ficaram lá em cima, não desceram.

Gostaste da história?

Sim. Foi divertido. Não foi assim tão divertido.

Gostei, mas não foi assim tão engraçado, foi só engraçado.

O que é que foi mais difícil de desenhar?

A vaca e os dois pés de feijão.

Era as duas metades do pé de feijão.

Porque tinha que fazer muitas coisas, uma coisa muito grande.

O que é que foi mais fácil?

Nada. Só as pintinhas (na vaca) e pintar e a carinha da vaca. E as botas.

O que mudavas no desenho?

O pé de feijão e a vaca. E punha outras coisas.

Fazia a vaca de outra maneira, aos círculos.

Fazia o pé de feijão azul. Não, vermelho. Porque é a minha cor preferida.

Gosto do vermelho porque é brilhante.

As vacas não são vermelhas, são brancas. Não desenhei de branco porque branco era a folha. Podia fazer com amarelo ou cinzento.

Achas que podemos ter um pé de feijão?

Sim. Podemos comprar umas peças.

Não podes ir comprar num supermercado.

Podes comprar numa loja, mas não sei o que se vende lá.

Como podemos plantar?

O pé de feijão é uma semente. Temos que a colocar na terra para crescer e fazer um buraco. Depois colocar lá a semente, tapar e dar água, regar.

Achas que existem ogres?

Não sei. Não

As pessoas não têm que ter medo de nada.

Eu não tenho medo de nada. Só tenho medo de uma barata. Não, não tenho medo de nada.

Não podes ter medo do escuro. Tu és capaz Rita. Tu és capaz.

Também tens que ser coragem. Eu sou muito corajosa, nem tenho medo do escuro.

Achas que alguém tem medo de nós?

Não. Os macacos. Não, os esquilos.

Os esquilos têm medo de nós. Estamos muito ao pé deles. Por isso é que a Sandra no Monsanto para nós fazemos pouco barulho.

Devemos ajudar os outros, como o João fez com a Harpa?

Sim. Temos que ajudar os outros.

Para ajudar temos que dizer palavras boas e bonitas, para os outros se sentirem felizes. Se eu vir a Lara a bater no Matheus, eu vou resolver, vou ajudar a Lara. Pois, vou ajudar o Matheus.

Por exemplo, o Leonardo com o Matheus a gritarem um para o outro. Não, o Leonardo a gritar para o Matheus e se eu ouvir muitos gritos, eu vou lá ajudar o Matheus.

Devemos ajudar os outros.

Mas agora ajudo sempre, antes só às vezes.

O que é ser amigo?

Ajudar os outros, brincar com os outros. Partilhar coisas.

Os amigos não se fazem sentir mal uns aos outros.

Gostas de ver teatros?

Mais ou menos. Porque eu adormeço, sou como a Pom Pom, como a Alicia no outro dia.

O que pensaste quando viste o teatro?

Não pensei em nada.

Tive só uma ideia de comprar o pé de feijão.

Gostava de ir lá acima. É mentira, pois é, tenho medo de alturas. Não posso ir lá acima porque tenho medo de alturas.

Ah, pois é, eu disse há bocado que não tinha medo de nada.

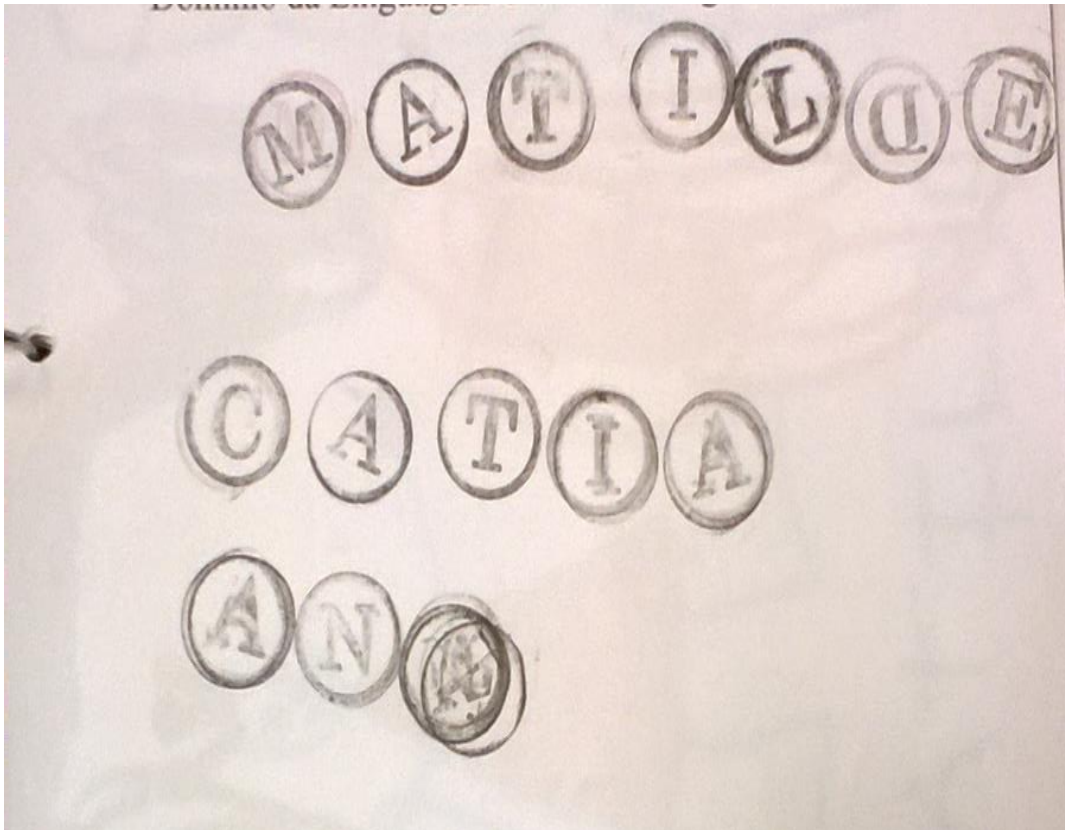
la ter com o dono do pé de feijão. Dizia se podia subir no pé de feijão. Não tinha medo do ogre, então eu disse à bocado que não tinha medo de nada.

Levava a família atrás, subiam todos o pé de feijão. Vivia lá em cima, era feliz lá.

Sou feliz em todo o lado.

Área de Expressão e Comunicação

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita



- ❖ Comunicação Oral
- ❖ Consciência linguística
- ❖ Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto
- ❖ Identificação de convenções da escrita
- ❖ Prazer e motivação para ler e escrever



O que desenhasse?

Desenhei as janelas, arco iris, cores, rainhas das cores.

O livro era sobre o que?

Aparecia lá muitas cores. Ficava a rua cheia de cores. Ficava o jardim cheio de cores.

Era a rainha que dava as cores ao jardim?

Não. Foi as cores que apareceram. Uma de cinzento, outra de azul e outra de verde.

Uma de azul, outra de verde e outra de.... Não sei.

Também aparecia lá seis janelas. Para ela espreitar na rua, se estava a rua cheia de cores. E ela espreitou.

Tem uma coroa porque é rainha, por isso tem uma coroa. Ela manda nas cores.

Mudava sempre de cores. A rainha de cores chamou o amarelo, o vermelho, todas as cores.

Quais são as cores?

Cinzento, azul, verde, cor de laranja, amarelo, vermelho... Mais... Castanho, verde já está, roxo e cinzento. Mais.... Preto, rosa, roxo já está.

O que acontecia às cores?

Elas desapareciam e depois tinha aparecido assim um arco-íris com todas as cores. É feito de cores.

Depois mandou a cor embora. Depois mandou vir outra cor e depois também foi embora.
Depois mandou vir outra cor e foi-se embora

Para que precisava de tantas janelas?

Ela tinha muitas, para ver em cada uma janela por dia. Para ver uma cor diferente por dia.

O que aprendeste com o livro?

Nada. Já tinha aprendido as cores. Até te sei dizer em Inglês. Português também sei.
Aprendi só isso.

O que foi mais difícil de desenhar?

As janelas. Não, o que foi mais difícil foi o arco-íris. Tinha que pôr tantas cores.
O que foi difícil fazer isto e isto. Mais nada.

O que foi mais fácil de desenhar?

A rainha das cores. A rainha e as cores.
Só foi fácil fazer a rainha das cores e as cores.

O que acontece quando misturamos duas cores?

Fica cores. Muda de cor. Para uma diferente.

Com o que é que desenhaste?

Estas a dizer se foi com lápis e isso?
Canetas grossas. Porque é essas que mais gosto.

Para que é que precisamos das cores?

Para aprender. Para aprender a dizer.

As cores existem onde?

A pintar com tintas. Quando começamos a pintar. Nas nossas roupas.
Precisamos para pôr tudo igual.
A minha mãe também faz isso, para pôr pestanas. Para pintar a sala toda.

Quem contou a história?

A rainha das cores. Não, a Graciete estava a mudar as páginas lá na parede do ginásio.

Gostaste da história?

Sim. Porque é muito linda, Muito fofinha.

Qual é a tua cor preferida?

O teu telemóvel tem a melhor cor que gosto.
Azul, porque ele algumas vezes costuma marcar golos no estádio.



Explica-me o desenho sff

Da fada, do mocho, do camaleão e dos pirlampos.

Como surgiu o desenho?

Tu estavas a ler uma folha.

Ouvimos uma história.

Sobre o que era a história?

Sobre os pirlampos que iam até ao camaleão e depois o camaleão... Depois eles põem veneno a eles e depois ficaram com luz e depois de pôr o veneno ele podia comer e podia ficar com dores de barriga

E foram comidos?

Eles fugiram para a casa dele.

Porque este pirlampo é diferente?

Porque dois chocaram e depois ele ficou sem luz

Como fez para ter luz?

Foi ter a fada que tinha uma ideia.

Era... Podia... Tinha uma pena e depois a fada tentou tirar a pena e a luz voltou a ligar.

Foi difícil compreender a história sem imagens?

Não. Foi fácil.

O que foi mais difícil de desenhar?

O camaleão, porque ele tinha isto, isto e isto... O corpo dele.

Eu não consegui fazer igual.

O que mais fácil de desenhar?

Mais fácil... O pirilampo. E esta (fada) e este (mocho).

Porque é só fazer um risquinho, uma bolinha, uma bolinha, outra bolinha, pôr um sorriso, uma bola amarela. Um braço, assim, bim bim bim bim, uma bolinha, uma bolinha, uma bolinha e bla bla bla bla... (pirilampo)

Como era o corpo do pirilampo?

Vamos apresentar o que o pirilampo tem e vamos apresentar que...

O pirilampo tem 6 patas, 2 antenas e 4 asas.

Foi isso que desenhaste?

Não... Posso acabar no final?

O que sabes mais acerca do pirilampo?

Vive na floresta.

Come lesmas e caracóis. E mel e pólen.

Porque usaste estas cores?

Porque é as cores que eu mais gosto.

O que mudarias no desenho?

Os pirilampos. Não... Mudava o camaleão e mudava a coruja.

Não. Só mudava o camaleão e fazia duas fadas.

Então aqui poderia fazer a varinha, aqui (no camaleão).

O que mudavas no camaleão?

O corpo e as patas.

Gostaste da história?

Sim.

Achas que é importante se contar histórias sem imagens?

Sim. Porque não sei.

Quero que mostres as imagens.

Não percebeste a história?

Sim, mas foi linda.

O que gostaste mais?

Dos pirilampos, da coruja e da fada.

Não gostei do camaleão, porque queria comer os pirilampos.

Porque gostaste deles?

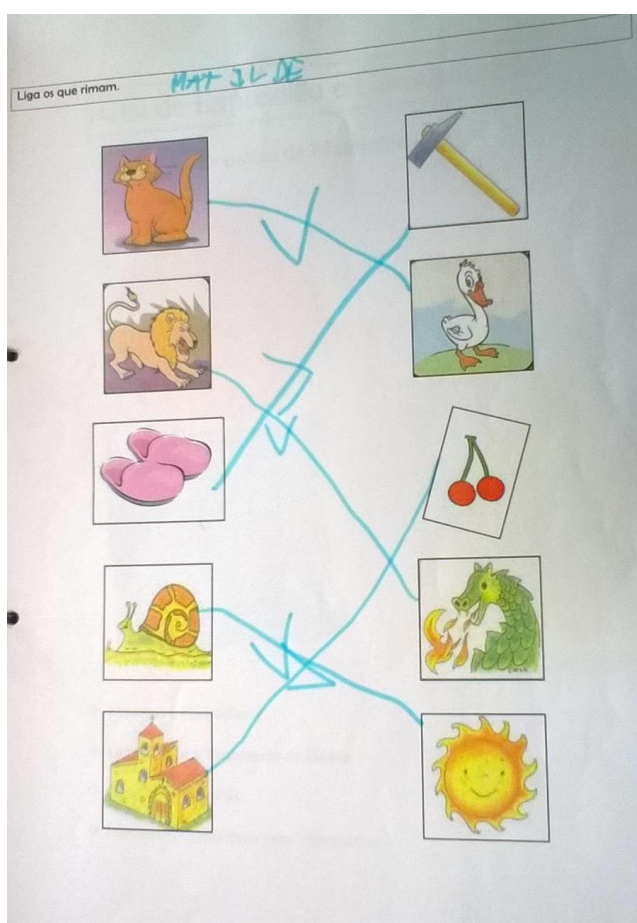
Porque eu gostava muito de apanhar pirilampos, mas eu nunca apanhei. (pirilampo)

Gostava de ver um verdadeiro e um boneco.

Gostei mais da fada, porque gostava de voar.

Porque na língua gestual eu disse assim... A Cristina disse-me assim, "Matilde, o que gostaste...". Tivemos a dizer o nosso nome. Depois ela disse assim "Matilde, o que gostamos de fazer?" Depois eu disse assim "A minha letra M e gosto de voar"

Porque ela tinha esta pintinha, para respirar. Porque ela também tinha asas. Ela voa. (coruja)



Este trabalho é sobre o que?

Isto aqui são as rimas

Têm o mesmo som

Diz-me o que rima sff

Gato rima com pato – Som que rima “to”

Leão rima com dragão – Som que rima “ão”

Chinelo rima com martelo – Som que rima “lo”

Caracol rima com sol – Sol que rima “ol”

Igreja rima com cereja – Som que rima “já”

E quantas sílabas têm estas palavras?

Gato – 2 sílabas (ga – to); Pato – 2 sílabas (pa – to)

Leão – 3 sílabas (le – ã – o) – 2 sílabas;

Dragão – 3 sílabas (dra – gã – o) – 2

sílabas

Chinelos – 3 sílabas (chi – ne – los); Martelo – 3 sílabas (mar – te – lo)

Caracol – 4 sílabas (ca – ra – co – le) – 3 sílabas; Sol – 2 sílabas (so – le) – 1 sílaba

Igreja – 2 sílabas (i – greja) – 3 sílabas; Cereja – 3 sílabas (ce – re – já)

Diz-me outras palavras que com:

1 sílaba – Adoro. Pois, não. Cão

2 sílabas – Gato. Martelo. Chinelo. Pato. Mesa.

3 sílabas – Matilde. Não, tem duas (ma – tilde), têm três

4 sílabas – Dragão (dra – gã – ão – o). Carolina (ca – ro – li – na)

Agora palavras que rimem com:

Ana – Cama. Banana. Come a banana e vai para a cama.

Matilde – Bonequinha. Matildinha, bonequinha. Mil.

Carolina – Rita. Ana, não rima.

Esquilo – Aquilo. Crocodilo. Quilo.

Cão – Mão. Chão. Balão.

Foi difícil fazer este trabalho?

Não, foi só tchu tchu tchu tchu. São rimas.

São as linhas para fazer as rimas. Por isso é que fiz as setas.

Agora vamos dizer o poema

O amarelo sabe a – caramelo. O vermelho vê-se ao – espelho.

O azul bebe todo o chá do – bulé. O roxo gosto do – mocho

O cinzento é muito – lento. O branco diz que não – janto

O violeta gosta da sua – letra. O castanho toma – banho

O preto é um – esqueleto. O verde sobe a – parede

O que é que foi mais difícil de fazer?

Dragão, martelo, chinelo e leão. E dragão. E caracol.

Porque eu estava assim a pensar. Depois eu pensava que não conseguia, mas consegui.

O que é que foi mais fácil?

Foi o pato, cereja, igreja e gato. E o sol.

Porque era só fazer assim a rima. Eu não sei porque é fácil.

É importante sabermos rimas para falar?

Sim. Porque é só fazer....

Para mim é, para os outros não é. Porque eu sou mais importante que todos.

Porque é que gostas das rimas?

Porque é muito divertido.

É só fazer assim dragão – leão, chinelo – martelo.

Gostaste de fazer este trabalho?

Sim. Foi tudo fácil.

Gosto de escrever. Eu queria aprender a escrever mais coisas.

É importante sabermos falar?

Porque é divertido.

Porque há algumas pessoas que também dizem que... Que também... Coiso...

Também não sei

É importante eu saber falar contigo?

Não. Sim.

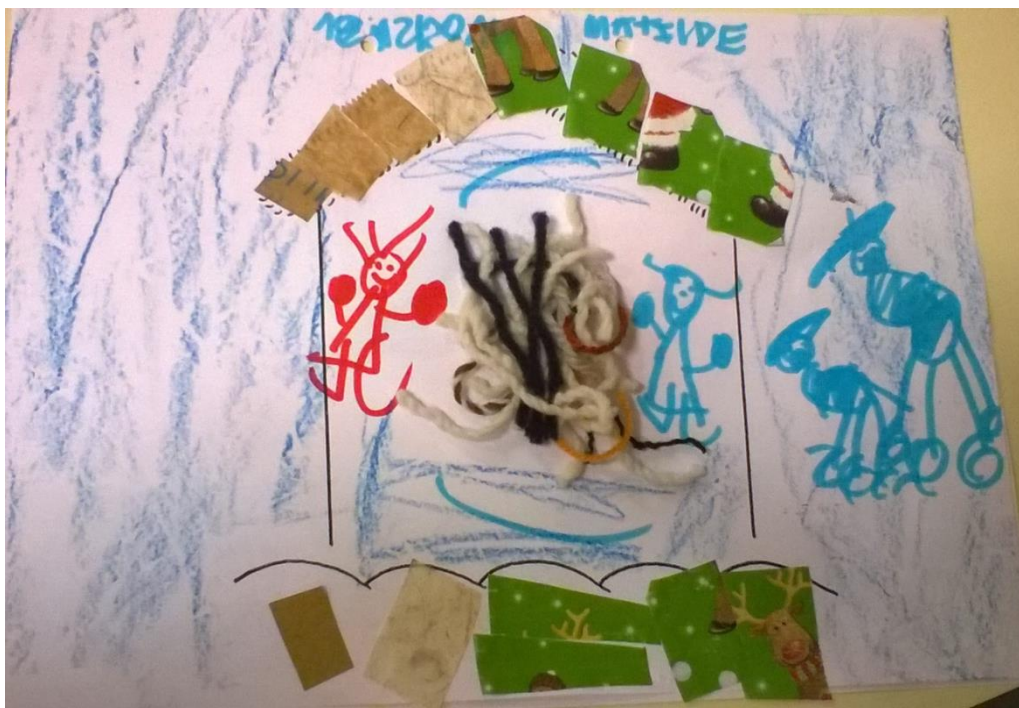
Se não soubesses falar, fazias os gestos em língua gestual. Eu percebia tu a fazeres os gestos em língua gestual.

Como a Bea fez hoje. Como a Clara fez hoje nas músicas da peça. Lá na peça.... Lá a Clara estava a dizer “Agora vão adivinhar o que é que é” (imitou os gestos da Clara) é uma estrela

É muito importante, para as pessoas... para falarem das pessoas que estão a falar em gestos, em língua gestual

Também é importante as outras pessoas falarem.

Sim, é importante, para eu perceber. Temos que falar senão perdemos a voz



Sobre o que é o desenho?

Sobre o menino Jesus.

Sobre a Maria e José, são os pais do menino Jesus.

É o desenho do menino Jesus nasceu, na floresta.

O que é isto?

O burro e a vaca.

Estão no desenho para deitarem o bafo e para o menino Jesus ficar quente.

É a casa onde eles comem e dormem.

Essas colagens representam o quê?

Algodão. Palha.

Nasceu na barriga da Maria. Depois foi para um berço de palha.

Onde vivem esses animais?

Nas casas de palha. Nos estábulos.

O que foi mais difícil de desenhar?

Esfregar o lápis de cera.

Porque tinha que estar aqui meia hora.

O que é que foi mais fácil?

O menino Jesus, a Maria, o José, as colagens, as outras colagens, o burro e a vaca.

Porque é só fazer assim....

Sabes quando estou com esta cara? Estou a pensar.

Não tenho nada a dizer sobre isso.

Porque era só desenhar e colar, mais nada. E porque desenhámos mais rápidos e colamos mais rápidos.

Mas o lápis também era para riscar...

Não era para riscar. Era para esfregar.

Se eu te pedir para desenhar um porco, consegues desenhar rápido?

Consigo. Porque é muito difícil, eu sei fazer.

Não, é difícil e é fácil. Mas é mais difícil do que fácil.

Lembraste da história que levou a este desenho?

Sim. Era sobre o menino Jesus. Nasceu na palha. Ai, não nasceu na barriga da Maria.

Aparecia a estrela brilhante. Os reis seguiam essa estrela.

O menino Jesus, a Maria e José. Para seguirem a estrela, para irem à bruta, para o menino Jesus nascer. Na gruta de belém.

Os animais acordaram normal e foram ver o menino Jesus. Eles sabiam onde é que era, porque estavam mesmo ao pé do menino Jesus.

Os animais longe foram a pé ter com o menino Jesus. Eles seguiram a estrela.

Porque é que escolheste essas cores?

Porque são as minhas cores preferidas.

Desenhei com azul claro, azul escuro, vermelho.

Porque essas cores?

Porque eu gosto do natal. Gosto... de presentes.

Azul – porque eu sou do clube... não, porque eu gosto muito da Elsa.

Os animais não são azuis. A Maria não é azul, mas eu queria fazer.

Porque é que o José ficou vermelho e não azul?

Porque eles são diferentes.

Mudei de cor para mostrar a diferença.

Porque não desenhaste com as cores certas?

Não tinha lá. E não quis.

Gosto do azul porque é da Elsa e é a cor do teu telemóvel.

A tua cor preferida é azul? Então porque escolheste o teu telemóvel azul? Achaste bonito?

Com que materiais fizeste o trabalho?

Fitas. Lã. Canetas e com papéis. Com lápis de cera.

Conta-me a história de natal...

José, a Maria, o menino Jesus, a vaca e o burro.

O menino Jesus ia na barriga da Maria. Depois a Maria e José estavam a caminhar, ficaram felizes. Depois bateram todos às portas e disseram assim “dá-me licença, posso entrar?” e elas disseram “Não, tenho muitas coisas, não pode”. Depois o José e a Maria ficaram cansadas e seguiram uma estrela, a estrela brilhante. Para irem para a gruta de Belém, onde o menino Jesus nasceu. Apareceu lá o burro e a vaca, para deitar o bafo para o menino Jesus, para ele ficar quente. Depois apareceram os reis magos, dar os presentes.

Porque usaste essas colagens?

Porque são as minhas colagens preferidas.

Porque eu gosto muito disto. Disto do presépio.

O teto tem duas cores, verde e castanho. Eu podia pôr verde, castanho e branco.

Não coloquei só numa cor, porque eu não gosto tudo só de uma cor. Gosto de verde, castanho e branco.

Nos papéis verde está o pai natal, a rena e o boneco de neve.

O que gostaste mais?

De tudo.

Gostas do natal?

Sim. Porque é muito bom para as crianças.

No Natal há muitos presentes. Gosto do Natal por causa dos presentes. E tu também gostas?

O que mudavas no desenho?

Sim. Não, não. Mudava o burro e a vaca de cor. Mudava para branco, só fazia assim uns risquinhos de lápis de carvão. Ou pintinhas. Cinzento também é parecido de branco.

O José e a Maria, as colagens. Só mudavas estas, as de natal é que não.

Diz-me uma última coisa sobre o desenho.

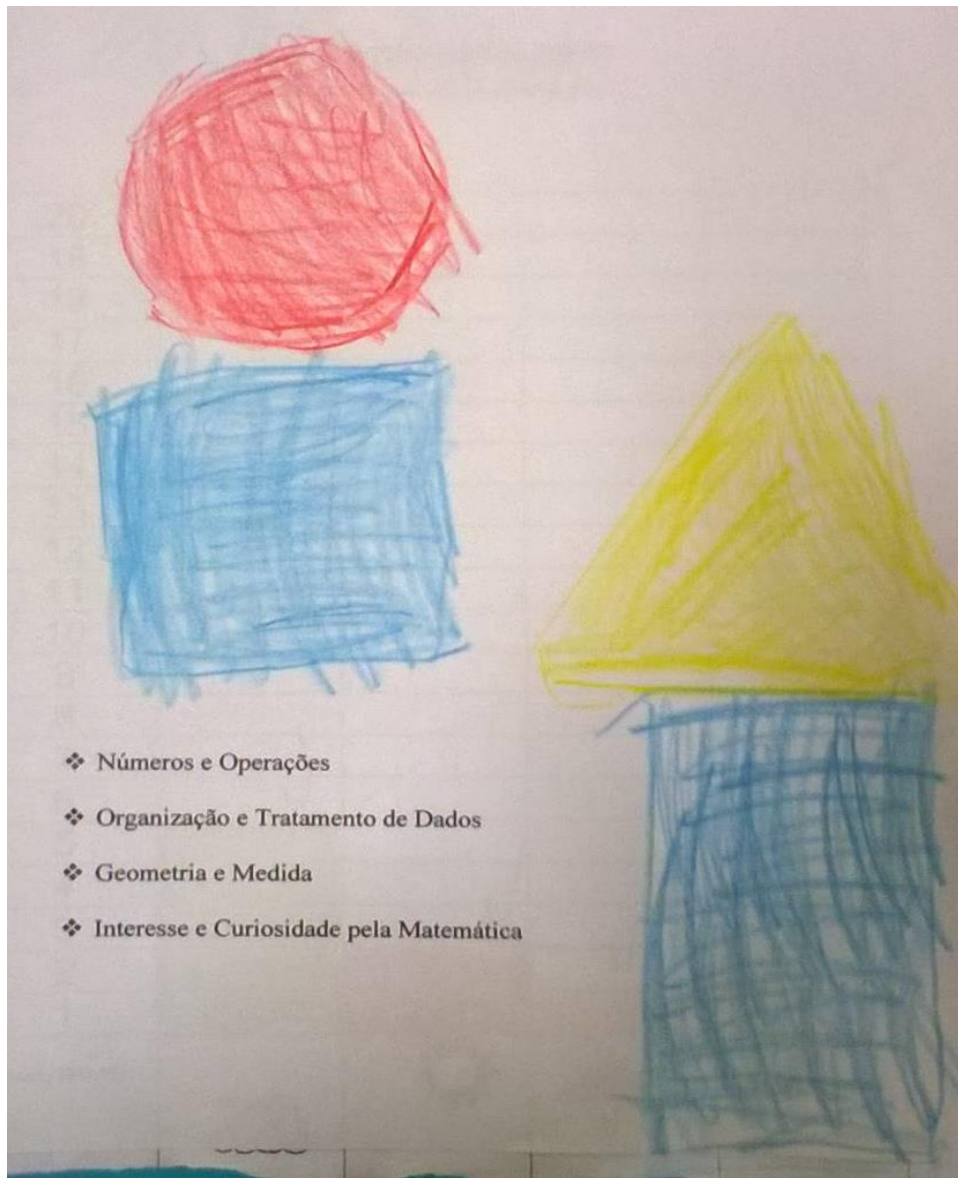
Gosto mais do menino Jesus. Porque gosto de bebés.

Quando eu era pequenina também gostaram de mim. A mãe gostou de mim à vontade.

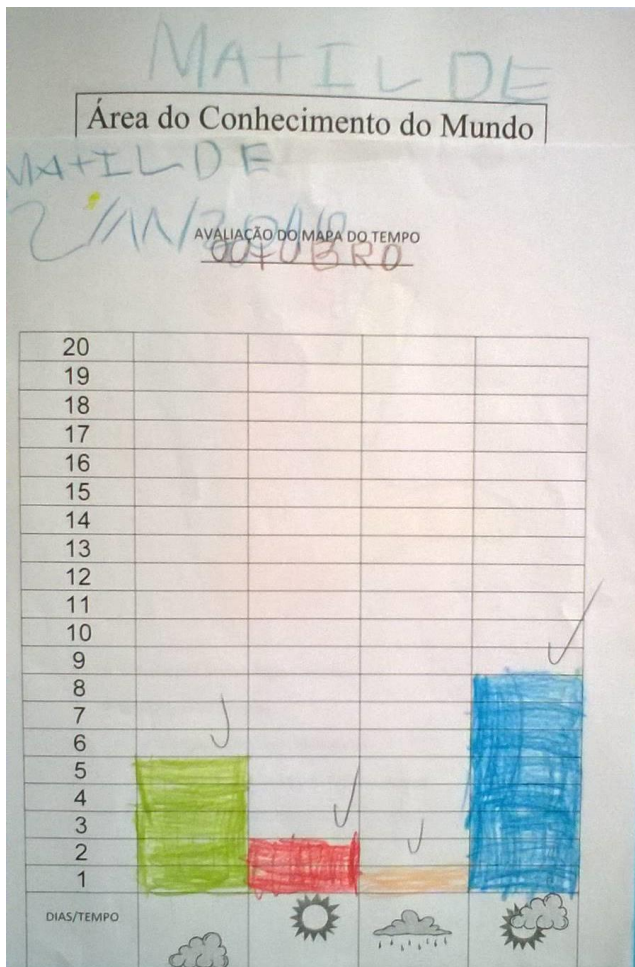
Era preta, era mais escura.

Área de Expressão e Comunicação

Domínio da Matemática



- ❖ Números e Operações
- ❖ Organização e Tratamento de Dados
- ❖ Geometria e Medida
- ❖ Interesse e Curiosidade pela Matemática



O que é que contaste?

Fui eu que contei o sol, as nuvem, a chuva e sol e nuvens.

Porque é a única coisa que gosto mais de fazer, porque gosto do sol, da chuva, gosto de nuvens por exemplo, também de sol e nuvens.

O tempo é de que mês?

Novembro. Outubro. Fui eu, a Leonor e o Afonso. (que contaram os estados meteorológicos ao mesmo tempo)

Diz-me o que contaste, sff e explica a cor utilizada.

5 (nuvens), porque o verde é excelente.

2 (sol), porque o vermelho ganhou no estádio do benfica.

1 (chuva), porque o cor de pele é a

cor da nossa pele.

8 (sol e nuvens), porque o azul é a cor da cartolina.

Qual é o tempo que gostas mais?

Gosto do sol e do sol e nuvens, porque é o mais tempo que eu gosto.

De chuva não gosto, porque cai pingas em cima de mim.

Quantos dias contaste no total?

16 dias no mês de Outubro.

Qual foi o tempo que houve mais durante o mês de outubro?

Sol e nuvens. Porque os meninos queriam sempre sol e nuvens. Porque o tempo estava assim

Porque foi o tempo que contamos mais.

O que fazias em cada estado de tempo?

Nos dias de sol – desenhar numa folha o sol.

Nos dias de chuva - salto nas poças.

Nos dias de nuvem ou de sol e nuvens – faço o desenho de uma nuvem numa folha.

É importante sabermos contar?

Não. Sim.

Porque?

Para aprender a por os números numa folha correta. Para contar e fazer uma contagem numa folha, numa grande ou numa cartolina.

Para aprender a escrever. Também precisamos das letras para aprender a escrever.

O que podemos contar?

Contagem de adultos. Para saber quantos adultos eram e ponhamos no placar.

Adultos da sala.

Então para que precisamos de saber os números?

Usamos os números para contar. Temos que aprender.

Para saber, por exemplo, quantos pirilampos é que há.

Para saber os meses e os anos. Para saber... cada um calça um número.

O que costumamos contar na sala?

Meninos e Meninas. Narizes. Orelhas. Braços.

O que contas em casa?

Conto animais, conto pessoas lá em casa....

Não, conto a minha família.

Quantas fotografias é que há. No placar da minha mãe.

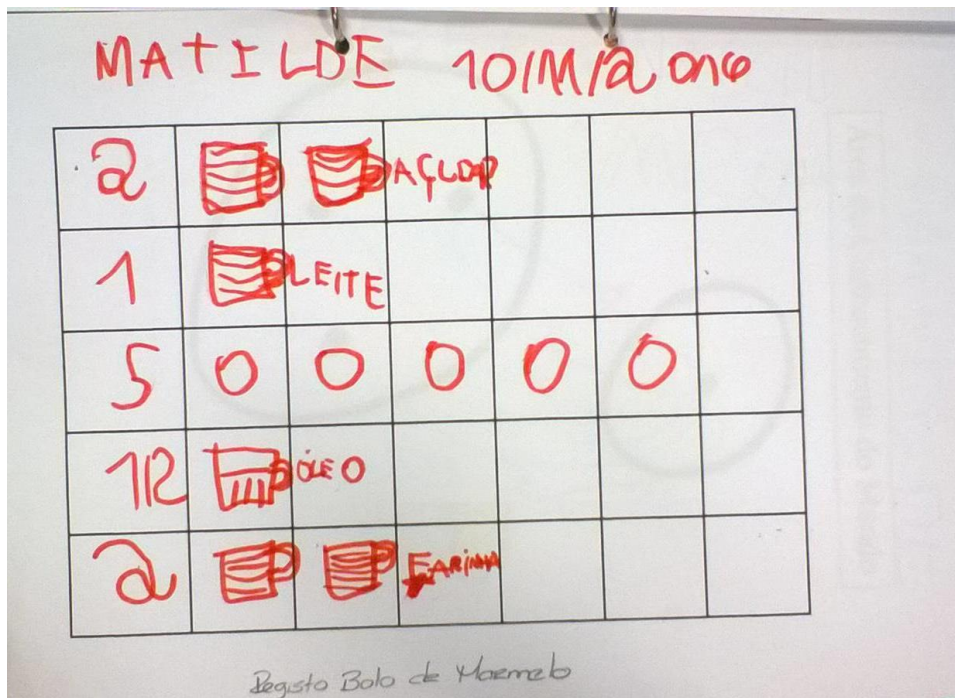
Gostas de contar?

Gosto. Adoro.

Porque é muito giro, é muito importante para os colegas.

Costumamos usar muito ou pouco os números?

Muito e as letras também.



Este trabalho é sobre o que?

O bolo de caramelo.

Marmelo.

Eu não sei dizer. Mas eu digo assim.

Mas como se chama a este trabalho?

Receita.

O que é que a receita tem?

Tem duas canecas de açúcar. Uma de leite. E cinco ovos. Uma caneca... Uma caneca meia de óleo. Duas canecas de farinha.

Como chegaste ao meio?

Porque eu vi ali no quadro assim e um tracinho e assim um dois.

Eu pensei "eu vou fazer um 1, um tracinho e um dois"

Temos uma maçã que se parte ao meio e ficamos com duas partes.

O que é que foi mais difícil?

Partir os ovos.

E também foi mais difícil pensar em fazer um 1, um tracinho e um dois.

O que é que foi mais fácil?

Foi mais fácil o açúcar, a farinha e este. (leite)

Mas o número e também fazer... Escrever.

Porque era só fazer umas canecas, escrito e o 2.

Os ovos foram difíceis. Porque não sei.

Porque é muito trabalho partir. Um tchzz, dois tchzz, três tchzzz...

A desenhar, os ovos foram difíceis?

Foi. Dava muito trabalho.

Era um 5, do do do do do.

As canecas não foram fáceis.

Os números são importantes?

Sim. Não sei.

Foi importante para as pessoas que não tinham nada.

Os números são importantes para as pessoas que não sabem contar. Para as pessoas que vão aprender.

Porque usamos os números?

Para contar um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez...

Usamos números em papeis, em calendários, em tecidos, em quadros, em paredes, em portas....

E para fazer receitas.

Gostas de contar?

Sim.

Porque é muito divertido contar as coisas.

Gosto mais de contar escolas. Então eu saía desta escola e ia contar outra.

Gosto de contar carrinhos pequeninos.

Sabes contar até que número?

Até mil. Mil e cinquenta e um.

Não, mais mil, dois mil.

Cinquenta mil noventa, dois mil sessenta.

Olha aqui, vou contar até mil. É rápido – 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 60, 61, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 1000.

O que é que podemos contar com os números?

Mil e quarenta e um. Dois mil.

Os meninos, carrinhos, casas, desenhos, trabalhos.

Costumas usas os números em casa?

Eu não tenho calendário de números, mas também não preciso.

Foi importante sabermos os números para fazer o bolo?

Sim.

Era bom fazermos mais uma receita de bolo de caramelo.

Não, quero fazer um bolo de.... De framboesa. Fazer a receita.

Usamos os números para sabermos a.... Que coisas é que há aí.... Se há três coisas, uma coisa, dois coisas, cinco coisas, seis coisas, mil coisas.

Se eu metesse 4 canecas de açúcar ficava bom o bolo?

Não, ficava doce.

Ficava salgado (4 farinha)

Não. (dois ovos)

Ficava muito doce. (5 canecas de leite)

Já ensinaste os números à mãe?

Já. Ela sabe, não é preciso ensinar.

Não ensinei, ela sabe.

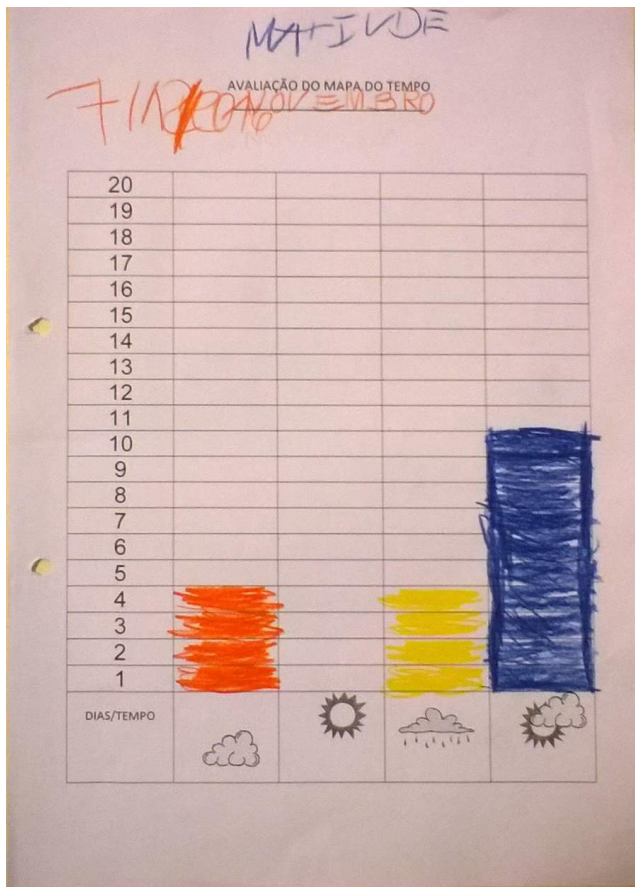
Então ela serve para ser mãe, para me ensinar as coisas.

A tua mãe também te serve para ensinar as coisas.

Usamos os números na sala para que?

Para contar as coisas.

Usamos os números para fazer o pai natal e para contar os meninos e as meninas com bata.



Sobre o que é este trabalho?

É o trabalho do tempo.

O que contaste?

Contei as nuvens, quatro.

Contei a chuva, cinco. Não, também foi 4.

E contei sol e nuvens, que foi dez.

E o sol era zero.

Este tempo foi de que mês?

Novembro. Mas estamos em Dezembro.

Porque escolheste estas cores?

Nuvem – Porque o cor de laranja, é a cor que mais eu gosto.

É a cor de... da amizade.

Chuva – Porque o sol é amarelo.

Não, porque... Esta é a cor amarelo,

porque o sol é amarelo.

Porque a chuva também pode ser amarela.

Sol e nuvens – Porque sou do Porto. E porque... quando há nuvens e sol, o tempo está azul.

Qual é o tempo que mais gostas?

Sol e nuvens.

Porque sol e nuvens, a nuvem tapa um bocadinho do sol, mas o sol aparece ai. Quando é nuvem tapa todo o sol, a nuvem aparece, mas... E quando o sol se destapa da nuvem, a.... por isso é que gosto mais disso.

E o sol. Porque está calor e posso brincar mais.

Qual foi o tempo que teve mais dias?

Sol e nuvens.

Quantos dias tu contaste no total deste mês?

Eu estou a contar. Dezoito dias.

Agora vou contar, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18.

O que foi mais difícil?

O que foi mais difícil foi pintar.

Porque demorava muito tempo até dez.

O que foi mais fácil?

As nuvens. Porque era só quatro.

A chuva não foi fácil, porque foi oito. (os quatro das nuvens mais os quatro da chuva)

Qual é o tempo que não gostas?

Chuva. Porque cai pingas e eu não gosto de pingas.

Pingas não. Me chateio com pingas. As pingas são feias.

O que podemos fazer com cada estado de tempo?

Chuva - O que a Carolina teve a explicar ontem. Agora tens que adivinhar.

Fazer cócegas nas nuvens.

Saltar as poças.

Sol – Gostava de fazer cócegas no sol.

De fazer um desenho com o sol.

É importante sabermos contar?

Sim.

Nim (mistura de sim com não)

Para contarmos os meninos e as meninas, os olhos, o nariz e o corpo todo.

Achas que todos sabemos contar?

Sim.

Área do Conhecimento do Mundo



- ❖ Introdução à Metodologia Científica
- ❖ Abordagem às Ciências:
 - Conhecimento do Mundo Social
 - Conhecimento do Mundo Físico e Natural
- ❖ Mundo Tecnológico e Utilização das Tecnologias



O que desenhaste?

Desenhei o tronco da árvore, porque a Graciete deu-nos aqueles papéis para fazer o tronco da árvore e mais o ninho, o ovo, o passarinho.

Para fazer as raízes e por lá o ninho e o ovo também e também para pôr as raízes.

O que tivemos a fazer antes?

A cantar sobre a árvore da montanha, dizia ninhos, ovo, raiz, também dizia passarinho e também dizia a árvore da montanha.

Que cores utilizaste no desenho?

Verde porque o verde era a cor do chão e também era a cor das raízes.

Castanho para alisar, para fazer o tronco da árvore e a árvore toda.

Cor de laranja para o ninho.

Cinzento para o ovo.

Preto para fazer o passarinho.

O que utilizaste?

Com aqueles lápis... esfreguei e depois com a mão...

O que sentiste?

Mole, senti que aquilo fazia cócegas e festinhas... Por lápis de cera e esfregar com a mão

O que imaginaste quando cantamos?

Que estou sentada em cima da montanha a ver a cidade. Estou a ver um lado de patos e estou a ver um rio de peixes. À noite há muita luz. Se fosse a ti ia à cidade e via pirilampos.

Os pirilampos moram na cidade?

Mas os pirilampos moram muito longe, moram numa cidade longe. Alguns moram na nossa cidade, podem viver filhos sozinhos, perdidos da mãe e do pai pirilampo, óbvio.

O que acontecia ao ninho se não houvesse árvores?

Em cima da uma palha, no ninho. Podiam andar em cima de bagas.

São importantes as árvores?

Servem para quando alguma coisa ficar castanha, amarela, vermelha ou cor de laranja nos arrancarmos. Qualquer coisa presa na árvore mas de cores diferentes. Frutos, alimentos saudáveis.

Qual é o desenho mais giro?

O mais giro é todos. O mais giro é o da Lara Estrela, porque ela pôs aquilo ao contrário (folhas), isto aqui é para baixo. Porque ela pôs todas as cores.

Também gosto da Lara Real, porque têm ali o azul, vermelho, rosa.

Também gosto do meu porque tem um ninho muito giro, um ovo muito giro e um passarinho muito lindo.

O que imaginaste quando desenhaste?

Estava a pensar que podia fazer uma casa e uma cidade bonita. Mas não dá para fazer naquele papel. Porque gosto de casas.

O que é uma casa para ti?

É um mundo. Bato à porta, não está ninguém, a janela está aberta e enfio lá o braço e tiro as chaves de cima da mesa, depois abro a porta.

Como está a casa quando olhas para ela?

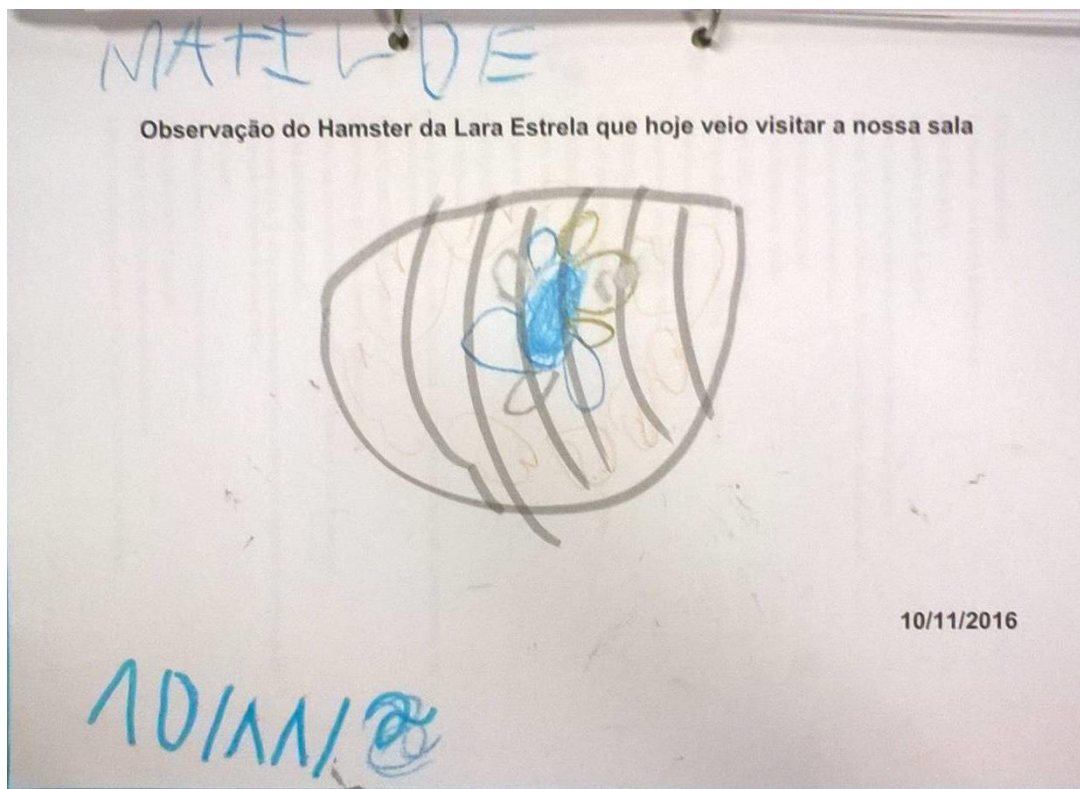
Tudo desarrumado, porque se calhar tiveram lá meninos dentro e fugiram de casa, para a floresta. Fico a tomar conta da casa.

O que pensas quando entras?

Penso que tenho o coração triste porque não tem ninguém para brincar. A mãe sempre tem que ir fazer o jantar.

Gostas de fazer o desenho?

Gostei. Porque tem um ninho e porque fiz as raízes e o chão e tudo da árvore.



O que desenhaste?

É o hamster, que a Lara Estrela trouxe.

Como é que ele é?

É cinzento e branco. É médio.

Tinha uma cauda pequenina, estava a começar a ficar grande.

6 patas. Eu não vi muito bem. Só vi duas patas dele, mas desenhei 6.

2 orelhas em pé pequeninas.

Onde é que ele estava?

Na gaiola cinzenta. Média.

O que tinha dentro da gaiola?

Algodão. Ele depois se escondia. Para ele se tapar.

Tinha uma caixinha cheia de comida e pipa.

Uma palhinha por onde ele bebia.

Gostas de animais?

São um bocadinho barulhentos. Mas gosto. Gosto um bocadinho.

Gostaste do hamster?

Gostei. Uma grande visita do hamster.

Porque ele é muito lindo, é muito vaidoso. Era bonito.

Foi difícil desenhá-lo?

Não. Muito fácil.

Porque é fácil desenhar, somos capazes. Se pensarmos que não conseguimos, não somos capazes.

O que foi mais fácil de desenhar?

O mais fácil foi desenhar a gaiola, o algodão e a ele.

É para nos aprendermos e para voltarmos a desenhar o que quisermos.

O que aprendeste de novo?

Que come pipa. É uma coisa dessas pequeninas e tem uma semente lá dentro que até as pessoas de verdade podem comer.

Bebe água.

Tem uma casinha. A casa dele é uma gaiola.

Com o que é que desenhaste?

Com lápis de cera. Com aquelas canetas grossas.

Têm um olho porque estava a olhar de lado. O outro ainda não nasceu.

Achas bem ele viver numa gaiola?

Sim, porque tem muitos sítios para dormir e para se tapar.

Brinca. Com ninguém, com a sua rodinha.

Nós podíamos viver numa gaiola?

Não, porque sou uma pessoa de verdade.

Gosto de brincar.

Pode-se, mas só animais pequeninos, insetos. Há insetos que não voam.

Achas que ele assim tem liberdade?

Tem liberdade porque é um animal, é um inseto.

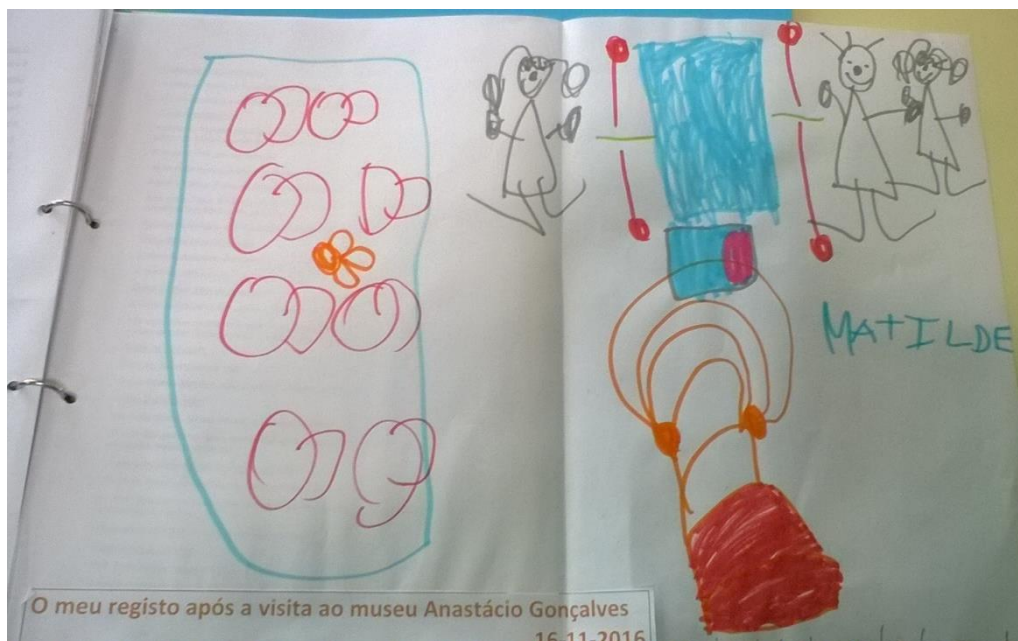
E quando ele quiser ir passear?

Pegamos na gaiola, andamos e ele fica a baloiçar.

Só pode ir passear quando nós quisermos.

Então achas que ele deve ficar na gaiola?

Devia ficar um pouco solto em casa para as pessoas cuidarem dele.



O desenho é sobre o que?

A visita ao museu do Anastácio Gonçalves.

Era um menino que morreu para sempre e deixou a sua casa para nos visitarmos.

O que desenhaste?

A cama do Anastácio Gonçalves, para duas pessoas, com um quadro em cima, mas como não tinha mais espaço coloquei em baixo. E as rodinhas por cima da cama.

A mesa de chá, com as canecas.

As escadas muito grandes e um tapete.

Aqui é a Fátima. É uma menina que nos explicou as coisas.

Aqui era o Tiago. É aquele também menino adulto que nos ensinou as coisas que o Anastácio Gonçalves tinha no museu.

Está aqui a Mafalda, que nos ensinou a ouvir o relógio a bater, a tocar.

O que havia mais no museu?

A cama do Anastácio Gonçalves.

E quadros com pinturas.

O que foi mais difícil de desenhar?

A cama do Anastácio Gonçalves e a escada. Porque a cama era maior.

Isto aqui (mesa de chá) foi o mais difícil e isto (escadas). Porque tinha muitas, muitas, muitas escadas. E porque tinha muitas, muitas e muitas canecas.

O que foi mais fácil?

É o bule. Serve para pôr chá.

O que foi mais fácil foi o bule, a cama e a Fátima, a Mafalda e o Tiago e o meu nome.

O que gostaste mais?

Da mesa de chá, porque tinha lá as canecas e o bule.

O bule não tenho em casa, mas tenho um bule de vidro de brincar. E também tenho canecas e pratos para brincar.

O que aprendemos antes de ir para o museu?

As cores. Porque os quadros são feitos de tintas.

Existem tintas de todas as cores, branco é que não, porque é parede branca. Nós não precisamos do branco.

Precisamos misturar as cores e aprendemos isso.

Gostaste de ir ao museu?

Sim. Tinha muitas coisas que eu gostava.

Gostei disto, disto, disto, disto, disto e disto. (de tudo o que desenhou)

Quando chegarmos à sala, tenho que fazer um desenho aqui. Dois quadros, aqui um e aqui outro. Não, não, aqui dois e aqui um.

O que vão ter os quadros?

Uma menina.... Um rapaz e uma menina a pedir se podem dançar.

Mas depois aqui é o quadro da praia, tinha lá o céu e a areia.

Aqui é o quadro da outra praia que tinha muita tempestade de vento.

Como era o último quadro que nós vimos?

Era um pássaro. Era o Anastácio. Se calhar ele fala ali dentro escondido.

Ele está vivo, morreu. Morreu.

Foi o quadro que falou sozinho. Então o Tiago só apontou a luz não fez mais nada.

Porque gostaste de ir ao museu?

Porque foi muito fácil. Foi fácil desenhar isto tudo.

Gostaste de sair da escola?

Gostei. Gostava mais de ir passear à piscina ou à praia.

Porque gostava mais de ir passear ao Mc comer. Vou cortar o hamburger aos bocadinhos, um para ti, outro para mim, outro para a Lara Real, outro para a Lara Estrela, outro para o Gabriel. E uma lata de sumo, um copo para cada. Toma, toma, toma.

Achas que o Anastácio foi amigo ao deixar a sua casa para nós vermos?

Sim. Ele foi querido.

Porque é que tinha lá duas sanitas?

Porque é que ele morreu?

Ele morreu ou foi para outro sítio? Foi para outro sítio e morreu? Não percebo nada.



Sobre o que é o desenho?

Da tartaruga do Salvador.

O que desenhaste?

As pedras que estão lá em baixo. No aquário.

E as conchas que também estavam dentro do aquário.

E o caco estava aqui, dentro de água também.

É a rampa para ele vir ao de cima.

Como é a tartaruga?

Não consegui fazer.

Isto aqui eu consegui fazer, a carapaça.

Era castanha, mas me apetecia fazer da cor que eu quiser.

Tinha uma estrela na carapaça.

Tinha 4 patas. Uma cabeça assim, em triângulo e um rabo aqui.

O que foi mais difícil de desenhar?

Foi mais difícil de desenhar... Estes riscos vermelhos da estrela.

Isto aqui também foi difícil, isto, isto e isto. As conchas, a rampa e o Caco.

Porque não conseguia fazer, mas tentei fazer e consegui.

O que foi mais fácil de desenhar?

A carapaça, as patas, a cabeça, as pedras e o nome. E a data.

Porque eu logo pensei se podia fazer uma coisa dessas.

Gostas de animais?

Gosto. Mas eu não gosto de ratos grandes.

Gosto da tartaruga, mas só gosto se muito pequenina, assim bebês.

Onde é que ela vive?

Numa casinha pequenina, que se chama aquário.

Quais foram os materiais que utilizaste para desenhar?

Utilizei canetas e lápis para pintar a carapaça. Porque me apeteceu.

O que aprendeste acerca da tartaruga?

O Salvador apresentou-a a nós.

Eu sei o que é a tartaruga, mas não conhecia a tartaruga.

Aprendi as cores... Eu ainda não a tinha aprendido, porque o Salvador ainda não tinha ensinado as cores que ela tinha.

Não sabia que tinha uma carapaça.

Achas que a tartaruga gosta de viver no aquário?

Eu acho que gosta.

Porque ela fica muito feliz, por isso é que pôs esta carinha.

Que outro animal é parecido com a tartaruga?

Caracol. Porque ele tem uma carapaça também para se esconder.

Gostaste de desenhar?

Sim. Porque foi muito divertido.

Porque gostei de fazer. Diverti-me a desenhar.

Conseguiste estar atenta a ver como era a tartaruga?

Sim, com olhos de ver.

Queres contar mais alguma coisa?

Eu não sabia que o Salvador trazia esta tartaruga tão grande.

Era fêmea. Era macho, porque ele se chama Caco.

Se fosse Caca, claro que era fêmea.

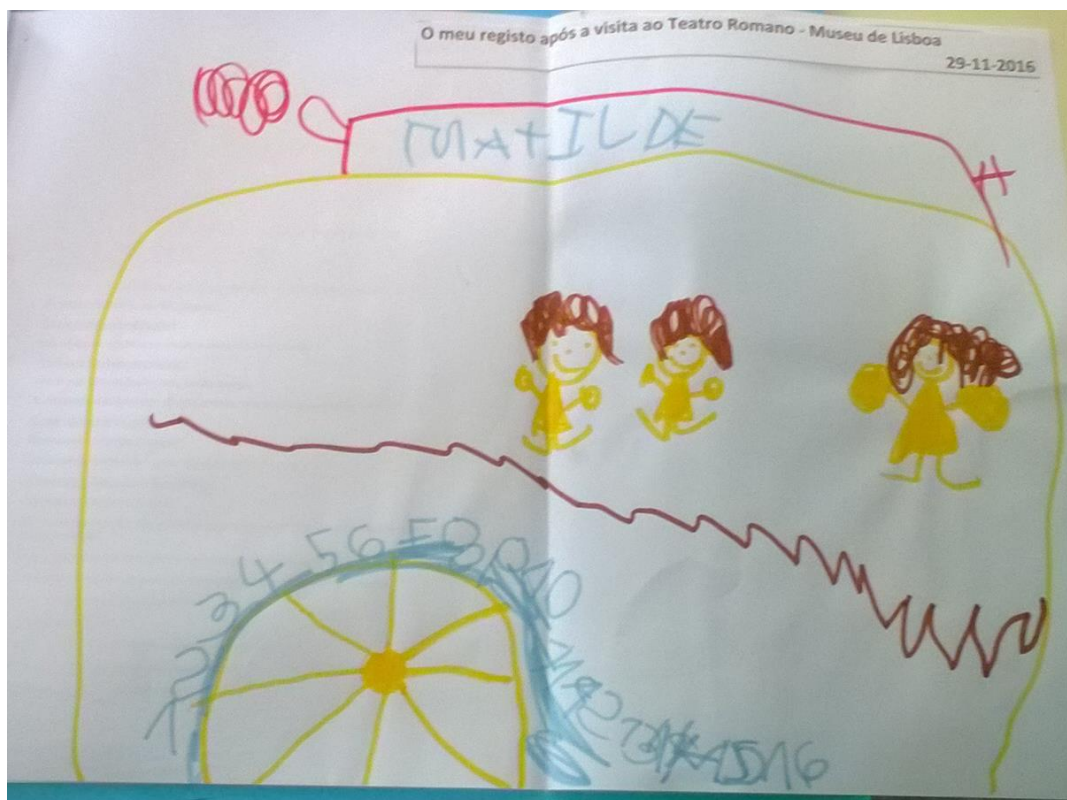
Para que servia as pedras e as conchas?

Para ele ficar quentinho... Não, não.

Para ele ficar no aquário, olha como ali a Minnie e o Laranjinha também têm. Um sítio grande para viver.

Achas que eles brincam com elas?

Não.



Sobre o que é o desenho?

Sobre o teatro romano.

Vimos pedras destruídas, que formavam um teatro.

E uma casa de teatros.

E os meninos... Estes aqui sou eu, a Beatriz... E mais.... Eu, a Beatriz... Não, não, espera ai... Eu, a Beatriz, mais... E a Lara Estrela

Porque é que as desenhaste a elas?

Porque são elas que eu mais gosto.

Porque eu adoro brincar com elas.

Mas também gostava de brincar com o Leo, mas depois esqueci-me de fazer.

Mas porque é que só gostas de brincar com elas?

Porque são lindas.

Eu mando nas brincadeiras, eu mando com elas. Com os outros não posso de mandar.

Eu gosto de mandar nas brincadeiras.

O que vimos mais no teatro?

Um relógio de sol para os romanos verem as horas de dia.

Como era o relógio que fizeste?

Era tecido. Era vermelho, azul, cor de laranja.

É um círculo com números. E uma sombra. Um pauzinho pequenino faz a sombra.

E quando não havia sol?

Eles usavam o relógio de água.

Era usado pelo vidro com água. O vidro a escorrer água.

O que aprendemos sobre os romanos?

Eles faziam teatros muito giros.

Não eram iguais a nós. Os romanos eram umas gominhas pequeninas. Umas gomas grandes. Médias.

Eles ficavam nus. Os romanos não são umas gominhas, são uns soldados.

Eles andavam de sandálias e com uma máscara. Uma máscara de madeira.

Eles andavam a pé e numa carruagem.

Gostaste do teatro?

Gostei. Porque tinha lá muitas coisas bonitas e lindas.

Porque foi a coisa que eu mais gostei de fazer.

As coisas eram usadas antigamente

Com que material fizeste o desenho?

O que é material?

Foi com canetas.

Porque usaste essas cores?

Porque és as cores que eu mais gosto.

Os meninos estão a amarelo, porque eu gosto do amarelo, porque sabe a caramelo.

Porque é a cor da banana, porque eu adoro bananas. Eu sou uma macaca.

Sou uma macaca, adoro bananas. Adoro comer bananas.

Mas a minha mãe não me deixa comer bananas.

O que é que desenhaste?

É nós a sairmos do autocarro e a irmos.... É nos a sairmos daqui da porta.... Depois a João a abrir a porta e nós a irmos aqui à rua ver o relógio de sol. (um risco vermelho para cima e para baixo)

À volta é a casa... Não. É lá dentro no teatro romano, das pedras todas desmontadas.

O que foi mais difícil de desenhar?

Aquilo... A casa. Porque a casa é maior, maior.

Porque ali o relógio também foi muito difícil. Porque tinha muitos, muitos, muitos números.

O que é que foi mais fácil?

Foi os meninos, a porta.

Porque era só tchchch.

O que é que gostaste mais de ver no teatro?

O relógio de sol.

Porque é a coisa que eu mais gosto.

Gostavas de voltar a ir ao teatro romano?

Sim.

Se dizes porque, não tenho nada para dizer.

Gostavas de ir lá com a mãe e com o pai?

Sim. Mas é muito longe da minha casa. Porque a minha casa é aqui na horta nova.

Para eles conhecerem. Tinha aquela porta gigantesca. Ai não, estava no Anastácio Gonçalves.

Gostava de lhes mostrar o relógio de sol.

Gostaste de sair da escola?

Sim. Porque lá tem muitas coisas lindas e bonitas. Que eu gosto de conhecer.

Eu também gostava de ir passear com as outras salas.

Onde é que podíamos ir todos juntos?

Podíamos ir conhecer o Anastácio Gonçalves.

Não, primeiro era a sala 2 a fazer a atividade. Depois a outra sala podia...

Há quatro salas, também lá podia haver quatro senhoras. Uma senhora ia para a nossa sala, para a nossa equipa lá para lá. Uma outra para a Elisabete, para ir outro lado.

Outra para Isabel, para ir para outro lado. E outra para a Clara, para ir para outro lado.

Outro local

O museu onde há muitas coisas antigas.

Um museu de coisas antigas de vidro. Não é de quadros.



Sobre o que é o desenho?

Sobre quando fomos ao Monsanto. É uma floresta.

O que é que desenhaste?

A floresta do Monsanto.

Desenhei eu, aqui... As árvores, a Márcia, a Bea, eu, já disse... Aqui, é tão pequenininha, a Sandra e o quadro dos amigos que viviam na floresta. Em baixo, são os cogumelos.

O que é que vimos na floresta?

Não vimos nenhum animal. Porque estava uma águia lá em cima e nós não conseguimos ver. Estava lá uma água e nós não vimos.

E se calhar porque os animais... Se calhar, os animais foram se esconder e a água veio. Não podemos fazer barulho para os ver, porque os animais têm medo das pessoas e do barulho.

O que é que foi mais difícil de desenhar?

Esta árvore. (a mais à esquerda) Tínhamos que pôr muitos, muitos triângulos e em círculos. Tínhamos que fazer círculos.

Gosto mais das árvores que têm triângulos.

As árvores não são todas iguais, há outras árvores que... há outras árvores de natal que também aparecem na floresta.

Diz-me lá o nome de uma árvore

A de natal – pinheiros

A das bolotas – boloteiro

A das pinhas – pinhoto

O que os quadros tinham lá?

Tinham animais selvagens. Animais que viviam na floresta de Monsanto.

Tinham fotografias dos animais.

O que é que foi mais fácil?

A Sandra, eu, o quadro, as árvores... Não, elas eram difíceis. O sol, a Márcia e a Bea.

Foi estes os três e estes os três.

Porque era só fazer meninos e um sol. Que eu faço algumas vezes.

O que mudavas no teu desenho?

Os cogumelos, o sol, as árvores e o quadro.

Olha mudava, estes os dois... estes os três e isto.

Os cogumelos fazia assim... Em forma de flores.

O sol fazia só uma bolinha e não assim.

As árvores fazia igual a esta, a estas. (mudava aquela mais à esquerda)

O quadro mudava e punha o quadro transformado em cavalete.

Porque fizeste as pessoas de amarelo?

Não havia cinzento.... Cor de pele.

O amarelo porque é a minha cor que gosto mais. Porque tem sol e luz.

O que gostaste mais de ver no parque de Monsanto?

Os cogumelos, os musgos. Eu conheço os musgos, mas não sei o que é que é.

Gostei dos cogumelos porque eu gosto dos cogumelos, porque gosto da forma. Faz-me lembrar uma flor ou sabes o que pode ser? Um copo.

Achas que é importante nós tocarmos na natureza?

Não, porque ela morre.

Só morre quando mexemos muito.

Só sentir, se tocarmos e sentirmos muito a natureza vai morrer.

É importante cheirar.

Gostaste da visita?

Gostei. Gostei de apanhar bolotas.

Costumas ir à natureza com o pai e a mãe?

Eu não tenho nenhuma horta em minha casa.

Só vejo a árvore de natal.

Claro que costumo sair e passear com a mãe e com o pai.

Costumo muitas vezes e ir ao jardim. Porque gosto das naturezas.

O que é a natureza?

É flores, bichos, cogumelos, árvores.

O que aprendeste no parque de Monsanto?

Como as abelhas fazem o mel. A comer pólen, na barriga... Quando as abelhas comem o pólen, o pólen lá na barriga da abelha ou das abelhas, lá transforma-se em mel.

O pólen existe nas flores.

O que os esquilos comem. Eles comem bolotas e pinhas.

Devemos cuidar da natureza?

Sim. Para ela crescer.

Precisamos da natureza para irmos ao jardim ou à floresta ver a natureza.

Não devemos apanhar os animais, nem apanhar flores. A natureza morre.

O que podemos fazer para cuidar da natureza?

Tomar conta dela. Ficar lá. Na floresta, a tomar conta dela.

Não devemos deitar lixo para o chão, não devemos cortar as árvores, nem pisar as flores.

SITUAÇÕES MAIS OBSERVADAS

Neste tópico do portefólio encontram-se algumas atitudes, mais observadas, por parte da Matilde, sendo as que ocorreram mais frequentemente ao longo de todo o processo de desenvolvimento do portefólio. Poderia ter optado por realizar uma descrição pormenorizada de determinados momentos observados, de forma a completar os trabalhos anteriormente apresentados. Porém, tal tornou-se difícil de obter pelo facto de a Matilde fazer parte de um grupo de crianças, relacionando-se com todas, sendo muitas as interações que realiza no seu dia-a-dia.

Situação 1:

“À hora do almoço, quando é pedido que às crianças que formem um comboio, a fim de se poder realizar o percurso da sala até ao refeitório da escola básica, a Matilde, frequentemente, opta por correr para o início do comboio. Esta situação leva a que deixe a Beatriz, sua companheira, sozinha e que não tome a iniciativa de ajudar as crianças mais pequenas a formarem esse mesmo comboio” – Esta situação tem vindo a ser alterada, uma vez que, ultimamente, a Matilde opta por ficar no final do comboio com a sua companheira, dando oportunidade às outras crianças se assumirem o primeiro lugar.

“Ao saírem da casa de banho para se preparem para irem almoçar peço às crianças para vestirem os casacos, dizendo às crianças mais velhas que tem que ajudar os mais pequenos. Diversas vezes, a Matilde senta-se enquanto as outras crianças ajudam umas às outras” – Esta situação tem vindo a ser alterada, uma vez que a Matilde, algumas vezes, segura logo no casaco da criança que quer ajudar a vestir, ficando à espera que esta saia da casa de banho. Por vezes, acaba por estar tão absorvida nessa ajuda que é a única que, no final, não tem o seu casaco vestido.

“Quando alguma criança é questionada sobre determinado assunto no acolhimento, a Matilde rapidamente dá a resposta, não deixando que o colega pensa e descubra sozinho” – Esta situação, ainda, ocorre diversas vezes, porém ela já consegue esperar algum tempo, dando tempo à outra criança de tentar responder. Contudo, se esse tempo se estende demasiado, ela acaba por não aguentar e responder. Esta situação também demonstra que a Matilde é uma criança muito inteligente, tendo uma grande perceção acerca de todos os assuntos, ao ponto de, por vezes, ser a única que consegue responder às perguntas colocadas para todo o grupo.

“Certo dia, a Matilde vem ter comigo para me pedir se podia brincar com os brinquedos que tinha trazido nesse dia de manhã. Respondi-lhe que não, uma vez que uma das regras da sala era que os meninos não deviam trazer os brinquedos de casa, chegando-lhes os que se encontravam na sala. Ela continuou a insistir e, por isso, eu disse-lhe para perguntar à Graciete, para perceber que não podia” – Nesta situação, a Matilde acabou por se afastar e não ir perguntar à Graciete, tendo consciência da resposta que iria obter, o que demonstra que ela tem uma grande percepção acerca do que pode obter de cada pessoa, só indo pedir a quem pensa que lhe vai dar autorização para fazer o que ela pretende.

“Ao terminar um trabalho, pedi-lhe que pintasse um desenho dos reis, tal como as restantes crianças, sendo que nos dois dias anteriores me tinha pedido para o pintar. Contudo, ela recusou-se a fazê-lo, dizendo que queria ir brincar e ficando a passear com o desenho na mão, até ter a autorização para ir brincar” – Esta situação revela que a Matilde sabe muito bem aquilo que quer e que tem algumas dificuldades em fazer o que lhe é pedido, quando a sua disposição não está para aí virada. Opta por realizar a ação que lhe pedem de forma rápida e incompleta, para poder seguir a sua ideia inicial, que era ir brincar.

As crianças que a Matilde refere nos seus trabalhos não variam muito, o que revela que a Matilde tem um grupo de amigos bem definidos, sabendo com quem pode brincar, a fim de que as suas ideias possam ser aceites e cumpridas. Ela é considerada a líder do grupo de amigos, sendo “seguida” por algumas crianças.

Nesse mesmo grupo, encontra-se um menino, com quem ela gosta de brincar aos namorados, apesar de saber que não é correto - “Certo dia, uma das meninas veio ter comigo a dizer que a Matilde e o L. estavam a brincar aos namorados e tinham dado um beijo na boca. Rapidamente, fui chamar apenas o L. pretendo recolher a sua perspectiva sobre o assunto, de forma a compreender realmente o que tinha acontecido. De seguida, chamei a Matilde para que também ela pudesse me explicar o que se tinha passado. Ao perceber o que pretendia dela, virou-me costas, baixou a cabeça, cruzou os braços e recusou-se a falar” – com esta atitude compreendi que ela tinha consciência de que tinha feito algo de errado e, por esse motivo, não queria falar e explicar-me o que tinha acontecido.

“Durante o acolhimento, a Matilde, diversas vezes, se levanta para me vir dizer algo ou começa a fazer palhaçadas e a falar sobre assuntos que nada tem haver com o assunto do momento” – A situação demonstra que a Matilde acaba por se considerar

superior aos outros, por se encontrar a realizar um trabalho sozinha comigo, que não acontece com as outras crianças. Porém, esta situação tem sido contrariada, a fim de que ela perceba que todas as crianças são tratadas da mesma maneira, não tendo nenhuma criança mais privilégios que as restantes.

Ao longo dos trabalhos, a Matilde expressou que não era capaz de responder às minhas perguntas, afirmando serem difíceis. Contudo, ao reformular a pergunta ou ao dar a volta à conversa, ela acabava por responder, tendo respostas muito interessantes, o que revela que ela, por vezes, se torna preguiçosa para pensar ou tem consciência de que a sua atitude não é a correta, por isso opta por não responder. “Foi apresentado um novo jogo à Matilde, de modo que ela o pudesse experimentar, enquanto lhe era explicado como o mesmo se jogava. Porém, ao errar a segunda vez, ela optou por largar o jogo, não querendo mais o jogar” – Nesta situação, como as coisas não correram com ela queria, ela desistiu do jogo, optando por o fazer quando o conseguiu compreender e responder a tudo, de forma correta. Ela não gosta de demonstrar que não sabe e que erra, retraindo quando essas situações acontecem.

CONCLUSÕES

Ao longo da concretização do portefólio, utilizei todos os trabalhos realizados a pedido da educadora, procurando dar um enfoque diferente em cada um deles, a fim de poder tirar boas conclusões acerca da criança. Por este motivo, em cada trabalho pretendi aprofundar com a criança um tema mais em específico, procurando saber a sua opinião sobre o mesmo, obtendo informações que não seriam possíveis de recolher através da simples dos trabalhos da criança (Parente, 2012). Esta situação aconteceu com a natureza, com a questão da contagem, entre outros exemplos.

Não pretendia que se tornasse um trabalho com todas as informações já conhecidas do contexto familiar e do contexto de jardim de infância, mas que se tornasse um complemento ao que ambos os contextos conhecem acerca da criança. Portanto, procurei que a criança se sentisse valorizada em cada trabalho, instituindo “uma ‘cultura’ de valorização dos trabalhos e das realizações das crianças” (Parente, 2012, p. 310), não transmitindo nenhuma emoção ao ponto de ela se sentir mal por ter feito ou dito algo que não devia.

Em resumo, fui tentando ir “conversar ou colocar questões . . . para descobrir o que ela sab[ia] ou o que pensa[va] sobre um assunto” (Parente, 2012, p.308), porém tornou-se difícil pelo facto de a Matilde se cansar com facilidade dos trabalhos, distraíndo-se com tudo o que acontecia ao seu redor e querendo fazer apenas aquilo que a cativava mais. Contudo, das respostas que fui conseguindo obter tornou-se notório que ela apresenta uma lógica nas suas respostas, bem como relacionada todos os temas trabalhados, a fim de interpretar o mundo que a rodeia.

Ao longo dos trabalhos presentes neste portefólio é possível constatar que a Matilde demonstra interesse e gosto por aprender, utilizando, no seu dia-a-dia, as aprendizagens que vai realizando. Ao nível da matemática, reconhece os algarismos, criando relações numéricas entre eles, tendo alguma noção da quantidade que cada algarismo representa. A Matilde consegue descrever, ordenadamente acontecimentos que vivenciou, identificando as principais personagens do mesmo, tal como aconteceu na descrição presentes na área de Expressão e Comunicação. Por sua vez, expressa-se de forma apropriada e compreensível, tendo consciência dos sons produzidos ao se falar. Essa boa expressão ocorre também ao nível corporal, conseguindo transmitir as suas emoções aos outros, de modo perceptível. Por este motivo, ela consegue se movimentar e realizar movimentos motores específicos e essenciais para o seu bom

desenvolvimento. Por último, ela demonstra bastante curiosidade pelo mundo que a rodeia, tendo particular interesse pelos animais, para além de revelar diversos comportamentos de preocupação com a natureza.

Por último, o único aspeto mais negativo na realização deste portefólio foi o facto de não ter conseguido criar maior relação e parceria com a família, apesar de a mesma ter demonstrado esse interesse, quando deu autorização para iniciar este portefólio. Apesar disso, foram existindo algumas partilhas com a família, ao ponto de a própria Matilde, num dos acolhimentos, ter mostrado à mãe o portefólio no geral e cada trabalho, de um modo mais detalhado. Para além disso, acabaram por existir conversas informais com a família, durante a receção da criança no contexto de jardim de infância.

A ideia inicial era que a família tivesse parte ativa ao longo de todo este processo, partilhando situações importantes ocorridas no contexto familiar. Ia ao encontro de uma das vantagens do portefólio que é o favorecimento do “desenvolvimento de conversas com as famílias sobre as aprendizagens das crianças, permitem fazer ligações entre as aprendizagens da criança na sala de atividades e as suas experiências em casa” (Parente, 2012, p.306). Contudo, esta ideia acabou por não conseguir ser alcançada, devido à falta de tempo e ao excesso de trabalho imposto pela faculdade e pelo próprio estágio. Porém, a leitura deste portefólio facilita a compreensão, por parte da família, das aprendizagens e competências da criança. Assim, os resultados expressos no trabalho “podem servir para informar educadores, criança e pais sobre as áreas fortes, fracas, emergentes e sobre as necessidades e interesses da criança” (Parente, 2012, p.313).

Em suma, tentei acima de tudo escutar a criança, visto ser através dessa escuta que se “torna possível recolher informações acerca dos seus saberes, das suas ideias, dos seus pensamentos, sentimentos e dos seus interesses e motivações” (Parente, 2012, p.309). Por sua vez, queria demonstrar-lhe que lhe dava valor, que me interessava e preocupava com ela, estando sempre disponível para ouvir tudo o que ela me queria dizer. Considero que foi o facto de escutar a voz da criança que levou à “criação de relações mais próximas” (Parente, 2012, p.309).

REFERÊNCIAS DO PORTEFÓLIO DA CRIANÇA

- Associação de Profissionais de Educação de Infância (s.d.). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. Consultado em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>.
- Parente, C. (2012). O papel da documentação pedagógica na avaliação: o caso do portefólio. In C. Guimarães & M. Cardona (Orgs), *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: Psicosoma.
- Tomás, C. (2011). «Há muitos mundos no mundo». Cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Porto: Edições Afrontamento.

5. CONCLUSÕES FINAIS

Este documento, compilado por diversos trabalhos, é o produto de um estágio, de uma reta final no meu percurso académico. É uma consciencialização de que tudo é possível, desde que acreditemos, que nos esforcemos e gostemos do que fazemos. Todos os aspetos refletidos centraram-se numa perspetiva mais específica do papel do adulto, desde os ensinamentos que o educador deve transmitir às crianças, ao facto de como proporciona as explorações e as aprendizagens das crianças, até à necessidade da existência de partilha para melhorar a qualidade do serviço prestado às famílias e crianças. Essas reflexões proporcionaram uma oportunidade para refletir “sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção” (Júnior, 2010, p.581), com o fim de reformular para melhorar a prática.

O facto de ter realizado reflexões semanais fundamentadas possibilitou que aprofundasse assuntos específicos, comparando o que foi realizado na prática com o que os autores afirmavam ser o correto. Deste modo, compreendi a seguinte referência - “A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, citado em Júnior, 2010, p.581). Tive, assim, a oportunidade de constatar com mais precisão o que devia fazer nas diversas situações vivenciadas, da forma mais apropriada e correta para as crianças e para o seu desenvolvimento global. Pude tentar encontrar meios e estratégias com o propósito de melhorar sempre, não querendo estagnar no que já sabia, visto existirem sempre novos “caminhos para o aprimoramento da prática e descobrir acertos e erros do trabalho educacional para construir novos rumos de atuação” (Júnior, 2012, p.582).

Para além disso, as reflexões possibilitaram um conhecimento mais individual de cada criança, aperfeiçoando as minhas atitudes para com elas. O conhecimento prático adquire-se através da “reflexão na ação e [d]a reflexão sobre a reflexão na ação, uma vez que o professor constrói sua profissionalização ao “examinar, interpretar e avaliar” (Júnior, 2010, p.581). Portanto, quando realizava a prática educativa acabava por ter consciência se estava a ser correta ou se poderia fazer melhor, sendo, posteriormente, importante constatar se essa primeira impressão era verdadeira e, então, pensar como melhorar para o futuro.

Ao longo de todo o trabalho realizado, tentei transparecer o importante papel que as crianças assumem como intervenientes no seu processo educativo, pretendendo que

elas desempenhassem “um papel ativo na sua aprendizagem . . . [e] passem menos tempo à espera que lhes digam o que fazer” (Moore & Smith, citado em Hohmann & Weikart, 1997). A criança é o centro do processo educativo, constrói o seu próprio conhecimento “através da sua ação sobre os objectos e da sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos” (Hohmann & Weikart, 1997, p.22), para atribuir sentido ao mundo. Para a aquisição desses conhecimentos, significantes para eles, ocorrem dois mecanismos “assimilação e acomodação” (Hohmann & Weikart, 1997, p.79) que assumem um papel vital no desenvolvimento das crianças.

Para além disso, constatei que a minha verdadeira preocupação foram os interesses e necessidades das crianças. Portanto, através da observação repetida e consistente das crianças e dos acontecimentos da rotina, fui planeando atividades a serem implementadas. Ao planejar a partir dos interesses do grupo de crianças está-se a “favorecer a manifestação de interesses e motivações que conduzem as crianças à ação e à concretização de propósitos e planos de ação” (Lino, 2014, p.150). Não esquecendo que o conhecimento que a criança possui - o que pensa, o que sente, o que espera, o que sabe e o que pode vir a saber - serviu de base para toda a planificação e construção da prática. A ação educativa mais adequada é “aquela que tenha a observação da criança como base para a planificação educativa” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.77). Portanto, as observações, o conhecimento e o uso imaginativo de diversos recursos possibilitam a oferta de “atividades estimulantes e envolventes que permitam à criança oportunidades de concentração, descoberta e de júbilo pelo sucesso e vitória” (Portugal, 1998, p.198).

A avaliação é indissociável do planeamento, que por sua vez é indissociável da observação. A observação tem “um papel importante na educação de infância, pois permite ao educador obter informaç[ões] que possam ser utilizadas para planejar e adequar materiais e actividades aos interesses e necessidades das crianças” (Parente, 2002, citado Moreira & Teixeira, 2009, p.56-57). Por sua vez, essas informações possibilitam a construção de pedagogia diferenciada, na qual a criança é tida como única. A avaliação “possibilita ao educador tomar consciência da sua acção, adequando o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (Moreira & Teixeira, 2009, p.36).

O portefólio de uma criança pressupõe que fosse realizada uma avaliação “da trajetória de aprendizagem da criança através da observação da criança a trabalhar e a jogar” (Parente, 2012, p.305), das suas atitudes perante diversas situações e, ainda, as

suas interações com os objetos e pessoas ao seu redor. Considero um processo importantíssimo tanto para a avaliação do educador, como para a própria criança que tem oportunidade de “refletir e expressar . . . as suas competências, emoções e preferências” (Parente, 2012, p.307). Deste modo, a avaliação não parte do adulto, mas é realizada em parceria com a criança, tendo um impacto no desenvolvimento da mesma, visto ser levada a pensar sobre as suas atitudes para com os outros e sobre assuntos, por vezes, considerados de menor importância. Para além disso, foi mais uma oportunidade de a criança assumir a sua parte ativa no seu processo de aprendizagem e de avaliação, neste caso, a criança contribuiu “na construção e identificação do seu portefólio” (Parente, 2012, p.310).

Em suma, as crianças são bastante competentes, tendo uma palavra a dizer sobre a forma sobre as suas educadoras. Desta forma, no futuro, pretendo ser vista do seguinte modo - “alguém que brinca, trabalha, ajuda e ensina as crianças . . . como alguém que organiza o trabalho e o jogo e apoia a aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2008, p.81). Por fim, “a educação de infância só tem consequências no presente e no futuro das crianças, se for um serviço educacional de qualidade” (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008, p.57). Desta forma, se se quer contribuir para um bom desenvolvimento da criança e um futuro vantajoso torna-se essencial educar e cuidar com qualidade.

REFERÊNCIAS

- Araújo, S. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspectivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp.29-74). Porto: Porto Editora.
- [APEI] Associação de Profissionais de Educação de Infância (s.d.). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. Consultado a 26 de maio de 2016, em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>.
- Barbosa, M. & Fochi, P. (2012). O desafio da pesquisa com bebês e crianças bem pequenas. *IX ANPED SUL*, 1-13. Consultado a 26 de novembro de 2016, em http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_e_Infancia/Tra balho/07_32_06_1234-6692-1-PB.pdf.
- Bertam, T. & Pascal, C. (s.d.). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonomi, A. (1998). O relacionamento entre educadores e pais. In A. Bondioli & S. Mantovani. (Eds.), *Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva* (pp. 161-172). Porto Alegre: Artmed.
- Brazelton, T. (2013). *O grande livro da criança. O desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2004). *A criança e o seu mundo: Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagens* (4ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Brazelton, T. & Sparrow, J. (2010). *A crianças dos 3 aos 6 anos. O desenvolvimento emocional e do comportamento*. Lisboa: Editorial Presença.
- Coelho, A. (2004). *Educação e Cuidados em Creche. Conceptualizações de um grupo de educadoras* (Dissertação de Doutoramento, Departamento de Ciências da Educação, Aveiro). Consultado a 1 de novembro de 2016, em http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/DOCENTES/A_Coelho/Tese.pdf.
- Cole, M.; Cole, S. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre: Artmed.

- Costa, A. (2011). *Adaptação da criança à escola: Estratégias e desafios na Educação Pré-Escolar* (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa). Consultada a 1 de novembro de 2016, em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2234/1/Ana%20Rita%20Costa%20-%20MSP.pdf>.
- Chauvel, D. & Michel, V. (2006). *Brincar com as ciências no Jardim-de-Infância. Como explicar fenómenos complexos de forma simples*. Porto: Porto Editora
- Delgado, A. & Silva, F. (2012). *Bebés e crianças bem pequenas nas programações do mês da criança: entre a proteção, controle e participação conquistada*. IX ANPED Sul, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.
- Dias, C. (2012). *Expressão Plástica: Prática e Dinâmicas em Contexto de Ensino Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico* (Relatório de Estágio, Universidade dos Açores, Ponta Delgada). Consultado a 28 de novembro de 2016, em <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2279/1/DissertMestradoCarlosManuelAmaralDias2013.pdf>.
- Dionisio, A. (2014). *A importância da leitura de histórias para as crianças em idade de pré-escolar* (Relatório da PPS, Escola Superior de Educação, Lisboa). Consultado a 17 de dezembro de 2016, em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4001/1/A%20import%C3%A2ncia%20da%20leitura%20de%20hist%C3%B3rias%20para%20as%20crian%C3%A7as%20em%20idade%20de%20pr%C3%A9-escolar.pdf>.
- Duarte, S. (2015). *A importância do espaço exterior para as brincadeiras e aprendizagens das crianças* (Relatório da PPS, Escola Superior de Educação, Lisboa). Consultado a 1 de novembro de 2016, em file:///C:/Users/Rita/Downloads/RELAT%C3%93RIO%20FINAL_SUSANA%20DUARTE.pdf.
- Ferra, F. (2013). *Brincar na Creche e no Jardim de Infância* (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal). Consultado a 7 de janeiro de 2016, em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6481/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Pr%C3%A9-escolar%20FI%20via%20Ferra.pdf>.
- Ferrão, A. & Rodrigues, P. F. (2008). *Sementes de música para bebés e crianças*. Lisboa: Editorial Caminho.

- Figueiredo, B. & Sarmiento, T. (2009). (Re)pensar a participação dos pais na escola. In B. Silva, L. Almeida, A. Lozanno & M. Uzquiano (Eds.), *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. (pp. 2212-2226). Braga: Universidade do Minho. Consultado a 26 de novembro de 2016, em <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t5/t5c158.pdf>.
- Folque, M. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar. O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fonte, P. (2010). *A importância de se impor limites as crianças*. Consultado a 22 de outubro de 2016, em <http://www.projetospedagogicosdinamicos.com/limitesparacrianças.html>.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma Práxis de Participação* (pp. 9-24). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Katz, L., Mc Clellan, D. & Lino, D. (2006). *Educação Pré-Escolar – A construção social da moralidade* (3ª ed.). Lisboa: Texto Editores.
- Franco, J. (2009). *Terapia Ocupacional Infantil – A importância das brincadeiras sensoriais*. Consultado a 1 de novembro de 2016, em <http://johannaterapeutaocupacional.blogspot.pt/2009/03/importancia-das-brincadeiras-sensoriais.html>.
- Franco, V. & Albuquerque, C. (2012). *Contributos da psicanálise para a educação e para a relação professor – aluno*. Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde, 173-200.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Galvão, Z. & Cunha, A. C. (2013). A autoscopia como estratégia: a percepção e reflexão de uma professora de Educação Física sobre sua ação pedagógica. In Pereira, B. O., Carvalho, G. S., Cunha, A. C. & Silva, A. N. (2013). IX Seminário Internacional: Educação Física, Lazer e Saúde. *Desafios e Oportunidades num Mundo em Mudança*. Braga: Universidade do Minho.
- Garcia, V. & Santos, R. (2012). *A importância da utilização da música na educação infantil*. Consultado a 28 de novembro de 2016, em <http://www.efdeportes.com/efd169/a-musica-na-educacao-infantil.htm>.

- Goldschmied, E.; Jackson, S. (2007). *Educação de 0 a 3 anos. O atendimento em creche*. Porto Alegre: Artmed.
- Gomes, F. (2014). *A importância da expressão plástica no jardim-de-infância*. Consultado a 28 de novembro de 2016, em <http://obaudoeducador.blogs.sapo.pt/a-importancia-da-expressao-plastica-no-24353>.
- Gonçalves, A. (2012). *O Trabalho em Equipa* (Relatório de Estágio do Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal). Consultado a 23 de janeiro de 2017, em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4417/1/Relat%C3%B3rio%20de%20Est%C3%A1gio%20-%20Ana%20Teresa%20Gon%C3%A7alves.pdf>.
- Gonçalves, D. (2013). *A importância da leitura nos anos iniciais escolares*. Rio de Janeiro: Faculdade de Formação de Professores.
- Hohmann, M., & Post, J. (2011). *Educação de Bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jorge, M. (2013). *Relatório de Estágio Profissional*. (Relatório para obtenção do Grau de Mestre, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa). Consultado a 11 de novembro de 2016, em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4684/1/Relatorio%20Marisa%20Jorge.pdf>.
- Júnior, V. (2010). Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34(4), 580-586. Consultado a 26 de novembro de 2016, em <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v34n4/v34n4a14.pdf>.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ketelle, J. (1999). Abordagem geral da recolha de informações. In J. Ketelle & X. Rogiers (Coord), *Metodologias de recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kishimoto, T. (2010). *Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil*. Belo Horizonte: Anais do I Seminário Nacional – Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais
- Lagarta Pintada. (s.d.). *Atividades sensoriais: diversão para o corpo, alimento para mente*. Consultado a 17 de dezembro de 2016, em

<http://www.lagartapintada.com/2013/11/atividades-sensoriais-diversao-para-o.html>.

- Lage, J. (2010). *Educador/professor: do pensamento à acção* (Relatório de Mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real). Consultado a 30 de setembro de 2016, em https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/519/1/msc_jmplage.pdf.
- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1989). *Trabalho de projecto I – Aprendendo por projectos centrados em problemas*. Porto: Afrontamento.
- Lino, D. (2014). A qualidade do contexto na educação de infância perspetivada através da escolha e do envolvimento. *Nuances: estudos sobre Educação*, 25 (3), 137-154.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da Escrita: Textos de apoio para a Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Matos, M., & Ferrão, T. (1997). As Expressões Artísticas no Jardim de Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 41, 14-15.
- Matos, C.; Vicente, L. & Alves, R. (2015). O Trabalho em Equipa numa Creche em Setúbal. *Mediações – Revista Online da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*, 3, 19-27.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mégrier, D. (2005). *Jogos de expressão dramática na Pré-Escola*. Lisboa: Papa-Letras
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Molina, R. (2011). *Arte de contar histórias como recurso psicopedagógico*. Uberlândia: Faculdade Católica.
- Monteiro, C. M. & Delgado, A. C. (2014). Crianças, brincar, cultura da infância e cultura lúdica: Uma análise dos estudos da infância. *Saber e educar: educação e trabalho social*, 19, 1-9.
- Moraes, A. (2008). *A importância do teatro na formação da criança*. VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE.
- Moreira, D. & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à Matemática no Jardim de Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Moreira, I. & Teixeira, S. (2009). *Currículo e Avaliação em Creche*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Mouri, S. (2014). *A linguagem teatral na creche: perspectivas e experiências a partir de um projeto na Escola Municipal de Educação Básica Irmã Dulce – Diadema – SP*. Caderno Intersaberes, 3, 81-97.
- Musatti, T. (1998). Modalidades e problemas do processo de socialização entre crianças na creche. In A. Bondioli & S. Mantovani. (Eds.), *Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva* (pp. 189-201). Porto Alegre: Artmed.
- Nazário, M. (2011). *A educação especial e a prática de jogos cooperativos nas aulas de Educação Física no ensino regular* (Trabalho final de Licenciatura, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma). Consultado a 1 de novembro de 2016, em <http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/1589/1/Maria%20Augusta%20Naz%C3%A1rio.pdf>.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.
- Nunes, T. (2011). *A realização de actividade física no jardim-de-infância, em crianças de 5 anos e o desenvolvimento motor ao nível das habilidades de locomoção*. (Projeto Final do Mestrado, Escola Superior de Educação, Castelo Branco). Consultado a 19 de novembro de 2016, <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1205/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado.pdf>.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do Modelo Curricular *High-Scope* no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). O espaço na pedagogia-e-participação. In Oliveira-Formosinho (Org), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp.9-69). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 55-74). Porto: Porto Editora.

- Parente, C. (2012). O papel da documentação pedagógica na avaliação: o caso do portefólio. In C. Guimarães & M. Cardona (Orgs), *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: Psicosoma.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, R. (2007). *O Pulsar da Actividade Física no Ensino Pré-Escolar*. Cadernos de Estudo, 6, pp. 63-69.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches. Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2011). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.
- Prates, M. (2007). *Cantar Juntos I*. Lisboa: Associação Aprender em Parceria.
- Ramos, M. & Valente, A. (2011). Iniciação à Ciência através da Metodologia de Trabalho de Projecto – Um contexto privilegiado para o desenvolvimento da linguagem no pré-escolar. *Da Investigação às Práticas*, 1 (2), 2-16.
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projecto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, 1 (3), 21-43.
- Reis, P. (2008). *Investigar e Descobrir - Actividades para a Educação em Ciências nas Primeiras Idades*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Ribeiro, T. (2014). *A organização do ambiente educativo como mediador das experiências de aprendizagem das crianças* (Relatório da PPS, Escola Superior de Educação, Lisboa). Consultado a 28 de novembro de 2016, em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3950/1/A%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20ambiente%20educativo%20como%20mediador%20das%20experi%C3%A7%C3%A3o%20de%20aprendizagem%20das%20crian%C3%A7as.pdf>
- Rigolet, S. (2006). *Organizar e Gerir Reuniões de Pais. Como criar parcerias no jardim-de-infância*. Porto: Porto Editora.
- Rigolet, S. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças. Como formar leitores activos e envolvidos*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, H. (s.d.). *Aspetos sobre desenvolvimento musical de recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar segundo a perspectiva de Edwin Gordon*. Cadernos de Educação de Infância, 53, 31-37.
- Rodrigues, P. (2007). *Dizeres silenciosos: Expressão musical, uma prática em movimento*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Rosa, A. (2013). *A importância de brincar no exterior: análise dos níveis de envolvimento de crianças em idade pré-escolar* (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Coimbra). Consultado a 1 de novembro de 2016, em <http://tinyurl.com/hk5qrbd>.
- Sá, J. (2000). A Abordagem Experimental das Ciências no Jardim-de-Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico: Sua Relevância para o Processo de Educação Científica nos Níveis de Escolaridade Seguintes. Trabalho Prático e Experimental na Educação em Ciências. Minho: Universidade do Minho.
- Sarmiento, T.; Ferreira, F.; Silva, P.; Madeira, R. (2009). *Infância, Família e Comunidade. As crianças como actores sociais*. Porto: Porto Editora.
- Santos, N. (2015). *A afirmação da autonomia na criança: o impacto na gestão do grupo em jardim-de-infância* (Relatório da PPS, Escola Superior de Educação, Lisboa). Consultado a 10 de dezembro de 2016, em <http://tinyurl.com/hddwulp>.
- Siebert, R. (1998). O adulto frente à criança: ao mesmo tempo igual e diferente. In A. Bondioli & S. Mantovani. (Eds.), *Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva* (pp. 77-7). Porto Alegre: Artmed.
- Silva, P. (2009). Crianças e comunidades como atores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interação entre escolas e famílias. In T. Sarmiento (Org), *Infância, Família e Comunidade. As crianças como actores sociais* (pp. 17-42). Porto: Porto Editora.
- Silva, I. (coord). (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação; Direção-Geral da Educação.
- Simões, P. (2012). *A importância da educação artística: expressão dramática/teatro*. Consultado a 19 de novembro de 2016, em <http://www.abcrianca.com/6-12/a-importancia-da-educacao-artistica-expresso-dramaticateatro>.
- Sim-Sim, I.; Silva, A.; Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim-de-Infância*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Siraj-Blatchford, I. (2004). Critérios para determinar a qualidade na aprendizagem das crianças entre os três e seis anos. In Siraj-Blatchford (org.) *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. (pp. 10 – 20) Lisboa: Texto Editora.
- Soler, R. (2008). *Brincando e aprendendo com os jogos cooperativos*. Rio de Janeiro: Sprint.

- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Lisboa: Instituto Piaget - Horizontes Pedagógicos.
- Sousa, O. (2007). O texto literário na escola: uma outra abordagem – círculo de leitura. In F. Azevedo (coord.). *Formar Leitores – das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel.
- Telmo, I. (2006). *Linguagem Gráfica Infantil*. Setúbal: Escola Superior de Educação
- Unicef. (2004). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Consultado a 16 de outubro de 2016, em http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf.
- Vasconcelos, T. (2006). Trabalho de projeto em educação de infância: limites e possibilidades. In *3º Encontro de educadores de infância e professores do 1º Ciclo* (pp.41-48). Porto: Areal Editores.
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho por projectos na educação de Infância. Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Villas-Boas, M. (2002). Leitura de histórias: o contributo da dimensão sócio-afectiva. In F. Viana; M. Martins (coord.). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração – Investigação e prática docente*. Braga: Universidade do Minho.
- Vygotsky, L. (1989). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Zatti, V. (2007). *Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Porto Alegre.

Outros documentos consultados

Censos, 2011

Projeto Educativo do Agrupamento (2014-2018)

Projeto Pedagógico da Sala (2016/2017)

Site da Junta de Freguesia

Normas gerais de funcionamento dos jardins de infância, 2016-2017

ANEXOS DO PORTEFÓLIO INDIVIDUAL

Anexo A. Recado para os pais – Segunda-feira

Olá, Pais!! ☺

Na passada quinta-feira, dia 6 de outubro, durante o acolhimento surgiu um projeto no qual gostaríamos de pedir a vossa colaboração. A Ana Sofia trouxe um pirilampo mágico para a sala, que nos suscitou interesse e dúvidas. Por este motivo, queremos saber mais sobre o pirilampo, de forma a perceber se ele é apenas um boneco ou se existem pirilampos verdadeiros. Será que nos podia dar alguma informação acerca deste assunto?

Pretendemos no final obter resposta a algumas dúvidas, tais como onde vivem, onde dormem, o que comem, como andam e como é o corpo deles. Agradecemos toda a ajuda prestada.

As crianças da sala 2

Anexo B. Recado para os pais – Sexta-feira

Olá famílias! ☺

No próximo dia 16 de outubro celebra-se o Dia Mundial da Alimentação. Para celebrar este dia gostávamos de construir uma Roda dos Alimentos. Para tal, necessitamos de trazer para o jardim-de-infâncias embalagens vazias dos seguintes alimentos: hortícolas, óleos e gorduras (legumes, vinagre, manteiga, entre outros).

Como gostamos que venham à nossa escola e que participem no nosso dia-a-dia, convidamos-vos a participarem na construção da Roda dos Alimentos, na entrada da instituição. Vamos fazê-la em conjunto! Que nos dizem?

Podemos contar com a vossa ajuda?

As crianças do jardim-de-infância da Horta Nova

Anexo C. Recado para os pais – Segunda-feira

Olá famílias!! ☺

Uma vez que esta semana estamos a celebrar a semana da alimentação saudável, em conversa na passada sexta-feira surgiu a ideia, por parte das crianças, de fazer uma salada de fruta. Por este motivo, na próxima quinta-feira (20 de outubro), a sala 1 e a sala 2 irão preparar uma salada de frutas, que fará parte do lanche da parte da tarde.

Para podermos realizar a receita da salada de fruta, pedido que cada família possa trazer uma peça de fruta até quarta-feira. A escolha da fruta fica nas mãos das famílias.

Obrigada!

As crianças da Sala 1 e Sala 2

Anexo D. "Salada de fruta"

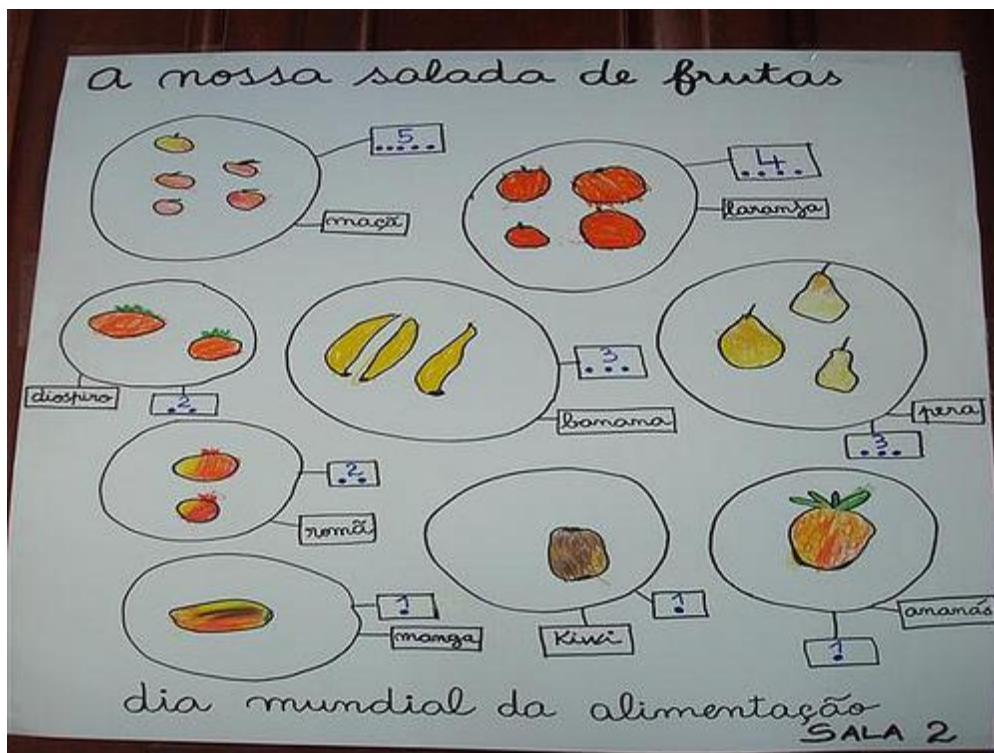


Figura 1. Exemplo de uma receita da salada de fruta

Anexo E. Recado para os pais – Segunda-feira

Queridas famílias, ☺

Temos vindo a sentir necessidade de ter na nossa sala um cantinho de conforto, no qual possamos estar sentados de forma aconchegada. Por isso, surgiu a ideia de mudarmos um pouco a nossa sala, para criarmos esse espaço. Para tal, gostaríamos de pedir a vossa ajuda com a colaboração de uma almofada, que nos possa ser disponibilizada, para confortavelmente nos podermos sentar nestes próximos dias frios a ler as nossas histórias.

Muito obrigado pela vossa atenção e ajuda.

As crianças da sala 2

Anexo F. Recado para os pais – Terça-feira

Queridas famílias ☺

Venho por este meio vos pedir que possam partilhar comigo alguma experiência que tenham tido com as vossas crianças acerca do projeto dos “Pirilampos”. Por exemplo, se partilharam com vocês algum assunto que tenham descoberto ou alguma atividade, jogo ou história realizada.

Esta vossa ajuda torna-se importante para que eu possa avaliar o processo decorrente do projeto, percebendo se o orientei da melhor maneira.

A estagiaria
Ana Rita Nunes

Anexo G. Recado para os pais – Terça-feira

Queridas famílias ☺

Venho por este meio vos pedir que tragam para a sala materiais recicláveis, de preferência rolos de papel higiênicos, a fim de que possamos realizar algumas atividades engraçadas com esses materiais. Se for possível, gostaríamos de os ter até quinta-feira.

Obrigado pela atenção e colaboração

Feliz Ano Novo

A estagiária

Anexo H. Sequências de coroas

Completa a sequência

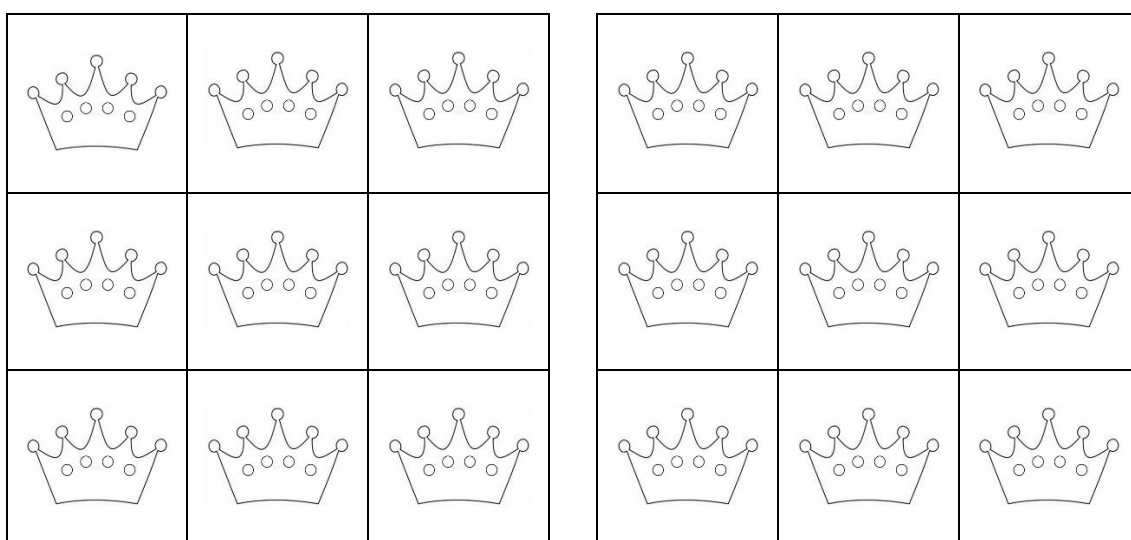
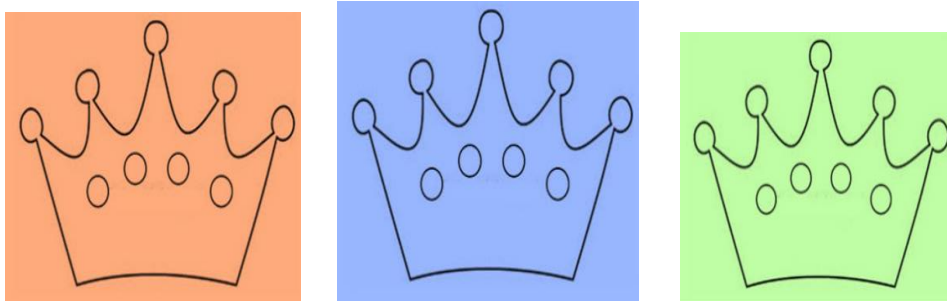


Figura 2. Sequência de coroas para os 3 anos

Figura 3. Sequência de coroas para os 4 anos

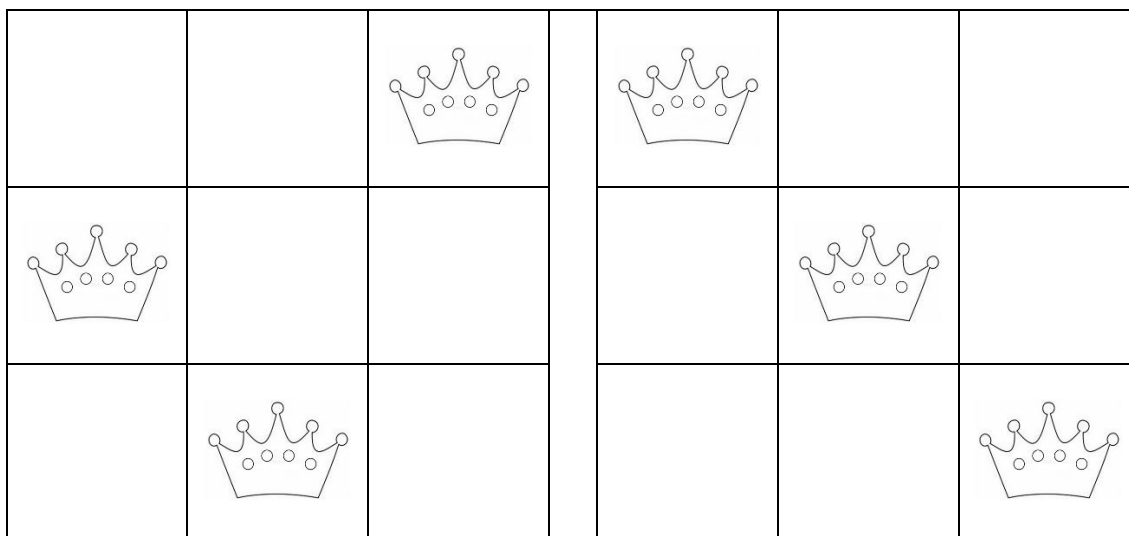
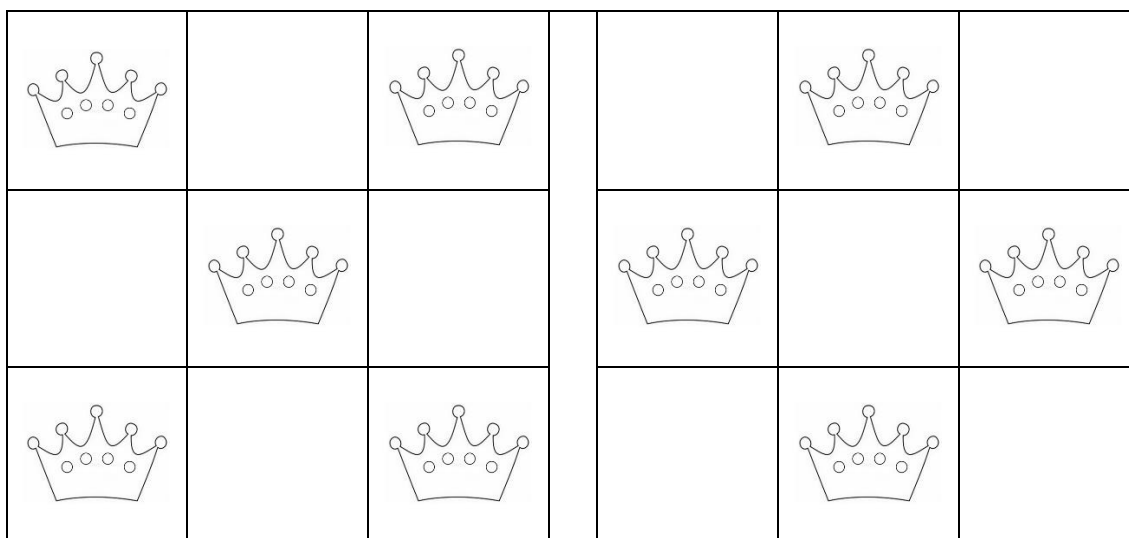


Figura 4. Sequência de coroas para os 5 anos



Anexo J. Tabela sobre a história

“A lagartinha muito comilona”

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado	Domingo

Anexo K. “Roda dos alimentos”



Figura 8. Roda dos alimentos (1ª etapa)



Figura 9. Roda dos alimentos para pintar (2ª etapa)



Figura 10. Puzzle da roda dos alimentos (2ª etapa)

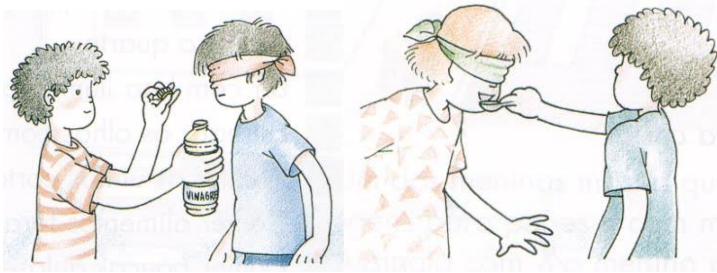


Figura 11. Jogo dos sentidos (2ª etapa)



Figura 12. Caixa dos sentidos (2ª etapa)



Figura 13. Roda dos alimentos em 3D (3ª etapa)

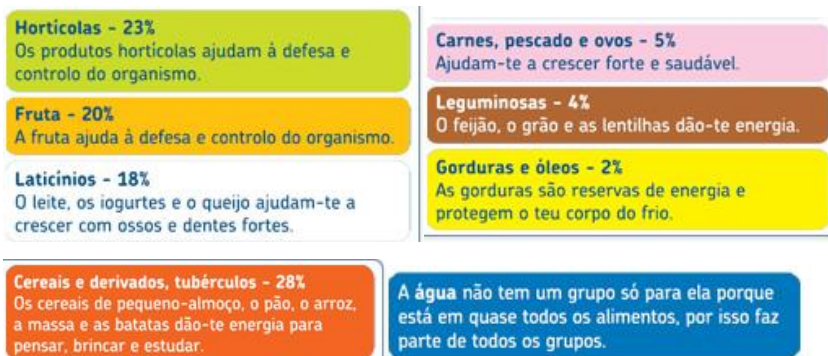
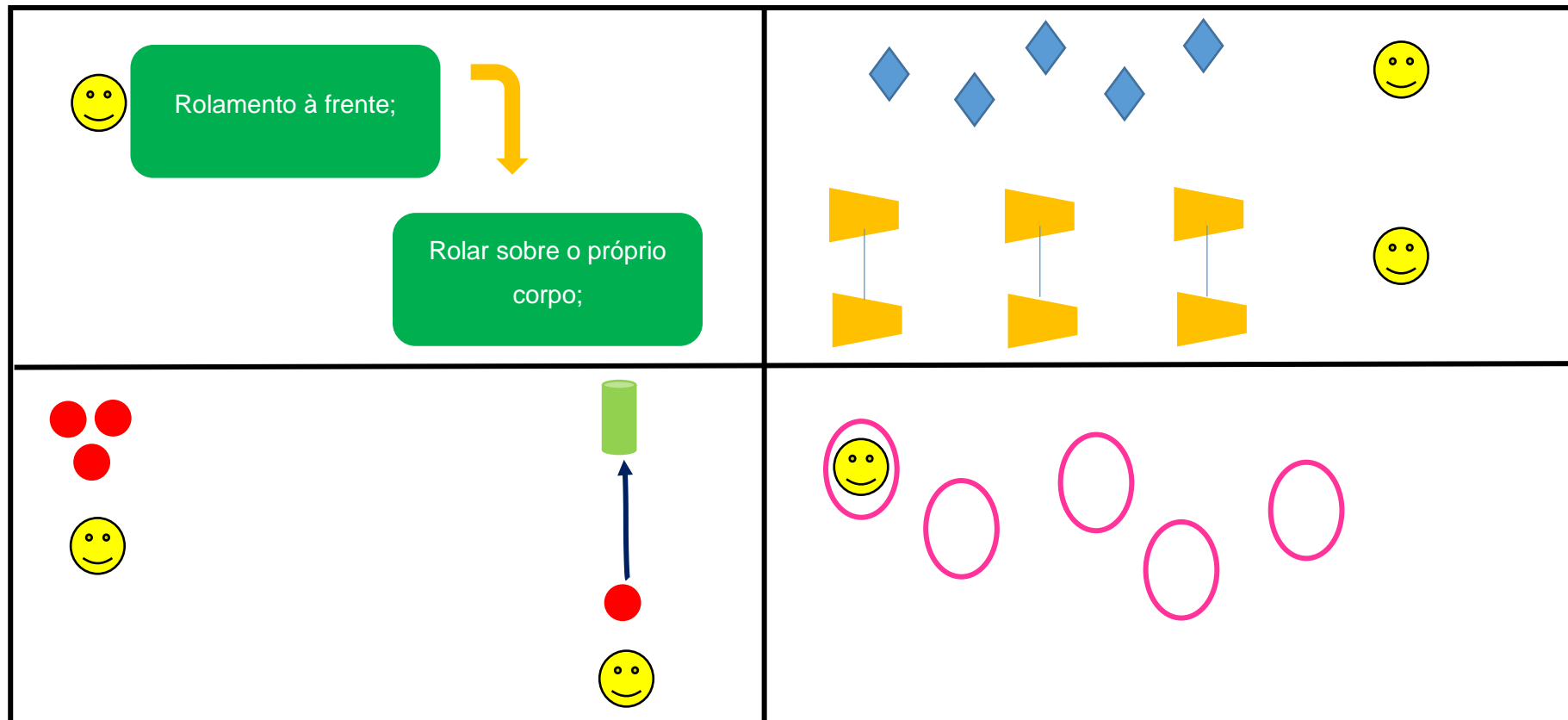


Figura 14. Seções da roda dos alimentos (3ª etapa)

Anexo L. Ilustração do percurso para a segunda atividade



Anexo M. Pirâmide alimentar

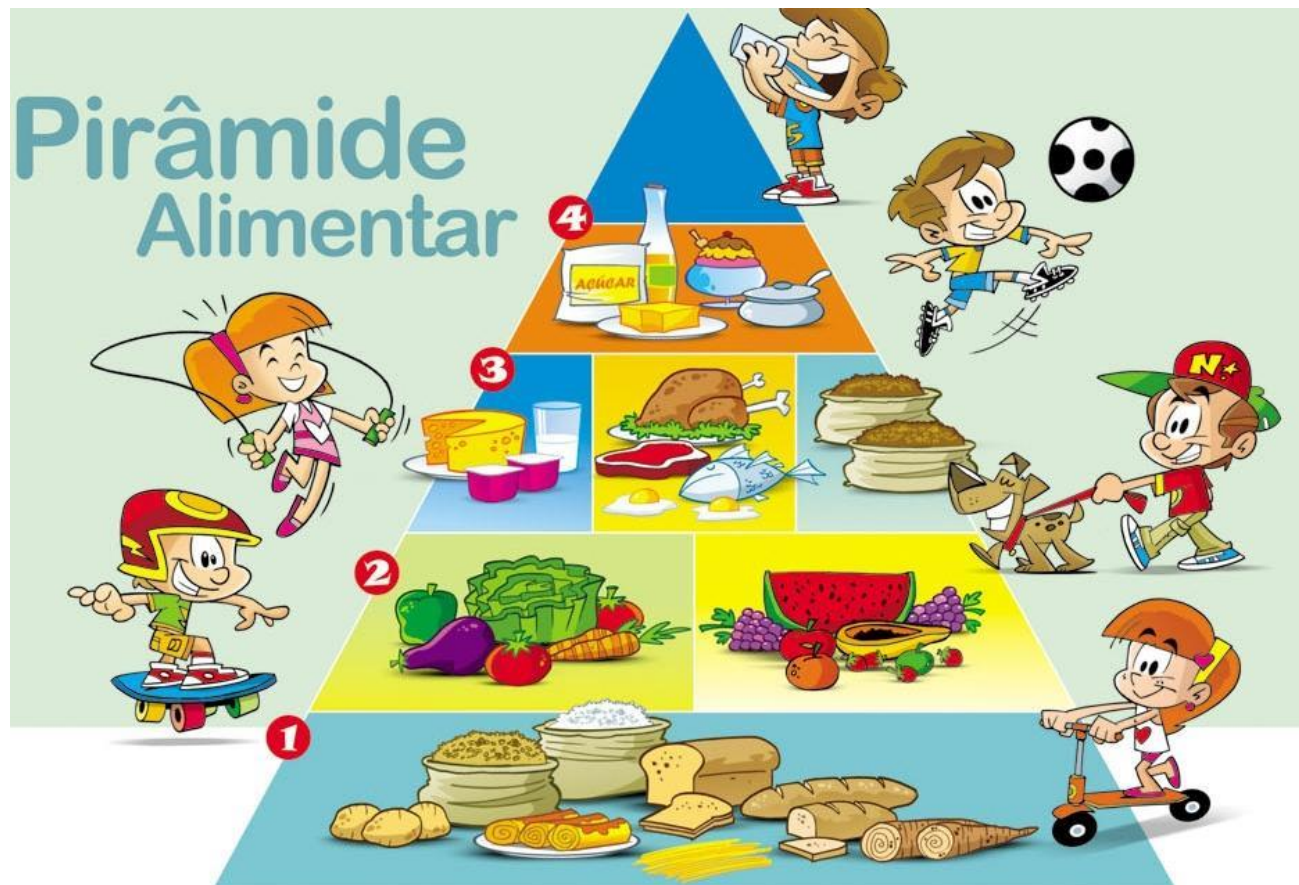


Figura 16. Pirâmide Alimentar

Anexo N. “Eu tenho um amigo”

“Eu tenho um amigo

Que anda sempre comigo

Se vamos brincar

Rimos sem parar

Sempre que estamos juntos

O dia não tem fim

Eu tenho um amigo

Que gosta de mim”

Anexo O. "O que é ser amigo"



Figura 17. Árvore da amizade

Anexo P. O amigo



Figura 18. Coração da amizade

Anexo Q. "Prato favorito"

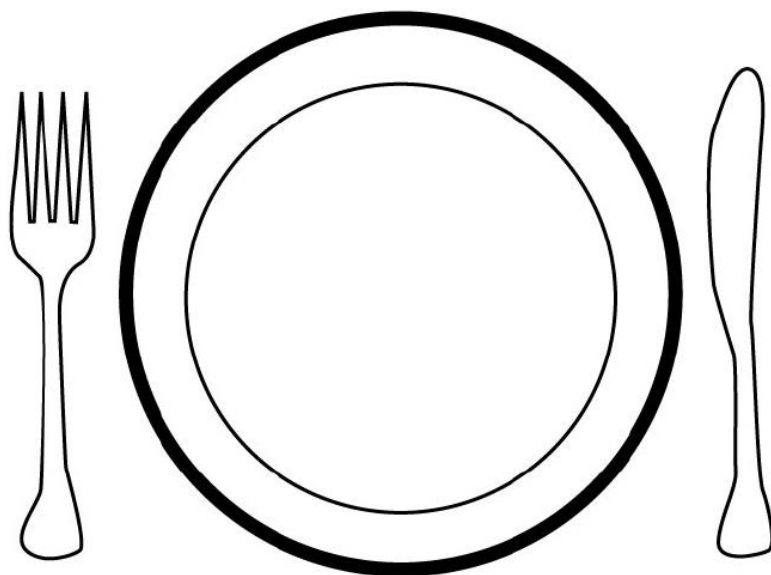


Figura 19. Prato para desenhar

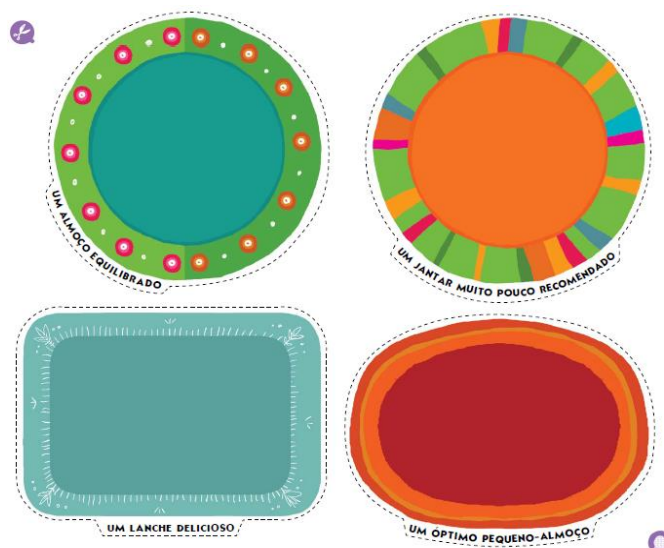


Figura 20. Tapete com imagem das refeições



Figura 21. Alimentos para colocar

Anexo R. Música sobre animais

“Na quinta do tio Manuel / i-a-i-a-ô
Há patinhos a granel / i-a-i-a-ô
Um quá quá aqui / Um quá quá ali
Quá quá quá por todo lado
Na quinta do tio Manuel / i-a-i-a-ô
(...)
Há vaquinhas a granel / i-a-i-a-ô
Um mu mu aqui / Um mu mu aqui
Mu mu mu por todo o lado
(...)
Há ovelhas a granel / i-a-i-a-ô
Um mé mé aqui / Um mé mé aqui
Mé mé mé por todo o lado
(...)
Há galinhas a granel / i-a-i-a-ô
Um có có ró aqui / Um có có ró ali
Có có ró por todo o lado
(...)
Na quinta do tio Manuel / i-a-i-a-ô”

Anexo S. Percurso da quinta

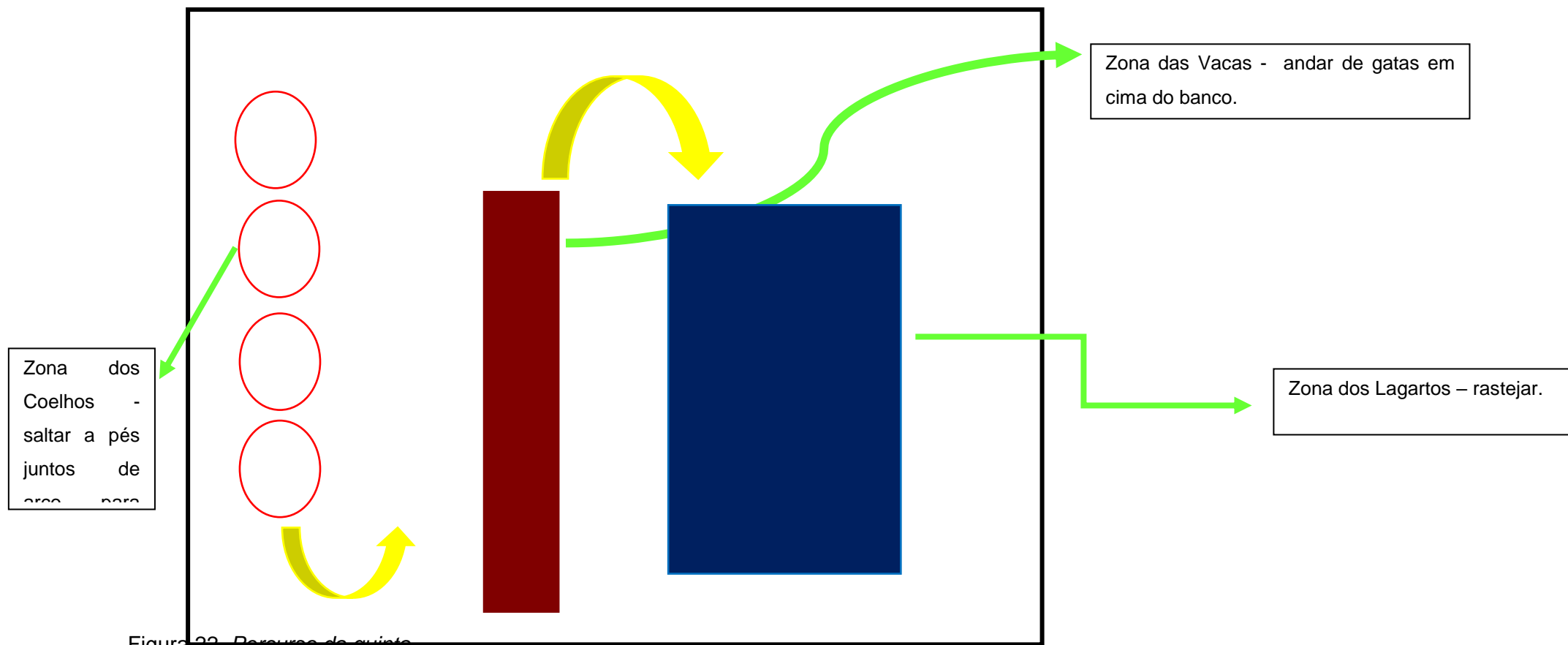


Figura 22. Percurso da quinta

Anexo T. A árvore da montanha

A árvore da montanha, a e i o u (Bis)

Essa árvore tem um tronco, ai, ai, ai que lindo tronco
O tronco da árvore da montanha

A árvore da montanha, a e i o u (Bis)

Esse tronco tem um ramo, ai, ai, ai, que lindo ramo
O ramo do tronco da árvore da montanha

A árvore da montanha, a e i o u (Bis)

Esse ramo tem umas folhas, ai, ai, ai, que lindas folhas
As folhas do ramo, do tronco,
Da árvore da montanha

A árvore da montanha, a e i o u (Bis)

Essas folhas têm um ninho, ai, ai, ai, que lindo ninho
O ninho das folhas, do ramo, do tronco,
Da árvore da montanha

A árvore da montanha, a e i o u (Bis)

Esse ninho tem um ovo, ai, ai, ai, que lindo ovo
O ovo, do ninho, das folhas, do ramo, do tronco, da
Árvore da montanha

A árvore da montanha, a e i o u (Bis)

Esse ovo tem um pássaro, ai, ai, ai, que lindo pássaro
O pássaro, do ovo, do ninho, das folhas, do ramo, do
Tronco, da árvore da montanha

A árvore da montanha, a e i o u (Bis)

Anexo U. Castanha para o cartucho



Figura 23. Castanha para o cartucho

Anexo V. Música sobre Castanhas

Castanhas, castanhas
Assadinhas com sal,
Quentinhas, quentinhas,
Que não te façam mal.

Saltitam, crepitam,
Toma lá e dá cá.
São Martinho sem vinho

E castanhas não há.

Anexo W. O que é a castanha para mim?



Figura 24. O que é a castanha para mim?

Anexo X. Análise de uma obra



Figura 25. Obra dos pirilampos

Anexo Y. História dos pirilampos

“O pirilampo sem luz” de Margarida Santos

Osório esperava por o amigo Acácio e quando se encontram chocam um contra o outro, descobrindo que o Acácio não tinha luz. Tinha vindo da casa do carvoeiro, onde existia muito carvão. Decidiram, então, ir ter com o sábio Onofre, o pirilampo mais velho de todos. Porém, ele não os pode ajudar, pois a sua única solução era tirar o carvão com água, mas os pirilampos não se podiam molhar. Por isso, sugeriu que fossem ter com a fada Rosalina, acompanhados da lagarta Idalina. A viagem era longa e cheia de perigos para eles.

Durante o caminho, surgiu o camaleão Raimundo a tentar apanha-los, contudo, o camaleão Simão também apareceu a querer disputa-los. Quando pensaram que iam ser apanhados, Norberto, um mocho velho veio em seu auxílio, chamando-os para saltar para as suas costas, para voarem a toda a velocidade. Estando em segurança, contaram o que se passava ao mocho, pedindo que os levasse até à fada Rosalina.

Ao chegarem ao castanheiro, Rosalina apareceu à porta, recebendo-os com um sorriso. Mais uma vez, explicaram o que se passava e percebendo que tinha sido a luz da lagarta Idalina que tinha chamado a atenção de Norberto. Rosalina decidiu que os iria ajudar, por isso pegou num frasco com um líquido verde brilhante e limpou o Acácio com ele. Realmente, ele estava todo coberto de carvão, mas rapidamente a sua luz, ao ser limpa, começou a brilhar.

Anexo Z. Árvore de Natal



Figura 26. Árvore com pauzinhos



Figura 27. Árvore em modo borrão

Anexo AA. Coroa de Natal



Figura 28. Coroa de Natal

Anexo BB. Marcador de reis



Figura 29. Marcador de reis



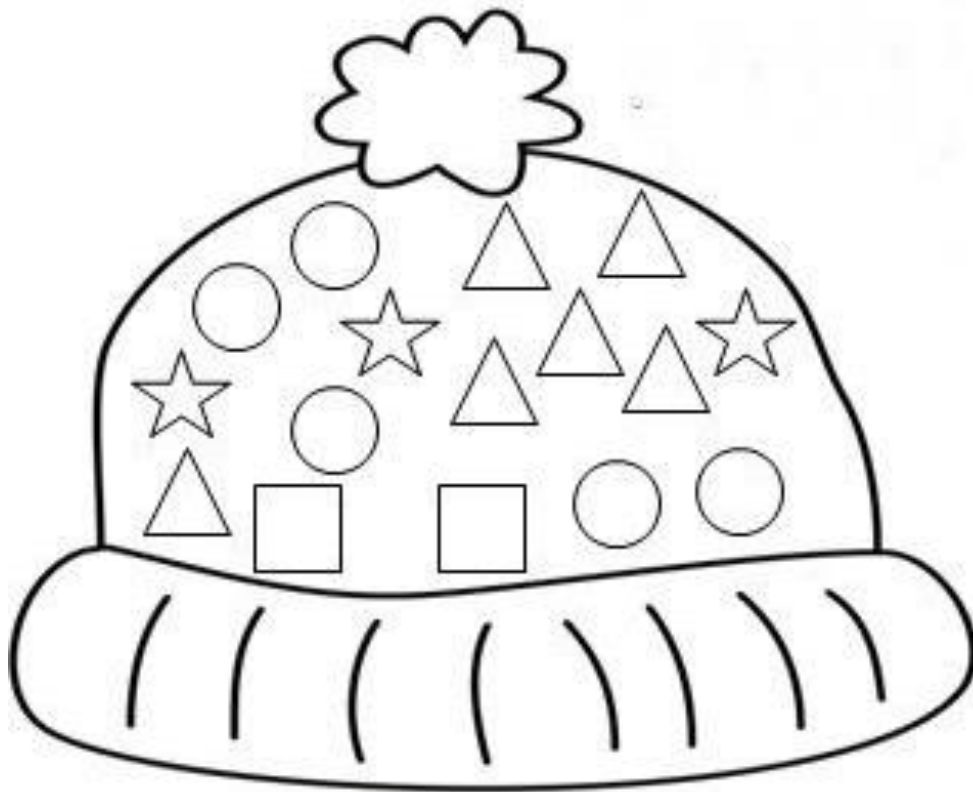
Figura 30. Moldes dos reis

Anexo CC. Os nossos reis



Figura 31. Os nossos reis em material reciclável

Anexo DD. Área da matemática







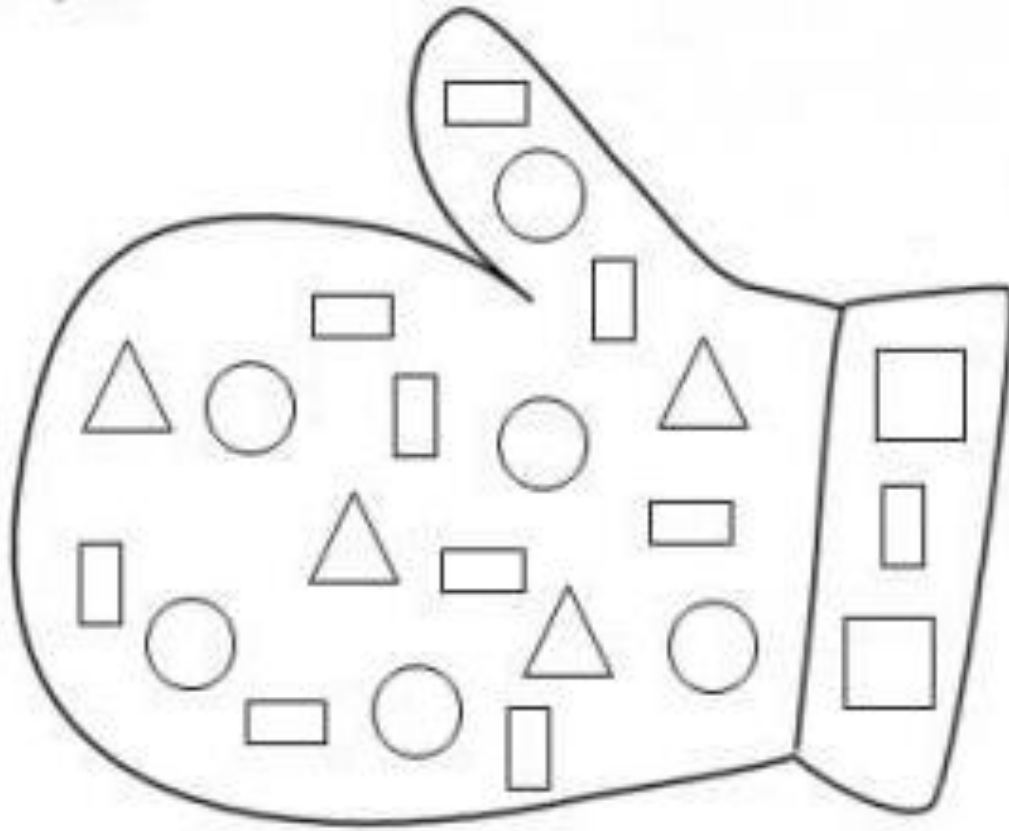
						
						
						
						

Figura 32. As figuras geométricas no gorro

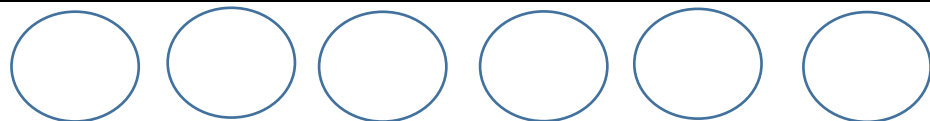


△										
□										
○										
▭										

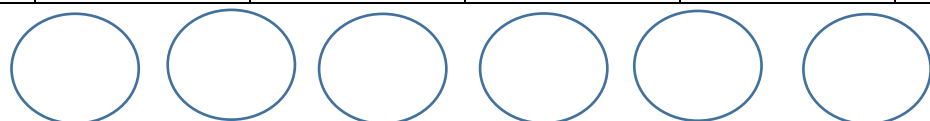
Figura 33. As figuras geométricas na luva

Anexo EE. Área da escrita

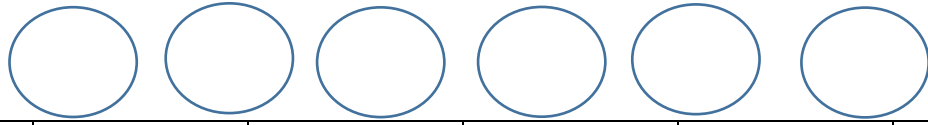
I	N	V	E	R	N	O	



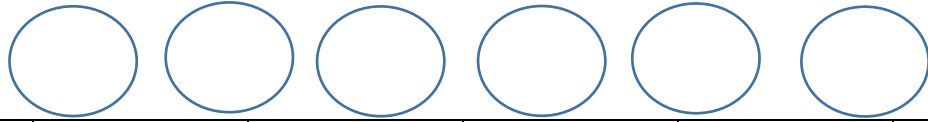
C	A	S	A	C	O		



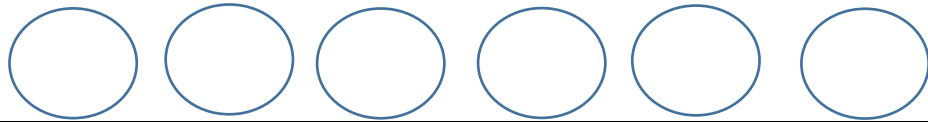
C	A	M	I	S	O	L	A



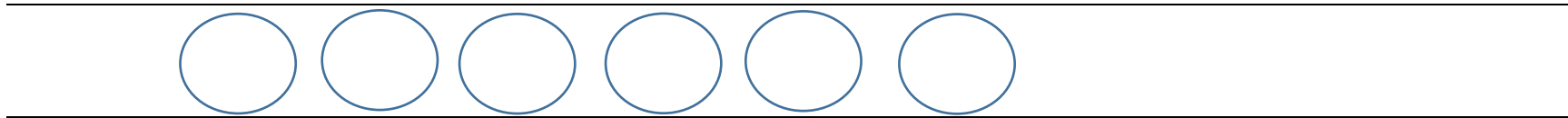
C	A	C	H	E	C	O	L



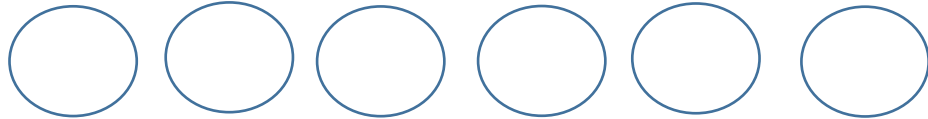
B	O	T	A	S			



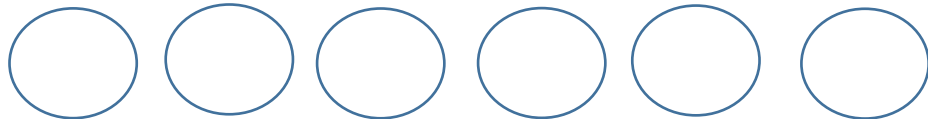
L	U	V	A	S			



G	O	R	R	O			



C	H	U	V	A			



BONECO

DE

NEVE



CHAPÉU

DE

CHUVA



Anexo FF. Ordenar as imagens



Figura 32. Sequência de imagens

Anexo GG. Registo da experiência

Experiência de água e sal	
Taça com água fria	Taça com água quente
Como ficou	Como ficou

Anexo L. Roteiro ético

Princípios éticos e deontológicos	Investigação (problemática) e princípios éticos da APEI
<p>Objetivos do trabalho - “Passo fundamental na construção de uma ética democrática” (Tomás, 2011, p.160); Planificação e definição dos objetivos e métodos de investigação – “as crianças e os adultos . . . devem ser informados acerca dos objetivos e da natureza da investigação, dos métodos, do <i>timing</i> e dos resultados” (Tomás, 2011, p.163)</p>	<p>Através de uma conversa em grande grupo com as crianças, estas foram informadas de quando se irá iniciar a investigação, sendo lhes explicado os objetivos da mesma e de como irá decorrer. Com as famílias, através de conversas informais, expliquei-lhes os objetivos da investigação e do que pretendo com ela, dando-lhes a oportunidade de me questionarem acerca de dúvidas que tenham e de referirem possíveis indicações para melhorar o trabalho. A equipa educativa foi sempre informada de todo o processo decorrente da investigação, para terem consciência do que pretendo investigar e de ter o seu apoio ao nível da prática educativa. Para além disso, existiram existindo conversas informais nas quais eram partilhadas dúvidas e informações ou observações sobre a investigação. Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa (APEI, s.d.)</p>
<p>Custos e benefícios - “Identificar possíveis danos ou custos que poderão . . . resultar de tal processo” (Tomás, 2011, p.160)</p>	<p>A investigação trouxe benefícios para as crianças e respetiva equipa educativa através da consciencialização da heterogeneidade na sala. Ao se tirar proveito dessa heterogeneidade, as crianças aprenderam a conviver com o outro, tendo por base a cooperação e interajuda e aprenderam a aceitar e respeitar as diferenças do outro. Esta aprendizagem traz benefícios para a sua inserção num grupo e, futuramente, na sociedade que se caracteriza como heterogénea. Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem (APEI, s.d.) Contudo, a investigação teve apenas como custo o tempo que os envolvidos despenderam, de maneira a obter os dados necessários à investigação.</p>

<p>Respeito pela privacidade e confidencialidade – questões “sujeitas a negociação, considerando sempre a posição dos autores” quando se pretende tornar informações públicas (Tomás, 2011, p.161)</p>	<p>Foi salvaguardado o anonimato das crianças, sendo só referido o nome próprio da criança e no caso das fotografias, a sua cara foi desfocada ou mesmo ocultada, de forma a impossibilitar a identificação da criança. O anonimato foi também mantido ao nível das equipas educativas, da organização educativa e das famílias das crianças, uma vez que nem todas as informações foram mencionadas no trabalho, apesar de serem relevantes para a prática e relação com as equipas. Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade das crianças; Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família; Respeitar os colegas de profissão (APEI, s.d.)</p>
<p>Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir – “necessário discutir e justificar os processos de selecção, inclusão e exclusão de crianças na investigação” (Tomás, 2011, p.162)</p>	<p>A investigação ao nível da observação incidiu sobre todo o grupo de crianças, porém ao nível da entrevista optei pelas crianças mais velhas, devido à sua maior consciência acerca das suas atitudes e optei por algumas crianças de quatro anos, que demonstravam uma maior facilidade de comunicação. Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao meu alcance (APEI, s.d.). Relativamente às famílias, optei por realizar o questionário àquelas com quem tinha maior familiaridade, ao nível da convivência no contexto educativo e maior relação com as crianças. Recorri, ainda, a todas as educadoras presentes no contexto educativo e às educadoras minhas conhecidas. Por último, nas futuras educadoras optei por aquelas com quem possuiu maior aproximação, tendo também em conta as suas experiências profissionais. “A selecção da amostra está sujeita a determinados critérios que permitam ao investigador aprender o máximo sobre o fenómeno em estudo” (Vale, 2000, citado em Martins, 2006, p.73).</p>
<p>Consentimento informado – “No momento de se obter o consentimento . . . as crianças devem estar</p>	<p>Na realização das entrevistas, questioneei as crianças se me podiam ajudar num trabalho da escola, ao responderem a umas simples questões. Com os registos fotográficos, fui lhes explicando para que serviam consoante elas me iam questionando, visto ser recorrente o uso da</p>

<p>conscientes de que a sua recusa ou desistência da investigação não as poderá prejudicar” (Tomás, 2011, p.164)</p>	<p>fotografia para registar os momentos. Respeitar cada criança promovendo os direitos das crianças (APEI, s.d.). Por sua vez, às famílias que participaram na investigação expliquei-lhes todos os processos envolventes da investigação, questionando-as se poderiam colaborar através do preenchimento do questionário anónimo.</p>
<p>Possível impacto nas crianças – “impacto provocado nas crianças envolvida na investigação, mas também nos grupos mais alargados de crianças” (Tomás, 2011, p.166)</p>	<p>Esta investigação não teve impacto direto nas crianças, visto não pressupor uma alteração direta na ação educativa. Porém, ao se ter um conhecimento mais aprofundado acerca do tema da investigação, adquire-se uma perceção diferente de como lidar com a heterogeneidade, o que terá impacto nas crianças e na sua educação. O impacto neste grupo foi o início do trabalho em grupos, compostos por crianças de diferentes idades. As crianças mais velhas começaram a adquirir o sentido de responsabilidade e as mais novas começaram a ter um apoio mais individualizado. Para além de se sentirem mais competentes, o que se traduz numa visão mais positiva sobre si mesma, melhorando a sua autoestima.</p>
<p>Uso e relato das conclusões – “processo de devolução ao longo do trabalho” (Tomás, 2011, p.166); Informação às crianças e adultos envolvidos – “processo de investigação deve ser transparente” (O’Kane, citado em Tomás, 2011, p.167)</p>	<p>No final, foi entregue uma copia do presente relatório à equipa educativa, a fim de evidenciar todo o trabalho desenvolvido e de obter mais explicitamente e detalhadamente todos os resultados alcançados. Desta forma, foi-lhes dada a oportunidade de decidirem se querem usar esses conhecimentos para a sua prática educativa, contribuindo para o seu crescimento profissional, visto um trabalho com crianças não ser estático. Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade (APEI, s.d.). Para as famílias, encontrei-me disponível para lhes expor os resultados e explicar em que medida esta investigação pode ter um impacto positivo no futuro de todos os envolvidos. Garantir a troca de informações entre a instituição e a família (APEI, s.d.). Relativamente às crianças, estas receberam feedback positivo sempre que as suas atitudes e comportamentos demonstrarem cooperação, interajuda e respeito com as outras crianças.</p>

Anexo M. Questionário para as famílias



Questionário

Este questionário surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, mais concretamente da investigação a recorrer durante o tempo de estágio. Com este questionário pretendo compreender a importância de uma sala heterogénea, ao nível de idades, para a aquisição da cooperação e autonomia.

Agradeço a sua participação e envolvimento no questionário, sendo uma parte fundamental para o meu futuro papel enquanto educadora de infância. O questionário tem por base o anonimato e a confidencialidade de todos os envolvidos, sendo apenas utilizados os dados para estudos académicos.

Questão 1.

Quando seleciona a instituição/sala que o seu educando deve frequentar, tem em conta a composição etária do grupo?

- Sim
 Não

Questão 2.

Classifique de 1 a 5, com um círculo, sendo 1 - discordo totalmente e 5 - concordo totalmente, a seguinte afirmação:

“A organização das crianças em grupos heterogéneos é um potencial fator para o seu desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem.”

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 Concordo totalmente

Questão 3.

A presença de grupos heterogéneos numa sala, segundo o seu ponto de vista, apresenta:

- Vantagens
 Desvantagens
 Ambas as opções

Questão 3.1.

Justifique a sua opção, mencione pelo menos três razões que considera pertinentes.

Questão 3.2.

Caso assinale a opção vantagens e segundo a sua opinião, a existência de grupos heterogêneos numa sala poderá favorecer:

- A criança mais nova
 A criança mais velhas
 Ambas as crianças

Questão 4.

Em que medida concorda ou discorda com os seguintes itens.

Os grupos heterógenos promovem:	Discordo totalmente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo totalmente
Autonomia / Independência					
Partilha de saberes					
Cooperação					
Interajuda					
Conflitos					
Interação					
Resolução de problemas					
Respeito pelo outro					
Insegurança para as crianças mais novas					
Desenvolvimento motor					
Desenvolvimento da linguagem					
Outro:					

Questão 5.

Considera que o seu educando se tornou mais cooperante com as outras pessoas, desde que ingressou nesta sala?

- Sim
- Não
- Não sei

Questão 5.1

Se respondeu anteriormente que sim, descreva uma situação onde tenha vivenciado essa mesma cooperação (dentro ou fora da escola).

Questão 6.

Considera que o seu educando se tornou mais autónomo no seu dia-a-dia, desde que ingressou nesta sala?

- Sim
- Não
- Não sei

Questão 6.1

Se respondeu anteriormente que sim, justifique a sua opção, mencione pelo menos três aspetos onde tal se tenha evidenciado.

Questão 7.

Quais foram as diferenças sentidas no seu educando aquando o ingresso na respetiva sala? Apresente três diferenças que considere pertinentes.

Obrigado pela sua colaboração 😊

Anexo N. Questionário para as educadoras



Questionário

Este questionário surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, mais concretamente da investigação a recorrer durante o tempo de estágio. A investigação tem como tema central a heterogeneidade, especificamente da idade, das crianças. Com este questionário pretendo compreender a importância de uma sala heterogénea, ao nível de idades, para a aquisição da cooperação e autonomia. Para tal, pretendo realizar uma recolha de informações e perspetivas acerca do assunto.

Agradeço a sua participação e envolvimento no questionário, sendo uma parte fundamental para o meu futuro papel enquanto profissional de educação, concretamente enquanto educadora de infância. O questionário é anónimo e confidencial, os dados serão apenas utilizados para estudos académicos.

Questão 1.

Classifique de 1 a 5, colocando um círculo, sendo 1 - discordo totalmente e 5 - concordo totalmente, a seguinte afirmação:

“A organização das crianças, no jardim de infância, em grupos heterogéneos é importante para o seu desenvolvimento no processo de aprendizagem.”

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 Concordo totalmente

Questão 2.

A presença de grupos heterógenos numa sala, segundo o seu ponto de vista, apresenta:

- _____ Vantagens
- _____ Desvantagens
- _____ Ambas as opções

Questão 2.1.

Justifique a sua opção, mencione pelo menos três razões que considera pertinentes.

Questão 2.2.

Caso tenha assinalado a opção “vantagens”, considera que a existência de grupos heterogéneos numa sala poderá favorecer:

- _____ A criança mais nova
 _____ A criança mais velhas
 _____ Ambas as crianças

Questão 3.

Em que medida concorda ou discorda com os seguintes itens.

Os grupos heterógenos promovem:	Discordo totalmente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo totalmente
Autonomia / Independência					
Partilha de saberes					
Dispersão no trabalho pedagógico					
Cooperação					
Interajuda					
Conflitos					
Interação					
Resolução de problemas					
Respeito pelo outro					
Insegurança para as crianças mais novas					
Desenvolvimento motor					
Desenvolvimento da linguagem					
Outro:					

Questão 4.

Considera que as crianças se tornam mais cooperantes numa sala heterogénea?

- _____ Sim

- Não
- Não sei

Questão 4.1

Se respondeu anteriormente que sim, justifique a resposta, mencionando pelo menos três situações pertinentes que tenha vivenciado.

Questão 5.

Considera que as crianças se tornam mais autónomas numa sala heterogénea?

- Sim
- Não
- Não sei

Questão 5.1

Se respondeu anteriormente que sim, justifique a resposta, mencionando pelo menos três situações pertinentes que tenha evidenciado.

Questão 6.

Não sua opinião, como a heterogeneidade pode desenvolver os comportamentos sociais e a autonomia com as crianças? (Como promove, na sala, os comportamentos sociais e a autonomia com as crianças?)

Obrigado pela sua colaboração 😊

Anexo O. Questionário para as futuras educadoras



Questionário

Este questionário surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, mais concretamente da investigação a recorrer durante o tempo de estágio. A investigação tem como tema central a heterogeneidade, especificamente da idade, das crianças. Com este questionário pretendo compreender a importância de uma sala heterogénea, ao nível de idades, para a aquisição da cooperação e autonomia. Para tal, pretendo realizar uma recolha de informações e perspetivas acerca do assunto.

Agradeço a sua participação e envolvimento no questionário, sendo uma parte fundamental para o meu futuro papel enquanto profissional de educação, concretamente enquanto educadora de infância. O questionário é anónimo e confidencial, os dados serão apenas utilizados para estudos académicos.

Questão 1.

Classifique de 1 a 5, colocando um círculo, sendo 1 - discordo totalmente e 5 - concordo totalmente, a seguinte afirmação:

“A organização das crianças, no jardim de infância, em grupos heterogéneos é importante para o seu desenvolvimento no processo de aprendizagem.”

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 Concordo totalmente

Questão 2.

A presença de grupos heterógenos numa sala, segundo o seu ponto de vista, apresenta:

- Vantagens
- Desvantagens
- Ambas as opções

Questão 2.1.

Justifique a sua opção, mencione pelo menos três razões que considera pertinentes.

Questão 2.2.

Caso tenha assinalado a opção “vantagens”, considera que a existência de grupos heterogéneos numa sala poderá favorecer:

- A criança mais nova
- A criança mais velhas
- Ambas as crianças

Questão 3.

Em que medida concorda ou discorda com os seguintes itens.

Os grupos heterógenos promovem:	Discordo totalmente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo totalmente
Autonomia / Independência					
Partilha de saberes					
Dispersão no trabalho pedagógico					
Cooperação					
Interajuda					
Conflitos					
Interação					
Resolução de problemas					
Respeito pelo outro					
Insegurança para as crianças mais novas					
Desenvolvimento motor					
Desenvolvimento da linguagem					
Outro:					

Questão 4.

Considera que as crianças se tornam mais cooperantes numa sala heterogénea?

- Sim
- Não
- Não sei

Questão 4.1

Se respondeu anteriormente que sim, justifique a resposta, mencionando pelo menos três situações pertinentes que tenha vivenciado.

Questão 5.

Considera que as crianças se tornam mais autónomas numa sala heterogénea?

- Sim
- Não
- Não sei

Questão 5.1

Se respondeu anteriormente que sim, justifique a resposta, mencionando pelo menos três situações pertinentes que tenha evidenciado.

Questão 6

Se tivesse opção de escolha, no futuro, qual das salas escolheria para exercer a função de educadora de infância:

_____ Sala heterogénea

_____ Sala homogénea

_____ Indiferente

Obrigado pela sua colaboração 😊