INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

"MAS 5 É QUASE 8!"

EMERGÊNCIA DE COMPETÊNCIAS MATEMÁTICAS NO PRÉ-ESCOLAR

Carolina Ribeiro de Almeida Neto Pinto

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

2018

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

"MAS 5 É QUASE 8!"

EMERGÊNCIA DE COMPETÊNCIAS MATEMÁTICAS NO PRÉ-ESCOLAR

Carolina Ribeiro de Almeida Neto Pinto

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

Orientador: Professor Doutor Tiago Almeida

2018

Ao António,

por tudo o que me ensinaste

AGRADECIMENTOS

Foram muitos aqueles que, de uma forma ou de outra, me ajudaram ao longo do processo de investigação e elaboração desta tese, aos quais não posso deixar de prestar o meu agradecimento.

Ao Professor Doutor Tiago Almeida, pela orientação e apoio na construção do meu trabalho e identidade profissional. E pelas inúmeras chávenas de chá.

À Marta e à Sofia, por me terem apoiado na minha primeira experiência como profissional. Pelas brincadeiras, cumplicidade e animação. Fizeram-me perceber aquilo que quero ser enquanto profissional e pessoa no meio educativo.

À Patrícia e à Inês, por terem deixado que o vosso grupo fosse também um bocadinho meu. Não me vou esquecer de tudo o que aprendi convosco.

Aos meus pais e irmã pela paciência e pelo apoio ao longo de todo o percurso académico.

Ao António, a minha criança preferida.

À Rita, pelo apoio, amizade e por me aturar quando já nem eu me conseguia aturar a mim própria.

À Catarina pelas brincadeiras, palavras de incentivo e por me mostrar que a vida nem sempre tem de ser levada a sério.

Aos meus amigos e colegas, pelos momentos de partilha, stress e descontração que a ESE nos proporcionou.

Aos meus amigos e colegas dos escoteiros pelas atividades de fim de semana, pelas brincadeiras e por tudo o que aprendi e continuo a aprender.

À Dra. Paula pelo carinho e palavras de incentivo. Por me ter mostrado que a vida pode ser infinitamente melhor, basta que haja vontade e pensamento positivo.

À equipa do Colégio D. João de Castro, não podia ter sido melhor recebida, vocês são fantásticas.

A todas as crianças que fizeram, de alguma forma, parte do meu percurso. Levo um bocadinho de cada uma delas comigo.

RESUMO

No presente relatório pretende-se analisar o percurso realizado ao longo da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) na valência de Pré-escolar, com um grupo entre os 3 e os 4 anos. O grupo era composto por oito rapazes e dez raparigas, sendo que os seus interesses se centravam na área de conhecimento do mundo e nas atividades de exploração de materiais.

Tal como é referido na caracterização do grupo, apresentada no primeiro capítulo deste documento, a matemática, além da escrita, era uma das áreas em desenvolvimento com as crianças, abordada formal e informalmente no dia a dia do grupo, nomeadamente no quadro das mensagens, no momento da contagem de fruta e em muitas das atividades preparadas pela educadora.

Desta forma, foi realizada uma investigação-ação, de natureza qualitativa, baseada na realização de atividades, de modo a que se pudesse comparar as competências matemáticas do grupo no início e no final da PPS. Para tal, foram consideradas as competências de contagem, *subitizing* e adição.

Os resultados da investigação foram obtidos através da elaboração de registos diários e reflexões semanais, bem como de registos fotográficos. Foram também pedidas à educadora as avaliações das crianças, realizadas no início de setembro, de modo a que os resultados obtidos em janeiro pudessem ser comparados com as competências adquiridas imediatamente antes da minha intervenção.

Através da análise dos dados foi possível aferir a evolução das crianças, individualmente, e do grupo, em geral, sendo que a intervenção revelou resultados satisfatórios no desenvolvimento das competências matemáticas do grupo.

Palavras-chave: *Highscope*, Contagem, *Subitizing*, Adição, Criança, Prática Profissional Supervisionada

ABSTRACT

In this report I intend to analyze the course carried out over the Supervised Professional Practice II (SPP II) in the pre-school valency, with a group between 3 and 4 years old. The group consisted of eight boys and ten girls, with their interests centering on the world's knowledge and material exploration activities.

As presented in the group's characterization, in the first chapter of this paper, mathematics was one of the areas in development with the children, dealt with formally and informally in the day-to-day lives of the group, especially in morning meeting, fruit counts and many of the activities prepared by the teacher.

In this way, an action research was carried out, of a qualitative nature, based on the accomplishment of activities, so that the mathematical competences of the group could be compared at the beginning and at the end of the SPP. For this, I considered counting, subitizing and addition skills.

The results of the research were obtained through the elaboration of daily records and weekly reflections, as well as of photographic records. The evaluations of the children were also requested from the educator at the beginning of September, so that the results obtained in January could be compared with the skills acquired immediately before my intervention.

Through the analysis of the data it was possible to assess the evolution of the children, individually, and of the group, in general, and the intervention revealed satisfactory results concerning the development of the mathematical competences of the group.

Keywords: *Highscope*, Counting, *Subitizing*, Addition, Child, Supervised Professional Practice

ÍNDICE GERAL

Introdução 1

1. Caracterização para a Ação 2

1.1. Caracterização do Meio 2

1.2. Caracterização do Contexto Socioeducativo 2

1.3. Caracterização da Equipa Educativa 3

1.4. Caracterização do Ambiente Educativo 3

1.5 Caracterização do Grupo de Crianças 7

1.6 Caracterização das Famílias 11

2. Análise Reflexiva da Intervenção 12

2.1. Intenções para a Ação 12

2.2 Processo de Intervenção 13

2.3 Avaliação da Concretização Das Intenções 16

3. Investigação em Jardim de Infância 20

3.1. Identificação e Fundamentação da Problemática 20

3.2. Revisão da Literatura 22

3.3. Roteiro Ético e Metodológico 27

3.4. Apresentação e Discussão dos Dados 29

4. Construção da Profissionalidade Docente como Educador de Infância 37

5. Considerações Finais 42

6. Referências 44

Anexos 48

Anexo A – Planta da Sala 49

Anexo B – Rotina da Sala 50

Anexo C – Portefólio Individual de Estágio 51

1. Caracterização de Uma Ação Educativa Contextualizada (Versão 1) 53
2. Notas de Campo 61
3. Reflexões Semanais 107
4. Planificações 129

Anexo D – Avaliação de uma Criança 176

Anexo E – Roteiro Ético 190
Anexo F – Árvore Categorial com Dados da Investigação 194

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. A Li. A distribuir moedas consoante os números escritos no tabuleiro..... 30
Figura 2. O G. a distribuir feijões consoante a quantidade indicada..... 30
Figura 3. Atividade em que se jogou ao Bingo, com cartões com números de 1 a 10... 32
Figura 4. Nesta atividade, as crianças mais velhas, tinham tabuleiros mais complexos, com adições 32
Figura 5. Construção de uma máquina de calcular..... 33
Figura 6. Resolução de adição através da contagem. 33
Figura 7. Planta da sala de atividades..... 49

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Primeiro momento de verificação de competências de contagem 29
Tabela 2. Segundo momento de verificação de competências de contagem 31
Tabela 3. Competências de Adição 35

LISTA DE ABREVIATURAS

APEI: Associação de Profissionais de Educação de Infância

COR: Child Observation Record

ESE: Escola Superior de Educação

KDI: Key Developmental Indicators

LEB: Licenciatura em Educação Básica

MEPE: Mestrado em Educação Pré-Escolar

MTP: Metodologia de Trabalho de Projeto

OCEPE: Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PPS: Prática Profissional Supervisionada

RO: Registo de Observação

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), realizada na valência de jardim de infância, com um grupo de 3 e 4 anos, entre setembro e janeiro.

Este documento tem como objetivos apresentar informação acerca do contexto em que foi realizada a PPS II e dar resposta ao tema de investigação selecionado, sendo feita uma análise reflexiva acerca de como a minha prática ao longo dos dois momentos de estágio influenciou a construção da minha profissionalidade.

No seguimento da investigação que tinha realizado em creche, a presente investigação centra-se na aquisição de competências matemáticas, neste caso, adaptadas à faixa etária do grupo com quem foi realizada a PPS. Desta forma, as competências abordadas ao longo do presente documento serão a contagem, reconhecimento de símbolos, adição e *subitizing*.

No que diz respeito à estrutura do relatório, este encontra-se dividido em duas partes. A primeira parte diz respeito ao contexto de estágio e à investigação aplicada no grupo. Esta inicia-se com um capítulo acerca caracterização da instituição, profissionais, crianças e famílias, na qual são referidos os aspetos-chave que os distinguem, mantendo o seu anonimato. De seguida, são apresentadas as intenções para a intervenção e avaliada a sua concretização, com base numa descrição do que foi feito, como e porquê. Por fim, no capítulo da investigação, é definida a problemática em estudo e os resultados obtidos após a PPS, bem como apresentado o roteiro ético e metodológico e a revisão da literatura acerca do tema.

Na segunda parte, é feita uma reflexão acerca da construção da identidade profissional e as aprendizagens realizadas na PPS, tanto no contexto de creche, como no de jardim de infância. Seguem-se as considerações finais e as referências bibliográficas. São ainda apresentados de seguida os anexos, que incluem o portfólio realizado ao longo da PPS e a avaliação de uma das crianças do grupo.

1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO

No presente capítulo irá ser feita uma breve caracterização do contexto socioeducativo onde foi realizada a PPS, bem como do meio onde este se insere. No que diz respeito ao grupo com quem foi realizada a intervenção, será apresentada uma descrição do mesmo, incluindo do seu grau de desenvolvimento, das famílias que o compõem e do ambiente educativo em que está inserido.

1.1. Caracterização do Meio

A instituição onde realizei a minha prática profissional supervisionada II situa-se na União de Freguesias de Carcavelos e Parede, inserida no concelho de Cascais. De acordo com os Censos (2011), Cascais foi um dos concelhos com grande crescimento populacional. Importa também referir que, segundo a mesma fonte, é também neste concelho que se encontra 9% da população estrangeira de Portugal.

No espaço circundante à instituição, sendo esta localizada muito perto do centro da freguesia, encontram-se diversos serviços como escolas, instituições bancárias, departamento de finanças, supermercados e restaurantes. Existem também alguns espaços culturais e de lazer como jardins, igrejas e centros comerciais.

No que diz respeito à população residente na zona, uma vez que nesta estão inseridos bastantes edifícios de habitação, é, na sua maioria caucasiana e de classe média a média-alta.

1.2. Caracterização do Contexto Socioeducativo

A organização socioeducativa é uma instituição privada, que integra crianças desde os 3 meses até aos 6 anos. Esta encontra-se em funcionamento desde 2006.

A instituição segue, exclusivamente, o modelo High Scope, tendo sido idealizada, segundo a informação disponível na página da instituição (2006), em função “dos interesses e necessidades das crianças, valorizando e respeitando a sua individualidade”. Segundo o projeto pedagógico da instituição (2006), publicado online, é também valorizada a autonomia da criança, a sua aprendizagem e os seus valores, promovidos através de um ambiente estimulante e do envolvimento das famílias.

Relativamente aos horários, a instituição encontra-se em funcionamento entre as 7h30 e as 19h30, sendo que as atividades letivas têm lugar entre as 9h00 e as 17h00.

A valência de pré-escolar integra cerca de 70 crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 6 anos. Estas crianças então distribuídas por quatro salas, divididas por idades, havendo um máximo de 20 crianças por sala. Em cada sala existe também uma Educadora de Infância e uma Auxiliar de Ação Educativa.

1.3. Caracterização da Equipa Educativa

No que diz respeito à valência de pré-escolar, a equipa de profissionais é composta por quatro educadoras de infância, quatro auxiliares educativas e uma coordenadora pedagógica. Existem também alguns profissionais externos, como o professor de educação física, a professora de música, a professora de inglês, a professora de filosofia e a professora de *mindfulness*. A comunicação entre os elementos da equipa é feita no dia a dia de forma informal ou, sempre que necessário, são marcadas reuniões, sem periodicidade definida.

Na sala onde realizei a minha prática existia uma educadora e uma auxiliar educativa. Pelo que tive a oportunidade de observar, a comunicação entre estas duas profissionais é feita de forma clara e natural, sendo notório o trabalho cooperativo e a cumplicidade presentes. Através de conversas informais constatei que o trabalho diário é dividido de forma igualitária e que a auxiliar educativa participa em todo o processo de planificação e tomada de decisões que envolva o grupo. De acordo com Hohmann e Weikart (1997), a reflexão conjunta dos profissionais acerca das suas práticas, assim como a partilha de sentimentos e experiências, tem um impacto positivo na aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

1.4. Caracterização do Ambiente Educativo

Na sala em que realizei a minha prática profissional supervisionada, é aplicada, tal como em toda a escola, a rotina imposta pelo modelo. Esta rotina e a forma como a instituição a aplica prevê dois aspetos fundamentais que contribuem para o bem-estar das crianças às quais é aplicada: por um lado é estanque o suficiente para que as

crianças consigam prever o que vai acontecer, conferindo-lhes assim a sensação de controlo do seu tempo útil, por outro é flexível, sempre que necessário, para que possa ser adaptada ao ritmo e necessidades do grupo de crianças e da instituição (cf. Anexo B – Rotina da sala).

A rotina inicia-se a partir das 9h00, aquando da chegada da educadora, com o acolhimento e apresentação do quadro das mensagens. O quadro das mensagens é uma tabela na qual o adulto preenche o que vai acontecer ao longo dos vários momentos da rotina com símbolos ou objetos para que possam ser as crianças a decifrar as mensagens.

É também um momento que o adulto pode utilizar para abordar alguns conceitos das áreas da leitura ou matemática, propondo exercícios às crianças para que estas possam, depois de os solucionar, visualizar a mensagem colocada por baixo. Este momento ajuda também as crianças, além de preverem os tempos da rotina que se sucedem, a prever também as atividades que irão realizar ou possíveis alterações que irão ocorrer ao longo do dia, tal como está descrito no seguinte registo:

> *De manhã as crianças sentaram-se no tapete e viram o que estava planeado para o dia. A educadora tem uma grelha, dividida em duas colunas, uma para cada grupo, leão e gato. Em cada coluna estão as imagens do que cada grupo vai fazer nos diferentes momentos da rotina. Uns são comuns, outros não. A educadora tapou cada uma das tarefas com os nomes de algumas crianças, sem a primeira letra. Quando as crianças acertam no nome, a criança com esse nome vai ver o que é a tarefa. (R.O. 25/09)*

De seguida, a sequência planear-fazer-rever, inicia-se quando as crianças elaboram os seus planos acerca das áreas da sala em que querem brincar e os comunicam ao adulto. Neste momento, a partilha da vez é sempre realizada através de um pequeno jogo ou atividade, como se verifica no seguinte exemplo:

> *Para o tempo de planear, a educadora pôs no chão arcos, cada um com o símbolo de uma das áreas colado. As crianças iam para o arco da área onde queriam brincar. (R.O. 06/10)*

O tempo de fazer começa quando as crianças põem em prática os seus planos e brincam livremente nas cinco áreas da sala. Quando o tempo está a terminar, um dos adultos comunica às crianças que têm de arrumar as áreas e, de seguida, sentar-se em círculo para fazer a revisão. No tempo de rever, à semelhança do tempo de planear, é feito um pequeno jogo para gerir a partilha da vez e as crianças falam sobre as áreas em que brincaram:

> *No tempo de rever fizemos um jogo da memória, em que cada criança teve de encontrar um par antes de rever. (R.O. 09/11)*

É de salientar que, independentemente do que foi planeado pelas crianças, estas têm acesso a todas as áreas da sala e podem alterar os seus planos sempre que desejarem. De acordo com Hohmann e Weikart (1997), "Ao fazer planos diários, ao segui-los e, depois, ao relembrar aquilo que fizeram, as crianças pequenas aprendem a articular as suas intenções e a refletir sobre as suas acções." (p.247)

O tempo de grande grupo é um momento em que as crianças realizam um jogo ou atividade musical em conjunto preparada e dinamizada pelo adulto. Tal como referem Hohmann e Weikart (1997), o tempo de grande grupo desenvolve nas crianças um sentimento de pertença e de comunidade criando um repertório de experiências comuns. É exemplo destas atividades a seguinte nota de campo:

> *À tarde, as crianças fizeram o jogo "Uma melancia" em que a educadora cantava a música "Uma melancia, gorda, gorda, gorda, que queria ser a mais linda do mundo, aprendeu a…" e uma das crianças completava a frase enquanto as outras faziam o que a outra criança indicou. (R.O. 04/10)*

É no tempo de pequenos grupos que se realizam as atividades mais estruturadas pelo adulto. Cada pequeno grupo é constituído por metade do grupo da sala, sendo que

cada um deles está previamente definido, mantendo-se constante ao longo de todo o ano. Os dois pequenos grupos ocorrem em simultâneo, mas em locais separados, e são dinamizados pelos adultos da sala. Desta forma, o adulto consegue dar uma atenção mais focada em cada criança e realizar registos mais pormenorizados do desenvolvimento de cada uma. Segundo Hohmann e Weikart (1997), neste tempo as crianças têm oportunidade de experimentar novos materiais do seu interesse preparados pelos adultos. A seguinte nota de campo retrata um tempo de pequeno grupo em que as crianças fizeram atividades diferentes:

> *No tempo de pequeno grupo, de manhã, o grupo do leão esteve na horta a plantar metade dos legumes que comprou. O grupo do gato ficou na sala com a auxiliar a carimbar formas geométricas com objetos do dia a dia. (R.O. 29/09)*

Por fim, as crianças têm também tempo para brincar no exterior, onde podem brincar no parque infantil, andar de triciclo ou fazer construções com blocos em tamanho real. Post e Hohmann (2003) afirmam que o tempo de exterior permite às crianças, não só brincarem juntas e inventarem jogos, como também permite aos adultos interagir e brincar com as crianças num ambiente estimulante para elas.

No que diz respeito à organização da sala de atividades, de acordo com Hohmann e Weikart (1997), esta encontra-se organizada, segundo o modelo Highscope, de modo a que "as crianças possam ter o máximo número possível de oportunidades de aprendizagem pela acção e exerçam o máximo controlo sobre o seu ambiente" (p.163). Assim, esta encontra-se dividida em cinco áreas, nomeadamente área da casa, área das artes, área dos livros, área dos blocos e área dos jogos (cf. Anexo A – Planta da Sala). Na área da casa existem diversos materiais do dia a dia como utensílios de cozinha, roupa e outros adereços que as crianças podem utilizar para criar situações de faz-de-conta. A área das Artes é uma área onde as crianças podem explorar materiais e ferramentas de expressão plástica, podendo utilizar todos os materiais que precisarem durante o tempo de fazer. A área dos livros, tal como o nome indica, corresponde à biblioteca da sala, onde as crianças têm à disposição livros, enciclopédias e álbuns. Na área dos blocos as crianças realizam construções com

diferentes materiais, como blocos de madeira ou plástico, blocos com encaixes ou ímanes. Por fim, na área dos jogos é onde se encontram alguns jogos de tabuleiro, puzzles e enfiamentos. É de referir que todos os brinquedos se encontram em locais de fácil acesso para as crianças e estão etiquetados com imagens ou símbolos conhecidos das crianças. De acordo, com Hohmann e Weikart (1997), etiquetar os materiais, caixas de arrumação e prateleiras atribui à criança uma maior autonomia dentro da sala, ao realizar as tarefas do dia a dia.

Em relação à disposição da sala, esta está adequada à faixa etária das crianças, promovendo a sua autonomia, e permite, em simultâneo, ao adulto, ter controlo sobre tudo o que está a decorrer. Tal como referem Post e Hohmann (2003), é fundamental que o ambiente em que as crianças se inserem seja flexível, de modo a corresponder aos interesses da criança, que vão variando. Desta forma, todos os móveis da sala são leves e têm rodas, de modo a que a disposição da sala seja facilmente alterada, consoante as necessidades.

1.5 Caracterização do Grupo de Crianças

O grupo da sala 2 é composto por 18 crianças, 10 raparigas e 8 rapazes, com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos. No início do estágio estava presente mais uma criança do sexo feminino que voltou para o seu país de origem, a Escócia, com perspetivas de voltar a integrar o grupo novamente em junho de 2018. Segundo a educadora cooperante, esta já tinha trabalhado com a grande maioria do grupo em anos anteriores, sendo que existem 3 crianças em adaptação, tendo começado a frequentar a instituição em setembro de 2017.

Dentro do grupo existe alguma diversidade de culturas, havendo uma criança com tripla nacionalidade - britânica, portuguesa e eslovaca - que já integra o grupo há mais de um ano, dominando a Língua Portuguesa, uma criança de descendência inglesa e singapurense, que integrou o grupo pela primeira vez no presente ano e que apenas compreende algumas palavras em português, e uma criança da Escócia que, como referido anteriormente, regressou ao seu país. Estas três crianças têm como língua materna o Inglês.

Desenvolvimento das crianças

A avaliação das crianças na instituição é a indicada no modelo Highscope, ou seja, com base no COR (Child Observation Record). Este instrumento é organizado em oito categorias, cada uma subdividida em vários indicadores-chave (KDI's).

A primeira categoria, *abordagem à aprendizagem*, prevê que as crianças tenham iniciativa, façam planos e reflitam sobre as suas experiências. Neste aspeto considero que o grupo está bastante desenvolvido e que, devido à rotina planear-fazer-rever, as crianças foram progressivamente evoluindo na complexidade dos seus planos, bem como no detalhe presente nos seus relatos. Nota-se bastante discrepância entre as crianças que já frequentavam anteriormente a instituição para as crianças em adaptação ao grupo. Na seguinte nota de campo observa-se o plano de uma das crianças mais velhas da sala:

> *No tempo de planear:*
> *Eu: Então M.L., o que vais fazer hoje?*
> *M.L.: Vou para a área da casa*
> *Eu: Então e o que vais fazer na área da casa?*
> *M.L.: Vou brincar com os bébés e fazer comida.*
> *Eu: Então e tens mais algum plano para hoje?*
> *M.L.: A seguir vou para a área dos livros ver uma história. (R.O. 07/11)*

Ao analisar o plano na M.L., verifica-se que esta criança consegue dizer os nomes das áreas e explicar o que vai fazer em cada uma dela, pondo os seus planos para o dia em sequência.

Em relação ao *desenvolvimento social e emocional*, prevê-se que as crianças reconheçam e identifiquem as suas emoções, cooperem entre si, construam relações afetivas, demonstrem empatia e resolvam os seus conflitos. Considero que, no grupo, esta área ainda está em construção, também devido à faixa etária, sendo que as crianças, apesar de conseguirem identificar, tanto as suas emoções, como as dos seus pares, ainda têm alguma dificuldade em resolver os seus conflitos sem recorrer à ajuda do adulto. No entanto, as crianças demonstram compreender o modelo de resolução de conflitos

aplicado pela educadora e foi notória a evolução das crianças na aplicação do mesmo. (cf. Anexo C – Portefólio individual de estágio, reflexão 3ª semana)

Na dimensão *saúde e desenvolvimento físico* são contemplados aspetos relativos à motricidade grossa e fina, consciência corporal e cuidados pessoais. Em relação à motricidade grossa, as crianças utilizam os diversos tipos de movimentos locomotores com bastante facilidade, o que não é tão evidente nos movimentos estacionários, que envolvem mais equilíbrio. No que diz respeito à motricidade fina, esta está ainda em desenvolvimento, tendo sido evidentes melhorias ao longo dos últimos meses, muito devido à iniciação da abordagem à escrita. Na higiene pessoal as crianças são totalmente autónomas, seguindo uma rotina:

> *No final da refeição as crianças lavaram os dentes, conforme foram acabando, e deitaram-se na cama. (R.O.25/09)*

Tal como referido anteriormente, a área da *linguagem, literacia e comunicação* tem vindo a ser um dos aspetos mais focados nas atividades realizadas. A maioria das crianças conhece as letras, principalmente as mais velhas, e conseguem identificar o seu nome e o das outras crianças. Algumas das crianças conseguem escrever o seu nome sem recorrer aos cartões com *letter link*. Começam também a desenvolver a consciência fonológica e são capazes de identificar os diferentes sons das palavras e formar algumas rimas:

> *Na hora do lanche:*
> *M.L.: Olha Carolina, "xixi" rima com "gosto de ti", não rima?*
> *Eu: Pois é, é uma rima!*
> *Auxiliar: M.L. olha que o pão cai no chão*
> *M.L.: Olha a Inês fez outra rima! Pão rima com Chão! (R.O. 23/10)*

No Inglês, inserido também nesta área, as crianças reconhecem algum vocabulário temático e do dia a dia. Formam também frases simples, principalmente as que são utilizadas durante as sessões com a professora. Uma vez que a professora fala

quase exclusivamente em inglês, as crianças demonstram compreender a linguagem oral e frequentemente conseguem responder de forma adequada, por vezes em português.

Na área da *matemática,* as crianças começam a conseguir identificar os símbolos numéricos e o sinal de adição. A maioria já adquiriu a correspondência termo a termo e consegue identificar o último número da sequência como a quantidade total de objetos contados. Conseguem também formar conjuntos de números e objetos e identificar as formas geométricas mais elementares. Em relação à consciência espacial as crianças dominam conceitos como *em cima, em baixo, dentro* e *fora* e, a grande maioria, distingue o lado esquerdo e o lado direito.

A área das *artes criativas* subdivide-se em arte, música, movimento e jogo simbólico. Em relação à arte, as crianças têm permanentemente diferentes materiais e ferramentas à sua disposição para utilizarem no tempo de brincadeira livre. Representam a figura humana com os seus componentes principais, utilizando diferentes materiais, e realizam recortes e colagens com objetos bi e tridimensionais. Na música, a crianças identificam conceitos de intensidade, altura e ritmo. Exploram também os movimentos do corpo com e sem música. O jogo simbólico está também muito desenvolvido no grupo, sendo que as crianças representam frequentemente situações de faz de conta baseadas nas suas experiências e encarnam diferentes personagens humanas e não humanas.

> *No tempo de fazer as crianças decidiram construir um comboio com as cadeiras disponíveis na sala, colocando-as umas atrás das outras em duas filas. De seguida taparam os assentos com mantas e sentaram-se. O F., que se sentou à frente, era o maquinista. A L. sentou-se ao meu colo numa das cadeiras e disse que queria ser um bebé. Depois houve crianças que começaram a servir comida a quem estava sentado no comboio. (R.O. 27/10)*

No que diz respeito à *ciência e tecnologia,* as crianças realizam experiências com alguma frequência, respeitando todas as etapas do método experimental. As crianças comunicam as suas ideias e realizam previsões, sendo capazes de as confrontar

com os resultados após as atividades experimentais. São também muito curiosas acerca do mundo que as rodeia, questionando muito os fenómenos físicos e naturais que observam:

> *A J. perguntou se a luz necessária à formação do arco-íris também poderia vir das estrelas e eu expliquei que o sol é uma estrela, mas por ser grande e estar muito perto da Terra dá muito mais luz do que as outras. Surgiu também a questão de quantas cores tem o arco-íris. As crianças tentaram contar as cores dos arco-íris que se formavam. (R.O. 20/11)*

Por fim, relativamente à área dos *estudos sociais*, as crianças assumem um papel ativo nas discussões e debates realizados na sala, dando a sua opinião e votando para tomar decisões. Nos momentos de distribuição de tarefas, como foi o caso de várias atividades do projeto, as crianças assumem o seu papel, compreendendo que cada uma tem a sua tarefa e nem todos podem assumir a mesma.

1.6 Caracterização das Famílias

Em conversa com a educadora cooperante, verifiquei que todas as crianças têm uma família nuclear, ou seja, o agregado familiar de todas as crianças do grupo é composto por ambos os progenitores, à exceção de uma, cujos pais são divorciados com custódia partilhada.

Das 19 crianças consideradas, oito não têm irmãos, oito têm um irmão e três têm dois irmãos. No que diz respeito às crianças que têm irmão, cinco dessas têm um irmão a frequentar a mesma instituição e uma delas têm dois irmãos na instituição.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

Neste capítulo, em primeiro lugar, serão apresentadas as intenções para a ação. De seguida será feita uma breve descrição da intervenção e posteriormente, com base na mesma, será feita a avaliação das intenções inicialmente definidas.

2.1. Intenções para a ação

A partir da caracterização acima apresentada, foram então definidas intenções que serviram como linhas orientadoras para toda a ação realizada ao longo da PPS II. As referidas intenções procuram também ir ao encontro das definidas previamente, tanto pela educadora cooperante, como pela instituição em questão.

Desta forma, a primeira intenção definida teve como objetivo **promover as relações afetivas entre pares e adulto-criança**, uma vez que, além de ser um dos objetivos definidos pela educadora, Hohmann e Weikart (1997) referem que as relações estabelecidas na educação pré-escolar, tanto entre as crianças, como com os adultos, são determinantes para que estas comecem a criar a sua conceção do mundo social. Os mesmos autores acrescentam ainda que, ao incentivar e promover as relações sociais, o educador está a dar bases às crianças para construírem a sua autonomia, autoconfiança e tomada de iniciativa. Além disso, de acordo com Meyer e Turner (2007), citados por Estrela (2010), o educador deve orientar a criança na construção das suas relações afetivas, promovendo assim a sua motivação e sentimento de pertença ao grupo.

Com a consolidação das relações afetivas surgem, inevitavelmente, conflitos. Tal como referem Silva, Veríssimo e Santos (2004), é no jardim de infância, com a estabilização das relações sociais com pares, que surgem os primeiros conflitos e confrontos. Desta forma, cabe ao educador **proporcionar ferramentas às crianças e estimular a resolução autónoma de conflitos**, tratando-se esta, também, de uma das intenções definidas.

Sendo o modelo aplicado na instituição o *Highscope*, tal como referido acima, e assente num dos pressupostos base deste modelo, a terceira intenção definida foi **estimular a participação ativa das crianças no seu processo de aprendizagem**. Esta participação ativa pressupõe que as crianças tenham um impacto direto nas decisões que digam respeito ao grupo, havendo uma partilha de opiniões entre as crianças e entre as

crianças e o adulto, de modo a conciliar os interesses de todos os agentes envolvidos (Tomás, 2007).

Na mesma linha de pensamento, também a **promoção da autonomia** é um aspeto determinante num contexto de jardim de infância, uma vez que é nesta faixa etária que as crianças testam os seus limites e os dos adultos, tentando adquirir algum controlo sobre o seu dia a dia e o mundo que as rodeia (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Silva (2016) acrescenta ainda que o desenvolvimento da autonomia implica uma partilha de poder entre o adulto e a criança, de modo a que, por um lado o adulto possa aplicar as suas intencionalidades e manter a segurança, mas por outro, que a criança possa tomar decisões e assuma responsabilidades ao longo do seu dia a dia.

Relacionado com o tema da investigação, perspetiva-se que as crianças **desenvolvam conhecimentos ao nível da contagem, *subitizing*, adição e reconhecimento de simbolos**. Roldão (1994) salienta que esta evolução deve ser feita de forma gradual e progressiva.

Por fim, foram definidas ainda duas intenções que, embora não relacionadas diretamente com as crianças, podem ter um grande impacto na dinâmica criada na sala, prendendo-se estas com os adultos de referência das crianças. Assim, em relação aos adultos presentes na sala, pretende-se **criar uma relação de cooperação e partilha com a equipa educativa**, de modo a que todos os adultos estejam em concordância no que diz respeito à rotina e atividades realizadas. É através desta partilha que os profissionais da educação vão construindo novas conceções acerca do desenvolvimento da criança e, consequentemente, ajustando a sua abordagem (Hohmann & Weikart, 1997). No que diz respeito às **famílias, é importante que se promova um clima de confiança e interação**, pois, tal como refere Coleman (1996), citado por Bhering (2003), a partilha de informações e envolvimento das famílias cria um clima de confiança entre ambos os agentes educativos, o que tem um impacto positivo direto no desenvolvimento das crianças.

2.2 Processo de Intervenção

De acordo com Silva (2016) a forma como o educador pensa e organiza a sua intervenção é determinante para o desenvolvimento das crianças, uma vez que é este

que escolhe a forma como o tempo, o espaço e os materiais são organizados. Desta forma, ao longo da minha intervenção, com maior intensidade nas primeiras semanas, procurei identificar os interesses e fragilidades do grupo, articulando-os com as linhas orientadoras que tinha definido para esta investigação e as definidas pela educadora cooperante, de modo a maximizar o impacto da minha intervenção, tanto nas crianças e nos adultos da sala, como na construção da minha identidade profissional.

Após a primeira fase acima descrita, procurei definir um fio condutor que fosse transversal aos vários domínios presentes, não só nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (2016), mas, neste caso, também no modelo *Highscope*, dando mais ênfase ao domínio da Matemática, por ser o tema da presente investigação, e ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, de modo a dar continuidade às aprendizagens iniciadas pela educadora cooperante.

Em relação às atividades planificadas e dinamizadas por mim, estas foram realizadas no âmbito dos dois requisitos da PPS: realização de um projeto com as crianças e realização de uma investigação. Em relação às atividades do projeto, estas tiveram uma componente mais transversal a todas as áreas de conteúdo, enquanto as atividades realizadas em prol da investigação foram mais direcionadas para a aprendizagem de conteúdos matemáticos. As planificações foram realizadas segundo o modelo utilizado na instituição, sendo que este era composto por uma grelha de planificação semanal, na qual constam os títulos das atividades, bem como os momentos da rotina em que irão ser realizadas. Abaixo da grelha apresenta-se então a descrição das atividades, acompanhada dos KDI's que irão ser abordados. A avaliação das referidas atividades foi realizada diariamente, através de notas de campo, individuais ou gerais do grupo, e semanalmente através das reflexões semanais, estando ambas compiladas no Portefólio Individual de Estágio (cf. Anexo D – Portefólio Individual de Estágio).

No que diz respeito às estratégias aplicadas, estas estiveram muito dependentes do modelo *Highscope*, uma vez que, tanto a organização do grupo, como o tipo de atividade, já se encontram definidos para cada um dos momentos da rotina. Assim, existe uma interdependência entre a rotina do grupo e as atividades realizadas, condição

por mim adotada de modo a manter os princípios da instituição e a estabilidade do grupo.

Os espaços utilizados pelas crianças devem também ser pensados pelo educador, de modo a, não só ir ao encontro dos interesses do grupo, como das intencionalidades definidas para as crianças em questão (Forneiro, 1996). Segundo o mesmo autor, o papel do educador é adaptar e ajustar os espaços ao grupo de crianças de forma a maximizar o número de experiências e estímulos, correspondendo assim às necessidades de desenvolvimento das crianças. As atividades realizadas com o grupo tiveram lugar, maioritariamente, em espaços interiores, nomeadamente a sala de atividades, para atividades mais calmas, e o ginásio, para momentos mais físicos e de expressão motora. Houve ainda algumas atividades realizadas no espaço exterior, uma vez que, tal como referem Folque, Bettencourt e Ricardo (2015), o contacto com a natureza e os fenómenos naturais, é uma necessidade das crianças, que nem sempre é correspondida.

Também os materiais têm um grande impacto no desenvolvimento da criança, na medida em que estes podem, ou não, estimular a sua curiosidade e, consequentemente, condicionar a sua participação nas atividades (Silva, 2016). Desta forma, procurei utilizar materiais diversificados, tais como cotonetes, rolhas, cartão, entre outros, a grande maioria existentes na sala ou materiais recicláveis de uso corrente.

Por fim, no que diz respeito à avaliação, utilizei registos de observação e registos fotográficos. Com base nesses registos, adotei como modelo de avaliação o *Child Observation Record* (COR), utilizado também pela educadora cooperante. Assim, avaliei uma das crianças do grupo, selecionada no início da PPS (cf. Anexo D – Avaliação de uma criança)

Tendo em conta todas as dimensões acima analisadas, importa ainda referir que, em todas elas, é determinante a forma de agir e a postura adotadas pelo educador, e, neste caso, pelo educador-estagiário. Tal como é referido por Silva (2016), é fundamental que o educador estabeleça uma relação próxima, de respeito e abertura com o grupo, contribuindo assim para um sentimento de pertença e de partilha. É ainda referido que, não obstante da relação com o grupo, é determinante para o desenvolvimento e autoestima que seja criada uma relação afetiva individualizada com

cada criança, facilitando assim a criação de relações, não só no dia a dia escolar, mas no quotidiano das crianças. É facilitador desta relação que o educador brinque com as crianças, sem condicionar as suas decisões, encorajando-as a experimentar e explorar, ficando assim a conhecer melhor os seus interesses e capacidades (Silva, 2016).

2.3 Avaliação da concretização das intenções

As intenções definidas para a minha intervenção basearam-se, tal como referido anteriormente, nos princípios e linhas orientadoras definidas pela instituição e pela educadora e nas características e fragilidades por mim observadas no grupo. Estas intenções foram tidas em conta ao longo de toda a minha PPS, tendo sido controladas e ajustadas através de conversas informais com a equipa educativa e avaliadas através de notas de campo e reflexões semanais.

Em relação à primeira intenção, **promover as relações afetivas entre pares e adulto-criança**, considero que esta foi alcançada, uma vez que consegui estabelecer uma relação próxima e de confiança com o grupo, tal como se comprova na seguinte nota de campo:

> *Hoje ao chegar, após duas semanas, as crianças ficaram muito contentes por me ver e começaram a contar o que tinham feito nas férias do Natal (R.O. 08/01)*

A segunda intenção, **proporcionar ferramentas às crianças e estimular a resolução autónoma de conflito**, foi também conseguida, na medida em que apliquei, tal como os restantes profissionais da instituição, o modelo de resolução de conflitos criando por Hohmann e Weikart (1997). Este modelo prevê que exista uma autonomia crescente das crianças na resolução de conflitos, apoiadas pelo adulto, tal como se verifica na seguinte nota de campo:

> *Mo. aparece a chorar ao pé da educadora. Esta baixa-se e pergunta:*
> *Ed.: O que aconteceu, Mo.?*

Mo.: A M.T. pisou-me o dedo!

Ed.: M.T podes chegar aqui para conversar com a Mo.? Ela está a dizer-me que tu lhe pisaste o dedo, queres contar-me o que aconteceu?

M.T.: Mas eu não pisei! Não fui eu!

A Mo. começa a chorar mais e a levantar a voz.

Ed.: Mo., eu sei que estás magoada, mas temos de ouvir o que a M.T. tem para nos dizer para conseguirmos resolver. M.T. conta-me o que aconteceu antes de Mo. estar a chorar.

M.T.: Eu estava na casa a brincar aos cães e depois a Mo. magoou-se no dedo, mas não fui eu!

Ed.: M.T. então estás a dizer-me que não foste tu e a Mo. está a dizer que foste. M.T. achas possível que tenhas pisado a Mo. e não te tenhas apercebido?

M.T.: Sim!

Ed.: Às vezes magoamos os nossos amigos sem nos apercebermos, mas se não conversarmos nunca vamos perceber o que aconteceu. M.T. mesmo quando magoamos os nossos amigos sem querer, podemos ajudá-los, porque a Mo. ficou magoada, já viste como ela se está a sentir? O que achas que podemos fazer para a ajudar?

M.T.: Mo. de que é que precisas?

Mo. dá-lhe um abraço e o conflito fica solucionado. (R.O. 12/10)

Na nota de campo acima observa-se que são seguidos os passos sugeridos por Hohmann e Weikart (1997), segundo o modelo *Highscope*.

Na mesma linha de pensamento, constituiu também outra intenção a **promoção da autonomia**. Esta intenção, mais uma vez, foi alcançada em articulação com todos os profissionais da instituição, uma vez que faz parte de uma das linhas orientadoras da instituição. A autonomia incutida às crianças foi observável em diversos momentos do dia, principalmente durante a higiene ou nas refeições. Na nota de campo seguinte, é

retratado um momento após a sesta, em que as crianças que participavam nas atividades extracurriculares se preparavam para a chegada do professor:

> *O M., antes de ir para o judo despiu-se sozinho e vestiu as calças. Só não conseguiu pôr o casaco, por causa de se prender com o cinto. (R.O. 18/10)*

A intenção de **estimular a participação ativa das crianças no seu processo de aprendizagem** foi aplicada tal como o previsto na Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) e no modelo *Highscope*, ou seja, a criança aprende através das suas interações com objetos e com o meio que a rodeia, construindo entendimentos acerca do impacto da sua ação no dia a dia (Hohmann & Weikart, 1997). Desta forma, nas atividades e no quotidiano do grupo as crianças foram incentivadas a ter iniciativa e a partilhar as suas perspetivas, fazendo escolhas e tomando decisões acerca das suas aprendizagens.

> *Hoje concluímos a chuva de ideias para o projeto da chuva em que as crianças falaram sobre as suas experiências pessoais. No geral estiveram muito participativas e todas tinham histórias para contar. (R.O. 25/10)*

A nota de campo acima retrata a participação das crianças no início do projeto acerca da chuva.

A última intenção com impacto direto nas crianças previa que estas **desenvolvessem conhecimentos ao nível da contagem, *subitizing*, adição e reconhecimento de simbolos.** Tal como será demonstrado mais à frente nesta investigação, foram realizadas atividades em prol deste fim, tendo sido demonstradas melhorias na maioria das crianças do grupo.

No que diz respeito às relações entre adultos, previu-se **criar uma relação de cooperação e partilha com a equipa educativa.** Esta relação foi sendo melhorada ao longo do tempo de estágio e foi crescente o nível de confiança e responsabilidade que me foram atribuídos. Existiu também uma grande cooperação ao nível da elaboração

das planificações e da partilha de estratégias, o que contribuiu para um maior sucesso das atividades.

A intenção de **promover um clima de confiança e interação com as famílias** foi, na minha opinião, a menos conseguida, na medida em que não houve grande interação com os encarregados de educação, devido ao horário da PPS. Ainda assim, tanto a minha presença, como o projeto, foram comunicados às famílias, as quais deram bastantes contributos para a minha intervenção, tal como se verifica no seguinte registo de observação:

> *Foi feito um comunicado às famílias a pedir contributos para o projeto. Quase todas as crianças fizeram trabalho de pesquisa em casa e trouxeram para expor na sala. (R.O. 16/11)*

3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

De seguida será feita uma descrição da investigação realizada, começando por se definir a problemática, justificando-a, e, de seguida será apresentada a revisão da literatura alusiva ao tema definida. É também apresentado o roteiro ético e metodológico. Por fim, é apresentada a descrição e análise dos dados recolhidos.

3.1. Identificação e fundamentação da problemática

Correia (1993) refere que a aprendizagem matemática surge desde muito cedo, sendo inata à criança, no entanto, faz parte do papel do educador proporcionar situações em que a criança possa complexificar as suas competências. Como tal, a área da matemática tinha vindo a ser abordada desde cedo com o grupo de crianças com que realizei a PPS, embora ainda estivesse pouco desenvolvida.

Nos registos de observação realizados, verificou-se que a matemática era abordada ao longo dos vários momentos da rotina, numa base diária, como por exemplo, no tempo de rever:

> *No tempo de rever as crianças tiravam um cartão com um número de 1 a 8 de um saco e tinham de o identificar antes de fazer a sua revisão. Cerca de metade das crianças do grupo do leão não conseguiram identificar os números. (R.O. 04/10)*

No quadro das mensagens, as crianças contavam as letras do seu nome ou do dos colegas, de modo a descobrir qual era o nome selecionado pela educadora, e verificavam quantas crianças iriam participar nas atividades extracurriculares a realizar nesse dia. No tempo de grande grupo também muitos dos jogos requeriam a contagem de movimentos, segundos ou crianças. No momento da fruta, cada criança contava os pedaços que iria comer. À parte destes momentos, no tempo de pequeno grupo, no qual se realizavam as atividades específicas de cada área, as competências matemáticas eram abordadas pontualmente, sendo muitas vezes direcionadas para a contagem, formas geométricas ou organização de dados.

Desta forma, para presente investigação foram consideradas as capacidades de contagem, *subitizing*, adição e reconhecimento de símbolos, dando continuidade ao

trabalho desenvolvido pela educadora cooperante com o grupo e acrescentado algumas competências ainda não abordadas com as crianças.

Após conferir as competências do grupo, foi visível que grande parte das crianças já possuía os conhecimentos base para a contagem, apesar de algumas ainda não o conseguirem fazer. Decidi então começar por reforçar esses conhecimentos previamente adquiridos, de modo a aferir o nível das competências de cada criança, e ir complexificando, de modo a trabalhar na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) (Vygotsky, s.d., citado por Cole, 1985).

Assim, iniciei a sequência de atividades pela contagem, incluindo a recitação da sequência numérica, correspondência termo a termo e princípio da cardinalidade, paralelamente ao reconhecimento de símbolos, previamente iniciado pela educadora. De seguida, foi sendo introduzido o princípio da adição. Em relação ao subitizing, este surgiu de forma natural para algumas das crianças, não tendo sido realizadas atividades específicas para o desenvolvimento desta competência. Ainda assim, esta capacidade, segundo uma conversa informal com a educadora cooperante, tinha vindo a ser incentivada e estimulada ao longo da aquisição da contagem, surgindo de forma natural.

3.2. Revisão da literatura

A Matemática no Pré-Escolar

A matemática é uma forma de organizarmos o mundo que nos rodeia, criando ligações e relações entre a informação que recebemos (Baroody, 2002). Desta forma, é fundamental que, de acordo com o mesmo autor, citando o National Council of Teachers of Mathematics (1989), seja incutido a todas as pessoas a crença de que qualquer um pode adquirir competências matemáticas significativas, encorajando a que haja abertura para a aprendizagem matemática. É a falta desta crença que causa a que muitos educadores se sintam inseguros e até evitem ensinar matemática às crianças (Baroody, 2002, citando Civil, 1990). Não obstante, Barrody (2002) defende que ainda são alguns aqueles que tentam reformar e ensinar matemática ao longo da educação pré-escolar, havendo por isso a necessidade de existir mais informação acerca, não só dos processos matemáticos na ótica dos adultos, mas também do processo de aprendizagem das crianças, de modo a que possam ser aplicados os métodos de ensino mais apropriados para o seu grau de desenvolvimento.

Desta forma, Castro e Rodrigues (2008) salientam que na educação pré-escolar devem ser proporcionados ambientes desafiantes, de modo a que as crianças desenvolvam os seus conhecimentos acerca das várias áreas de aprendizagem, construindo assim bases sólidas que suportem as suas aprendizagens futuras. Baroody (2002) defende também esta ideia, referindo ainda a importância de as crianças estarem conscientes da sua construção de conhecimentos em todas as áreas, mas na área da matemática em particular.

A construção das noções matemáticas primordiais inicia-se nos primeiros anos de vida, pelo que é necessário que haja uma continuidade e desenvolvimento desses mesmos conhecimentos na educação pré-escolar (Silva, 2016). É o papel do educador incentivar e dar continuidade a esses conhecimentos, apoiando a criança ao longo da sua aprendizagem de modo a que, segundo Silva (2016), a educação matemática tenha um impacto positivo duradouro. Com base nesta ideia, Baroody (2002) alerta para o facto os educadores deverem ter em conta os conhecimentos prévios das crianças, adquiridos fora do ambiente escolar. De acordo com este autor, ao ignorar as aprendizagens

informais da criança, o educador pode desmotivar a criança para a aprendizagem, uma vez que está a repetir conceitos que esta já domina e está a adiar desnecessariamente a prática pedagógica, tirando espaço que poderia ser utilizado para avançar no currículo.

Sentido de Número, contagem e operações

O sentido de número relaciona-se com o facto de a criança compreender as propriedades dos números e as relações entre estes, de modo a conseguir aplica-los no seu dia a dia (Castro e Rodrigues, 2008). Este processo, tal como refere Castro e Rodrigues (2008), é gradual e estende-se ao longo de vários anos, sendo que o expectável, na educação pré-escolar, é que a criança entenda a importância dos números, os conheça e perceba a forma como estes estão interligados.

Desta forma, uma vez que as crianças em idade pré-escolar ainda não têm o conceito de número totalmente desenvolvido, Hohmann, Banet e Weikart (1995) referem que o adulto deve proporcionar às crianças experiências adequadas ao seu alcance cognitivo. Os mesmos autores acrescentam ainda que o adulto deve evitar corrigir sistematicamente as crianças, uma vez que é através do erro e das experiencias que lhes são proporcionadas que estas vão ajustar as suas perceções para as igualar às dos adultos. Assim, Castro e Rodrigues (2008) salientam a importância de estimular e encorajar a criança a compreender os números e proporcionar experiências desafiantes e com significado.

Uma das aprendizagens significativas para a compreensão do sentido de número é a contagem, sendo que este só pode ser totalmente adquirido através de experiências de contagem, agrupamento e comparação (Hohmann, Banet & Weikart, 1995). Tal como refere Silva (2016), as crianças aprendem a recitar a sequência numérica antes de terem o sentido de número desenvolvido. Esta ideia tem vindo a ser comprovada por Gelman (1991), citada por Lourenço (1997), que demonstra nos seus estudos que o conceito de número é construído e aperfeiçoado em todas as etapas da aprendizagem da contagem. Ou seja, o conceito de número vai sendo construído ao longo de várias assimilações e acomodações, em que a criança vai acrescentando ou contruindo o seu

conhecimento à medida que vão sendo acrescentadas novas informações, neste caso, acerca dos números.

De acordo com Gelman (1991), citada por Lourenço (1997), existem cinco princípios que as crianças devem compreender para adquirirem a capacidade de contagem, divididos em três categorias – (i) como contar; (ii) o que pode ser contado; (iii) combinação de todos os princípios adquiridos – apresentados abaixo:

(i) "Como contar"

1) Princípio de 1 para 1:
   A cada objeto corresponde um termo da sequência numérica e vice-versa.

2) Princípio da ordem estável:
   É necessário respeitar a ordem da sequência numérica

3) Princípio Cardinal:
   O último termo da sequência enumerada corresponde à quantidade total de elementos contados

(ii) "O que pode ser contado"

4) Princípio de Abstração:
   As crianças compreendem o que é contável e que podem contar qualquer conjunto que esteja nessa situação (pessoas, situações, objetos…)

(iii) Combinação de todos os Princípios adquiridos

5) Princípio da Irrelevância da Ordem:
   Num conjunto simples ou misto, a ordem pela qual são contados os elementos não altera a quantidade contada

Tal como refere Silva (2016), a criança pode conseguir corresponder a um destes princípios, como por exemplo recitar a sequência numérica, sem ser capaz de compreender os outros, não tendo assim o sentido de número totalmente adquirido. Sendo assim, Castro e Rodrigues (2008) defendem que a aprendizagem da contagem deve ser progressiva, tendo que estar, primeiramente, associada a objetos concretos,

para que, à medida que vão desenvolvendo o sentido de número, as crianças criem um pensamento mais abstrato. Os mesmos autores referem que, a esta capacidade de perceber valores pequenos sem os contar denomina-se *subitizing*, sendo um aspeto determinante na compreensão do número, uma vez que demonstra que as crianças conseguem construir relações mentais entre os mesmos.

Clements (1999) esclarece que existem dois tipos de *subitizing* – perceptual e conceptual – dependendo do grau de desenvolvimento do sentido de número da criança. O *subitizing* perceptual é, estando mais perto da definição base de *subitizing*, a capacidade de uma criança reconhecer uma quantidade pequena sem aplicar nenhum outro procedimento matemático. Corresponde à fase primordial da aquisição da contagem. O *subitizing* conceptual é a capacidade de reconhecer quantidades maiores através da sua organização, subdividindo-as noutras, sem recorrer a outros procedimentos matemáticos. Por exemplo, reconhecer um conjunto de oito pontos como dois conjuntos de quatro. Este tipo de *subitizing* proporciona as bases para o desenvolvimento do sentido de número e outras capacidades aritméticas mais avançadas. Hohmann, Banet e Weikart (1995) salientam que, quando a compreensão do número está totalmente adquirida, é essa capacidade que irá servir de base à realização das operações matemáticas, em que são agrupados e transformados números.

Com base nesta ideia, a adição é considerada, por Barros e Palhares (1997), a operação mais relevante ao nível da educação pré-escolar, referindo, tal como outros autores acima mencionados, que deve ser introduzida com recurso a materiais concretos e manipuláveis. Caraça (2002) explica que esta relevância à operação da adição se deve ao facto de todas as outras operações aritméticas terem por base a soma, estando esta já incluída na noção de número natural. Sendo assim, é fundamental que o educador conheça todas as propriedades da adição, de modo adequar as questões que coloca às crianças e a leva-las a explorar esta operação matemática nos seus dois sentidos – juntar e acrescentar (Pires, Colaço, Horta & Ribeiro, 2013). Mais uma vez, os mesmos autores referem que, para que as crianças consigam adquirir estas capacidade de forma consistente, é necessário que o educador continue a realizar atividade que permitam desenvolver o sentido do número e desenvolver a plasticidade mental das crianças.

Por fim, Baroody (2002) salienta que, para que sejam aproveitadas todas as potencialidades das crianças, é necessário que se procure desenvolver o seu conhecimento processual – como se faz – e o seu conhecimento conceptual – significados e porquês – complexificando o processo de modo a causar várias assimilações e acomodações. Ou seja, a criança assimila os conhecimentos que lhe são transmitidos, sendo que estes podem corresponder, ou não, aos conhecimentos previamente existentes. Quando não correspondem, ocorre um desequilíbrio e a criança tem de adaptar as suas estruturas mentais à nova informação – acomodação (Baroody, 2002, citando DeRuiter & Wansart, 1982). Ao longo de todo este processo em que as estruturas de conhecimento se vão tornando cada vez mais complexas, segundo o mesmo autor, o educador deve encorajar e incentivar a procura de conhecimentos e respostas, criando uma predisposição positiva para a aprendizagem. Para isso, é importante que sejam utilizadas situações que partam dos interesses e vivências das crianças, orientando-as para a matemática, inventando problemas, jogos e brincadeiras que tenham um significado real, aumentando a autoestima e transmitindo-lhes confiança para comunicar as suas ideias e conclusões (Silva, 2016).

3.3. Roteiro Ético e Metodológico

Como forma de investigar a problemática acima explicitada, foi adotada uma metodologia de investigação-ação, sendo que esta tem uma natureza qualitativa. A investigação qualitativa tem por base a recolha de dados ao longo de determinado período de tempo e a comparação e análise dos mesmos, verificando-se o progresso realizado (Bogdan & Biklen, s.d., citados por Tuckman, 2005).

Assim, ao longo da PPS II realizei atividades com o grupo de crianças de modo a, numa fase inicial, aferir as suas competências e, posteriormente, desenvolver as mesmas de modo a aumentar o conhecimento matemático do grupo nas dimensões referidas. Tal como referido anteriormente, numa fase inicial, foram abordadas as competências de contagem e reconhecimento de símbolos, já em desenvolvimento, e, seguidamente, a adição. O *subitizing* foi uma competência transversal a toda a investigação, acerca da qual foram recolhidos dados, mas não foi abordada formalmente com as crianças.

Como técnicas de recolha de dados optei pela observação e registo pormenorizado acerca de cada criança após as atividades, em notas de campo e reflexões semanais, e pelo registo de verbalizações das crianças no dia a dia. Foram também realizados registos fotográficos ao longo de todas as atividades. Além desta recolha de dados, foram ainda pedidos à educadora cooperante os CORs das crianças, realizados no mês de setembro, de modo a existirem dois momentos de avaliação que pudessem ser comparados.

No final da PPS II, todos os dados recolhidos foram organizados numa árvore categorial (c.f, Anexo F – Árvore Categorial com Dados da Investigação) para facilitar a posterior construção dos gráficos e tabelas que permitirão tirar conclusões desta investigação. Importa referir que, para as conclusões da investigação, foram consideradas quinze das dezanove crianças do grupo pelo facto de, por três delas não estarem presentes no início da investigação e uma delas no último mês, não existirem dados comparativos dos dois momentos utilizados na investigação.

Para que esta metodologia pudesse ser aplicada, tiveram de ser tidos em conta alguns princípios éticos de modo a proteger as crianças, famílias e todos os profissionais da instituição.

Assim, para a concretização da minha prática pedagógica em termos da ética profissional, orientei-me pelo conjunto de princípios éticos e deontológicos referidos por Tomás (2011) e pela Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011). Esses princípios delinearam toda a minha intervenção com o grupo de crianças, famílias e equipa educativa, tornando-se fundamentais para que fosse criada uma boa relação e articulação entre todos os agentes educativos. Foi também importante definir estes princípios direcionados para o trabalho de investigação, como forma de proteger a identidade dos participantes e a definir linhas orientadoras para a minha ação, de modo a que todos os intervenientes fossem beneficiados com a mesma.

Desta forma, foi construído um roteiro ético (cf. Anexo E – Roteiro Ético), no qual foram compilados os princípios com que mais me identifiquei, com base nos referidos documentos, a par com uma breve descrição da minha intervenção, ajustada de modo a ir ao encontro dos princípios selecionados.

3.4. Apresentação e discussão dos dados

Tal como referido anteriormente, para a presente investigação, foram considerados dois momentos em que se aferiram as competências matemáticas das crianças, sendo o primeiro realizado pela educadora. Desta forma, com a minha intervenção pretendi melhorar essas mesmas competências de modo a haver alguma discrepância entre o primeiro e o segundo momentos de avaliação.

Assim, primeiramente, foi comparada a capacidade de contagem das crianças, tendo em conta as seguintes capacidades: (i) recitar a sequência numérica; (ii) fazer correspondência termo a termo; (iii) conhecer o princípio da cardinalidade.

Apresenta-se abaixo a tabela elaborada com base no primeiro momento de verificação de competências, realizado pela educadora e comprovado por mim através da observação e realização de algumas atividades. É de notar que as competências só foram consideradas adquiridas quando essa condição se verificou em todos os números de 0 a 9.

Tabela 1. Primeiro momento de verificação de competências de contagem

	Recitar a sequência numérica	Fazer correspondência termo a termo	Cardinalidade
Di.	X	X	
F.	X	X	X
G.	X		
I.	X	X	X
J.	X	X	X
La.	X	X	X
L.	X	X	X
M.L.	X	X	X
M.	X	X	X
Mo.	X		
P.	X	X	X
Ra.	X	X	X
Ro.	X	X	X
S.	X		
T.	X	X	X

Observando a tabela acima verifica-se que, no início da PPS II, três das crianças participantes na investigação não realizavam a correspondência termo a termo. Essas mesmas três crianças não reconheciam também o princípio da cardinalidade, existindo uma quarta que também não cumpria essa condição, apesar de já realizar a correspondência termo a termo.

Durante o período de intervalo entre estes dois momentos de avaliação, foram realizadas atividades (c.f Anexo D – Portefólio Individual de Estágio, planificações) para que as crianças pudessem desenvolver as referidas competências, tal como retratado nas seguintes imagens:

Figura 1. A Li. A distribuir moedas consoante os números escritos no tabuleiro

Figura 2. O G. a distribuir feijões consoante a quantidade indicada

Comparando, agora, com o segundo momento de verificação das competências, efetuado após a realização das atividades, verificam-se algumas alterações:

Tabela 2. Segundo momento de verificação de competências de contagem

	Recitar a sequência numérica	Fazer correspondência termo a termo	Cardinalidade
Di.	X	X	X
F.	X	X	X
G.	X		
I.	X	X	X
J.	X	X	X
La.	X	X	X
L.	X	X	X
M.L.	X	X	X
M.	X	X	X
Mo.	X		X
P.	X	X	X
Ra.	X	X	X
Ro.	X	X	X
S.	X	X	X
T.	X	X	X

Analisando a tabela 2, verifica-se que uma das três crianças que ainda não fazia correspondência termo a termo adquiriu essa competência. No que diz respeito ao princípio da cardinalidade, três das quatro crianças demonstraram compreender este princípio. É de salientar que, das crianças que não satisfaziam as três condições para a aquisição da contagem, apenas uma não evoluiu em nenhum dos parâmetros. Desta forma, no grupo analisado, passaram a existir mais duas crianças que adquiriram as três capacidades necessárias à contagem. É de notar que estas informações foram obtidas através da observação das crianças na sua rotina diária e do registo de notas de campo e das suas verbalizações.

Em relação ao reconhecimento de símbolos, existiam, inicialmente, quatro crianças que não identificavam os números quando escritos. Após as atividades, duas dessas crianças mostraram reconhecer esses mesmos símbolos, tendo havido uma evolução de 50% em relação ao número total de crianças com esta dificuldade. Este progresso foi também fomentado através de atividades e jogos específicos para desenvolver esta competência:

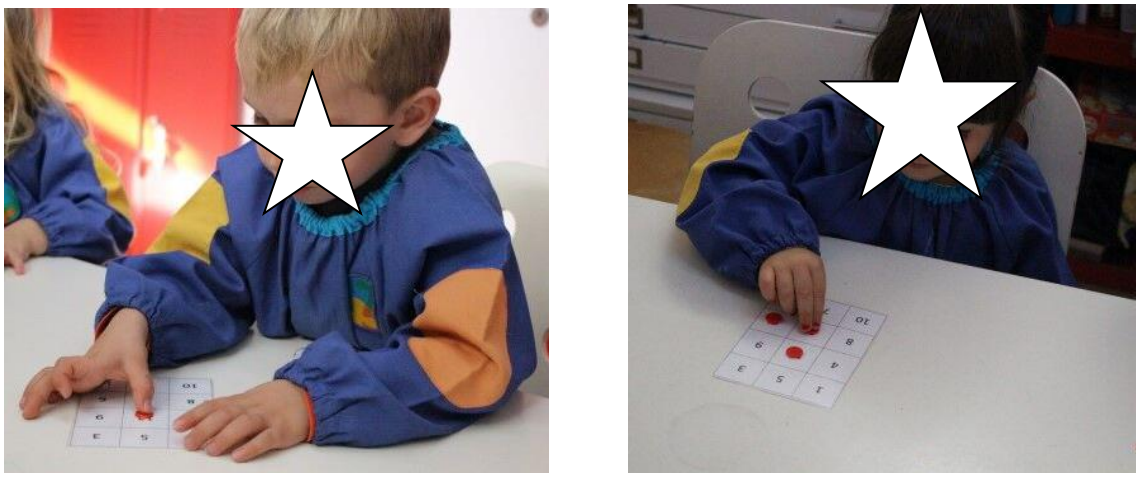


Figura 3. Atividade em que se jogou ao Bingo, com cartões com números de 1 a 10

No que concerne à capacidade de adição, não existem dados comparativos, uma vez que no início do ano letivo, quando foi feito o COR pela educadora, esta competência ainda não tinha sido abordada com as crianças. Ainda assim, ao longo da PPS, foi estimulada a capacidade de adição de algarismos entre um e seis, tendo sido efetuados registos diários. Apresenta-se a seguir alguns registos fotográficos recolhidos ao longo das atividades em que foi abordada a adição:

Figura 4. Nesta atividade, as crianças mais velhas, tinham tabuleiros mais complexos, com adições

Figura 5. Construção de uma máquina de calcular

Nos referidos registos foram identificadas três formas de resolução da adição: contagem, subitizing e cálculo mental.

No que diz respeito à resolução através da contagem, esta foi identificada em onze das crianças consideradas, tal como se observa na figura 1.

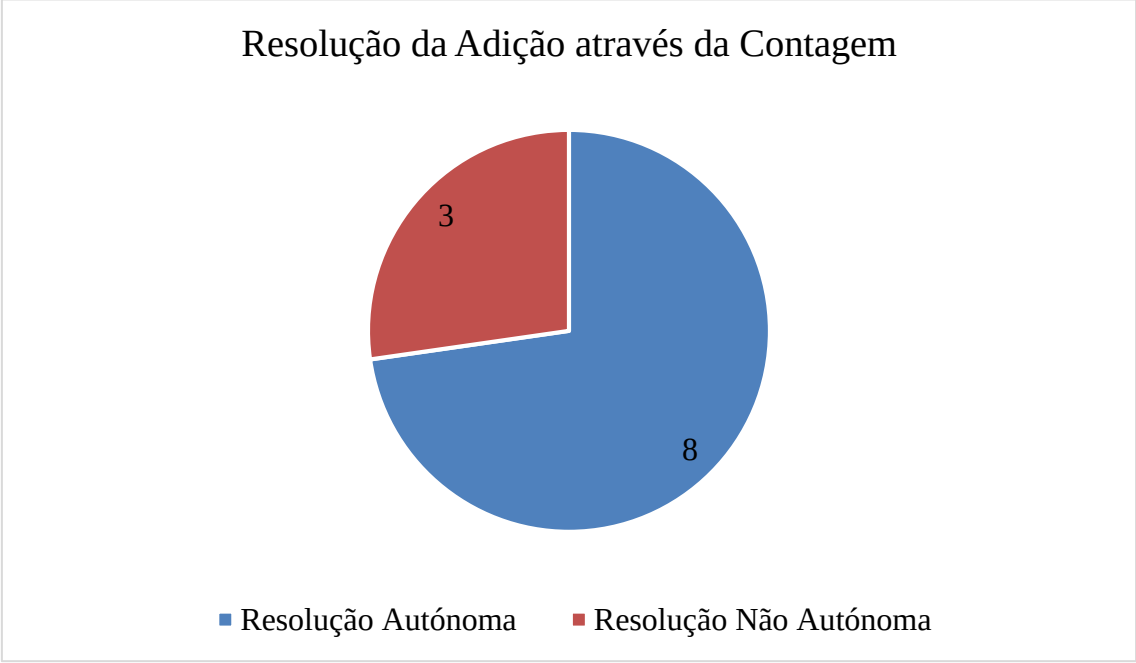


Figura 6. Resolução de adição através da contagem.

Para a construção da figura acima, foram considerados todos os registos de observação em que se verificou a tentativa, por parte das crianças, de resolver a tarefa indicada através da contagem de objetos ou pelos dedos. Desta forma, das onze crianças, oito realizaram a tarefa de forma autónoma, sem necessitar da intervenção do adulto. É de salientar que, no caso de repetições de crianças, foi apenas considerado o registo mais recente.

Considerando agora a adição através de *subitizing*, esta foi verificada em duas das crianças do grupo, tal como se verifica nas seguintes notas de campo:

> *O F. fez as contas de forma autónoma colocando os feijões de um lado e de outro de forma organizada. Quando lhe perguntei, disse o resultado correto, sem os contar. (R.O. 13/11)*

Na referida atividade, o F. organizou a quantidade referida de feijões por baixo de cada uma das parcelas, acabando por juntar os dois conjuntos, de modo a facilitar a sua contagem.

> *A T. Fez as contas rapidamente, representando os dois valores com os dedos. Depois, olhando para eles, disse rapidamente o valor total – dado com contas (R.O. 18/01)*

Neste registo, a T. fez algo semelhante ao F., com a diferença que utilizou os dedos, uma vez que a atividade não foi feita com recurso a objetos manipuláveis.

Por fim, foi também verificada em algumas crianças a resolução através do cálculo mental, ou seja, sem recurso a nenhum tipo de suporte físico, como por exemplo no seguinte registo:

> *No tempo de rever o P. tira um número do saco.*
> *P.: Oh eu queria o 8! Posso procurar?*
> *Eu: Não, P., senão deixa de ser um jogo. Tens de tirar um número sem ver e adivinhar qual é. Qual é que saiu?*
> *P.: O 5*
> *M.L.: É quase 8, só faltam 3*

I.: Não é nada!

M.L.: É, olha! (mostrando com os dedos). 5 mais 3 é 8. (R.O. 11/01)

Esta capacidade foi verificada em quatro das crianças avaliadas, em algumas, em mais do que uma ocasião. É de notar que estes registos foram realizados nas semanas finais da PPS, após terem sido dinamizados vários momentos em que foi abordada a competência da adição.

Observe-se, agora, a tabela 3, em que foram sistematizadas as competências que cada criança possui em relação à adição, segundo os registos recolhidos ao longo das atividades:

Tabela 3. Competências de Adição

	Contagem	Subitizing	Cálculo Mental
Di.			
F.		X	
G.			
I.	X		
J.	X		
La.	X		
L.	X		X
M.L.		X	X
M.	X		
Mo.			
P.		X	X
Ra.	X		X
Ro.	X		
S.	X		
T.	X	X	

Ao analisar a tabela acima verifica-se que não existe nenhuma criança que tenha solucionado as somas utilizando os três métodos considerados. No entanto, importa salientar que foi dada às crianças liberdade para escolher o método de resolução a aplicar, pelo que não podem ser verificados quais os métodos que estas são ou não

capazes de aplicar. Ainda assim, verifica-se que existem três crianças, ou seja, 20%, que não aplicaram nenhum dos tipos de adição considerados, pelo que não resolveram as somas apresentadas em nenhuma das atividades. Note-se que as três crianças referidas são as mesmas que, inicialmente, não tinham adquirido a capacidade de contar, apesar de uma delas tê-lo feito até à data de término da PPS.

4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADOR DE INFÂNCIA

De acordo com Nóvoa (2000), a identidade profissional é algo que se vai construindo ao longo da vida, consoante o que se vai experienciando, que se altera ao longo do tempo. Abreu (2001), citando Dubar (1997), acrescenta ainda que este processo de construção tem, por um lado, uma vertente social e de aprendizagem com o outro, e uma vertente individual, em que se escolhe aquilo com que o profissional mais se identifica.

Durante a PPS, tanto em creche, como em jardim de infância, tive oportunidade de construir a minha vertente social de aprendizagem, ou seja, com a ajuda de outros profissionais, educadoras e auxiliares, pude aplicar novos modelos curriculares e experimentar estratégias de gestão do grupo, de modo a poder escolher o que funciona melhor e aquelas com que mais me identifico. Também ao nível das atividades, foi bastante enriquecedor, uma vez que os tipos de planificação e o estilo das atividades eram bastante distintos. Desta forma, consegui construir um portefólio bastante rico e variado com atividades e momentos para fazer com as crianças na minha futura vida profissional.

Ainda assim, foi para mim um grande desafio ocupar o lugar de estagiária, uma vez que o esperado era que fosse proativa e tivesse iniciativa, mas, por já existirem duas profissionais na sala habituadas às rotinas e com dinâmicas bem delineadas de distribuição do trabalho, não foi bem claro qual o lugar que deveria ocupar. No entanto, com a ajuda das educadoras cooperantes, considero que estas dificuldades foram ultrapassadas e também contribuíram para moldar a identidade profissional.

Ao iniciar ambas as PPS, considerei que estava munida de conhecimentos teóricos suficientes para intervir de forma significativa, sendo uma mais valia, tanto para os adultos como para as crianças das instituições. No entanto, no momento da intervenção, muitas das estratégias e planos que tinha feito tiveram de ser adaptados e alterados de acordo com a realidade dos grupos, o que para mim também constituiu um grande obstáculo a ultrapassar. Com o passar do tempo, fui experimentando e adotando estratégias dos profissionais das instituições, o que contribuiu para melhorar a minha

capacidade de adaptação e improviso em situações inesperadas, o que, tal como pude constatar, é algo frequente no dia a dia de uma creche ou jardim de infância.

Desta forma, a PPS foi o culminar da construção da minha identidade como educadora de infância, uma vez que houve um confronto entre as minhas ideias e valores construídos progressivamente ao longo da Licenciatura em Educação Básica (LEB) e do Mestrado em Educação Pré-escolar (MEPE), com ideias e valores diferentes, tendo havido da minha parte a criação uma nova identidade que abarca todas essas experiências.

Assim, após refletir acerca de todas as minhas experiências em contacto com crianças, ou capaz de definir alguns princípios que, na minha opinião, devem e irão servir de base para a minha intervenção.

Em primeiro lugar, considero que a base para qualquer intervenção pedagógica, seja com outros profissionais da educação ou crianças, é a construção de uma relação positiva. Com as crianças, esta relação revelou-se extremamente importante, e os resultados foram visíveis com o avançar do tempo da PPS, uma vez que, quanto mais próxima era a relação estabelecida por mim com as crianças, mais estas revelavam disponibilidade para ouvir, brincar, participar nas atividades e colaborar em qualquer momento da rotina por mim dinamizado. Ocorreram também inúmeros momentos, como o que se observa na nota de campo abaixo, em que as crianças tinham a iniciativa de me incluir nas suas brincadeiras, surgindo daí algumas questões e verbalizações que demonstravam os conhecimentos adquiridos:

> *Quando cheguei, a S. chamou-me para ir brincar com ela na área da casa. Depois acabaram por se juntar outras crianças à brincadeira. As crianças fingiram que tinham um restaurante, em que algumas eram cozinheiras, outras serviam à mesa e outras eram os clientes. Reparei que serviram uma sequência de pratos igual à que experimentam no refeitório, começando pela sopa, de seguida o prato e no final a sobremesa. O G. levou umas moedas de plástico de casa, que utilizou para pagar à I., que levou as moedas e voltou a devolver, dizendo que era o troco. (R.O. 10/11)*

Também para mim esta relação foi uma mais valia, na medida em que, conforme a minha proximidade com as crianças ia crescendo, maior era a minha motivação para planificar, intervir e dinamizar atividades com elas de forma calma e segura.

Por outro lado, as relações estabelecidas com os adultos, salientado que as considero igualmente importantes, foram para mim mais difíceis de estabelecer, muito pelo que já referi acima acerca das equipas formadas já terem dinâmicas próprias e que se desenrolam de forma natural, constituindo a minha presença um desequilibro nas mesmas. Ainda assim, as relações que estabeleci foram muito positivas, uma vez que as profissionais que me acompanharam se mostraram sempre muito disponíveis, esforçando-se por me integrar no funcionamento da sala.

Em segundo lugar, a partilha de poder entre o adulto e a criança, de modo a que estas tenham uma voz ativa e participem no seu processo de aprendizagem, também constitui uma prioridade para a minha prática profissional. Tanto num local de estágio, como no outro, as crianças desempenhavam um papel determinante na planificação das atividades e na definição de linhas condutoras para a intervenção do adulto. A meu ver, esta prática, além de motivar bastante a aprendizagem, uma vez que as crianças, ao estarem interessadas no que está a ser abordado, participam de forma mais ativa, conceito suportado por Sarmento, Fernandes e Tomás (2007), e adquirem mais facilmente os conhecimentos, pode também servir de orientação para o adulto, que identifica mais facilmente as necessidades e interesses do grupo, realizando uma planificação mais rica e variada.

Outro dos aspetos que considero determinantes no pré-escolar é o facto de existir uma rotina claramente identificada e que seja aplicada diariamente. Desta forma as crianças adquirem algum controlo do seu tempo e conseguem prever o que vai acontecer a seguir, pelo que lhes confere alguma autonomia. Esta autonomia, na minha opinião, deve ser fomentada e proporcionada às crianças, não só através da rotina, como também através dos materiais e organização da sala de atividades, uma vez que a forma como estes estão ou não adaptados às crianças, condiciona bastante a necessidade que elas têm do adulto no desenrolar das suas tarefas diárias. Mais uma vez, e fazendo a ponte para o primeiro aspeto determinante na minha intervenção como educadora acima referido, tal como refere Silva (2016), para que seja possível as crianças desenvolverem

alguma autonomia, o adulto deve permitir que haja partilha de poder, de modo a que estas vão assumindo progressivamente pequenas responsabilidades. Este aspeto também se encontrava muito presente, principalmente na PPS II, devido à idade das crianças, que permitia que esta autonomia e partilha de controlo fossem mais evidentes:

> *A Li. ofereceu-se para limpar a área das artes quando eu o estava a fazer. Depois de limpar as mesas, pediu-me para lavar o pano e, quando lho entreguei novamente, limpou algumas canetas que ficaram sujas de tinta e os frascos das tintas. (R.O. 30/10)*

Por fim, enquanto educadora de infância, de modo a que a qualidade da intervenção seja crescente, os diferentes aspetos e agentes envolvidos devem ser frequentemente avaliados e adaptados, de modo a que se tire maior partido de cada um deles. Tal como refere Freire (2000), é ao refletir sobre a prática que já realizou que o educador pode melhorar intervenções futuras.

Assim, considero primeiramente importante que as atividades sejam avaliadas pela equipa educativa e, sempre que possível, pelas crianças, para que as estratégias e formas de abordagem possam ser melhoradas e adequadas ao grupo em questão. Desta forma, o educador vai-se apercebendo das estratégias que resultam ou não com determinado grupo e aquelas que melhor vão ao encontro das suas intencionalidades.

É também importante que se avaliem as práticas utilizadas na sala de atividades, tal como as rotinas, a organização do espaço e os materiais utilizados. Este aspeto não foi visível ao longo das PPS I e II, uma vez que, a duração e altura em que foram realizadas, não o permitiram. No entanto, ao planificar a minha intervenção, procurei refletir acerca do que poderia fazer para tirar partido das práticas da instituição e de que forma é que as minhas atividades poderiam ser adaptadas às mesmas.

Por fim, e uma vez que as atividades são planificadas com e para as crianças, o seu impacto é refletido nelas, pelo que é também necessário que se avalie o progresso das crianças, de modo a, consequentemente, avaliar também a qualidade da intervenção do educador. No final de cada atividade procurei faze-lo, através de notas de campo e

em conjunto com as educadoras, adotando as suas estratégias de reflexão e avaliação das crianças.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo agora acerca da PPS II, considero que esta teve um papel fundamental na minha formação como educadora de infância, na medida em que me permitiu articular os conhecimentos teóricos à prática, experimentando diversos materiais e estratégias.

De acordo com Sarmento (2009), é através da interação com os vários intervenientes de um contexto educativo que se forma um profissional da educação. Desta forma, as aprendizagens que realizei deveram-se, não só à equipa educativa, mas também às crianças e famílias.

Em relação à equipa educativa, esta sempre mostrou bastante disponível para partilhar todas as informações e metodologias utilizadas. Desta forma, consegui compreender o porquê das estratégias utilizadas, de modo a que, ao aplica-las, o fizesse de forma consciente e com intencionalidade. Também o facto de ter havido ao longo de toda a PPS uma partilha constante de informações acerca do grupo e de as planificações terem sido feitas em conjunto contribuiu bastante para o sucesso da minha prática, uma vez que, quando fui eu a dinamizar as atividades, tinha uma maior noção das características do grupo e de quais as atividades que seriam ou não adequadas ao seu desenvolvimento e interesses.

No que diz respeito ao grupo de crianças, também este, como qualquer outro grupo, pela sua faixa etária e diversidade possibilitou a aplicação de novas estratégias e atividades. O facto de ser um grupo muito diversificado, com algumas crianças em adaptação e duas crianças que não falavam português, fez com que houvesse um maior cuidado na planificação e uma reflexão mais profunda acerca das atividades, o que foi positivo, na medida em que houve a necessidade de pensar em alternativas para contornar estas questões e adaptar as planificações às particularidades das crianças.

Relativamente às famílias, houve alguma interação, principalmente durante o projeto, e estas revelaram-se interessadas e participativas. Através dessa participação, pude constatar que as crianças ficaram bastante mais motivadas e interessadas nas atividades, reforçando mais uma vez a ideia que já tinha acerca da importância da participação das famílias na escola.

Apesar destes aspetos positivos, existiram também algumas dificuldades que tiveram de ser ultrapassadas. A primeira dificuldade, que surgiu desde o início da PPS, foi a aplicação do modelo, *Highscope*, adotado pela instituição. Apesar de já ter experienciado este modelo noutros momentos de estágio, nunca o tinha aplicado de forma tão integral, o que requereu uma grande adaptação.

Também senti algumas dificuldades com o grupo de crianças, em particular na sua gestão nos momentos da rotina e atividades. Esta dificuldade, apesar de ter sido atenuada à medida que evoluía a relação com as crianças, só foi ultrapassada no final do estágio, quando a dinamização de atividades foi mais intensiva.

Por fim, também os períodos de transição entre os momentos da rotina constituíram para mim um desafio. O ideal era que a rotina fosse dinamizada de uma forma contínua e fluida, o que muitas vezes foi difícil devido à minha inexperiência na gestão do grupo e na dinamização de atividades.

Ainda assim, considero que, no geral, o balanço do estágio foi bastante positivo e que contribuiu em grande medida para a construção da minha identidade profissional, ajudando-me a definir os valores e estratégias com que mais me identifico e dando-me ferramentas para gerir o meu grupo no futuro.

6. REFERÊNCIAS

Abreu, W. (2001). *Identidade, formação e trabalho*. Coimbra: Formasau e Educa.

APEI (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Consultada a 20 de novembro de 2016 em http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf.

Baroody, A. (2002). Incentivar a aprendizagem matemática nas crianças. In B. Spodek, *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 333-390). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Barros, G. & Palhares, P. (1997). *Emergência da Matemática no jardim-de-infância.* Porto: Porto Editora

Bhering, E. (2003). *Percepções de pais e professores sobre o envolvimento dos pais na educação infantil e ensino fundamental*. Contrapontos - volume 3 - n. 3 - p. 483-510.

Caraça, B. (2002). *Conceitos Fundamentais da Matemática*. Lisboa: Gradiva.

Castro, J., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de Número e Organização de Dados. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Clements, D. H. (1999). *Subitizing: What is it? Why teach it? Teaching Children Mathematics*. Pp. 400-405.

Cole, M. (1985). The Zone of Proximal Development: Where Culture and Cognition Create Each Other. In J. Wertsch, *Culture, Comunication and Congnition: Vygotskian Perspectives* (pp. 147-161). Cambridge: Cambridge University Press.

Correia, M.C. (1993). *Blocos Lógicos. Jogos de Matemática*. Porto: Edições Asa.

Estrela, M. (2010). *Profissão docente – Dimensões Afetivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.

Forneiro, L. (1996). *A organização dos espaços na educação infantil.* In Zabalza, M. Qualidade em educação infantil (pp 229-281).

Folque, M., Bettencourt, M. & Ricardo, M., (2015) *A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. Escola Moderna. Nº3.13-34*

Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP

Hohmann, M., Weikart, D., & Banet, B. (1995). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M. & Weikart, D. (1997) *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Lourenço, O. (1997). *Psicologia de Desenvolvimento Cognitivo: Teorias, Dados e Implicações.* Coimbra: Livraria Almedina.

Nóvoa, A. (Org.) (2000). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora

Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill.

Pires, A., Colaço, H., Horta, M. & Ribeiro, C. (2013). *Desenvolver o Sentido de Número no Pré-Escolar*. Exedra, 7, 114-128. Disponível em: http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2014/08/11EF-v2.pdf

Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantário: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Roldão, M. (1994). *O Pensamento Concreto da Criança: uma perspetiva a questionar no currículo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Sarmento, J., Fernandes, N. & Tomás, C. (2007). *Políticas públicas e participação infantil*. Educação, Sociedade e Culturas, 25, 183-206.

Sarmento, T. (2009). *As Identidades Profissionais em Educação de Infância.* Locus SOCI@L, 2, 46-44.

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

Silva, R. V., Veríssimo. M. & Santos, A. J. (2004). *Adaptação psicossocial da criança ao pré-escolar.* Análise Psicológica, 1 (XXII). (pp.109-118).

Tomás, C. (2007). *Participação não tem idade*. Contexto e educação. Ano 22. Número 78. Pp. 45-68

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

Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ANEXOS

ANEXO A – Planta da sala

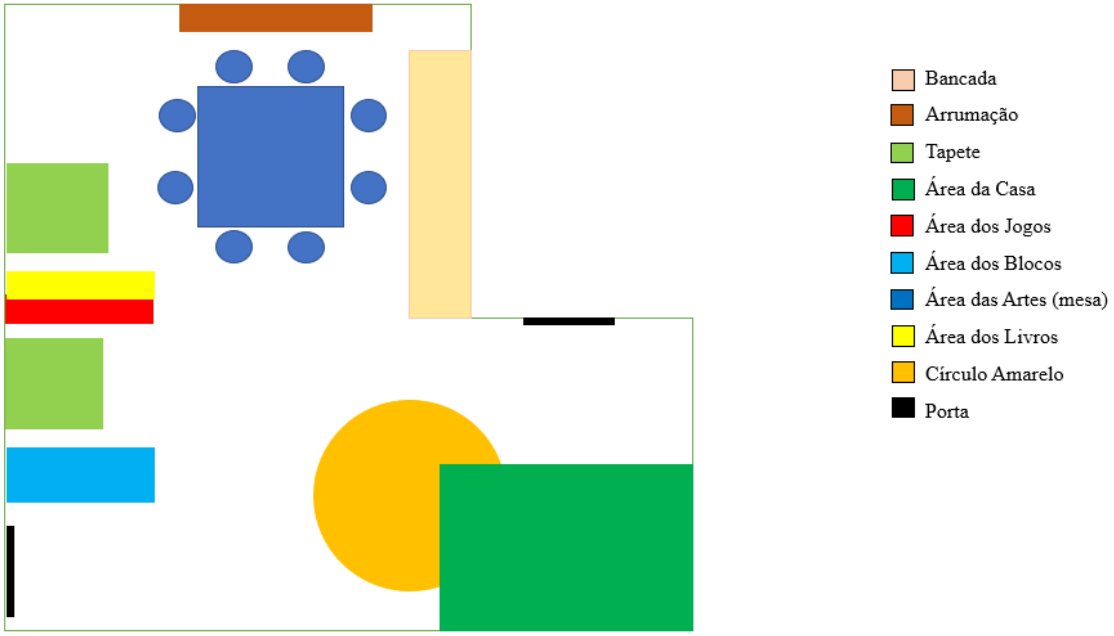


Figura 7. Planta da sala de atividades

ANEXO B – Rotina da Sala

		2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
9h00 – 9h15	Acolhimento/ Quadro das Mensagens					
9h15 – 10h45	Planear-Fazer-Arrumar-Rever					
10h45 – 11h00	Grande Grupo	Música 10h30 – 11h00	Mindfulness 10h50 – 11h10			Ginástica 10h40 – 11h20
11h00 – 11h25	Pequenos Grupos			Inglês **(grupo do leão)** 10h45 – 11h20	Inglês **(grupo do gato)** 10h45 – 11h20	
11h25 – 12h00	Tempo de Exterior					
12h00 – 13h00	Higiene/ Almoço					
13h00 – 15h30	Repouso/ Higiene	Natação 14h15 – 15h00				Natação 15h00 – 15h45
15h30 – 15h45	Grande Grupo					
15h45 – 16h10	Pequenos Grupos		Dança 16h00 – 16h45	Judo 16h00 – 16h45	Yoga 15h15 – 16h00	
16h10 – 16h45	Lanche					
16h45 – 18h00	Tempo de Exterior					

Nota: Retirado do projeto de sala

ANEXO C – Portefólio Individual de Estágio

PORTEFÓLIO INDIVIDUAL DE ESTÁGIO

Carolina Pinto

(Nº2016110)

Trabalho apresentado no âmbito da unidade curricular de

Prática Profissional Supervisionada II

2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar

Docente: Tiago Almeida

2017-2018

INTRODUÇÃO

Este portefólio foi realizado no âmbito da minha Prática Profissional Supervisionada, realizada entre os meses de setembro e janeiro.

Neste documento estão organizadas a caracterização, as notas de campo recolhidas diariamente, as reflexões semanais e as planificações, tanto realizadas em conjunto com a educadora cooperante, como realizadas exclusivamente por mim.

Em primeiro lugar será apresentada a primeira versão da caracterização do contexto em que foi realizada a PPS, bem como do grupo de crianças, equipa educativa e famílias, realizada em dezembro.

As notas de campo encontram-se organizadas numa árvore categorial, divididas por temas, de modo a facilitar a sua leitura e interpretação.

No que diz respeito às reflexões semanais, estas abordam uma grande diversidade de temáticas, sendo tendencialmente baseadas em situações ocorridas na semana correspondente ou acerca de características que se evidenciaram no grupo. Todas estas reflexões foram fundamentadas com base em autores de referência sobre o tema.

Por fim, as planificações apresentadas seguem o modelo utilizado na instituição, apresentando-se, em primeiro lugar, a grelha semanal e, de seguida, a descrição das atividades a par com os KDI's que irão ser abordados.

1. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA (VERSÃO 1)

(i) Meio

A instituição onde realizei a minha prática profissional supervisionada II situa-se na União de Freguesias de Carcavelos e Parede, inserida no concelho de Cascais. De acordo com os Censos (2011), Cascais foi um dos concelhos com grande crescimento populacional. Importa também referir que, segundo a mesma fonte, é também neste concelho que se encontra 9% da população estrangeira de Portugal.

No espaço circundante à instituição, sendo esta localizada muito perto do centro da freguesia, encontram-se diversos serviços como escolas, instituições bancárias, departamento de finanças, supermercados e restaurantes. Existem também alguns espaços culturais e de lazer como jardins, igrejas e centros comerciais.

No que diz respeito à população residente na zona, uma vez que nesta estão inseridos bastantes edifícios de habitação, é, na sua maioria caucasiana e de classe média a média-alta.

(ii) Contexto socioeducativo

A organização socioeducativa é uma instituição privada, que integra crianças desde os 3 meses até aos 6 anos. Esta encontra-se em funcionamento desde 2006.

A instituição segue, exclusivamente, o modelo High Scope, tendo sido idealizada em função "dos interesses e necessidades das crianças, valorizando e respeitando a sua individualidade" (Retirado do site da instituição, 2006). Segundo o projeto pedagógico da instituição (2006), é também valorizada a autonomia da criança, a sua aprendizagem e os seus valores, promovidos através de um ambiente estimulante e do envolvimento das famílias.

A valência de pré-escolar integra cerca de 70 crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 6 anos. Estas crianças então distribuídas por

quatro salas, divididas por idades, havendo um máximo de 20 crianças por sala (Retirado do site da instituição, 2006). Em cada sala existe também uma Educadora de Infância e uma Auxiliar de Ação Educativa.

(iii) Equipa educativa

No que diz respeito à valência de pré-escolar, a equipa de profissionais é composta por quatro educadoras de infância, quatro auxiliares educativas e uma coordenadora pedagógica. Existem também alguns profissionais externos, como o professor de educação física, a professora de música, a professora de inglês, a professora de filosofia e a professora de mindfulness. A comunicação entre os elementos da equipa é feita no dia a dia de forma informal ou, sempre que necessário, são marcadas reuniões, sem periodicidade definida.

Na sala onde realizei a minha prática existia uma educadora e uma auxiliar educativa. Pelo que tive a oportunidade de observar, a comunicação entre estas duas profissionais é feita de forma clara e natural, sendo notório o trabalho cooperativo e a cumplicidade presentes. Através de conversas informais constatei que o trabalho diário é dividido de forma igualitária e que a auxiliar educativa participa em todo o processo de planificação e tomada de decisões que envolva o grupo. De acordo com Barbosa, Richter e Delgado (2015), a reflexão conjunta dos profissionais acerca das suas práticas, assim como a partilha de sentimentos e experiências, tem um impacto positivo na aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

(iv) Ambiente educativo

Em concreto na sala em que realizei a minha prática profissional supervisionada, é aplicada, tal como em toda a escola, a rotina imposta pelo modelo. Esta rotina e a forma como a instituição a aplica prevê dois aspetos fundamentais que contribuem para o bem-estar das crianças às quais é aplicada: por um lado é estanque o suficiente para que as crianças consigam prever o que vai acontecer, conferindo-lhes assim a sensação de controlo do seu tempo útil, por outro é flexível, sempre que

necessário, para que possa ser adaptada ao ritmo e necessidades do grupo de crianças e da instituição.

A rotina inicia-se a partir das 9h00, aquando da chegada da educadora, com o acolhimento e apresentação do quadro das mensagens. O quadro das mensagens é uma tabela na qual o adulto preenche o que vai acontecer ao longo dos vários momentos da rotina com símbolos ou objetos para que possam ser as crianças a decifrar as mensagens. É também um momento que o adulto pode utilizar para abordar alguns conceitos das áreas da leitura ou matemática, propondo exercícios às crianças para que estas possam, depois de os solucionar, visualizar a mensagem colocada por baixo. Este momento ajuda também as crianças, além de preverem os tempos da rotina que se sucedem, a prever também as atividades que irão realizar ou possíveis alterações que irão ocorrer ao longo do dia.

De seguida, a sequência planear-fazer-rever, inicia-se quando as crianças elaboram os seus planos acerca das áreas da sala em que querem brincar e os comunicam ao adulto. Neste momento, a partilha da vez é sempre realizada através de um pequeno jogo ou atividade. O tempo de fazer começa quando as crianças põem em prática os seus planos e brincam livremente nas cinco áreas da sala. Quando o tempo está a terminar, um dos adultos comunica às crianças que têm de arrumar as áreas e, de seguida, sentar-se em círculo para fazer a revisão. No tempo de rever, à semelhança do tempo de planear, é feito um pequeno jogo para gerir a partilha da vez e as crianças falam sobre as áreas em que brincaram. É de salientar que, independentemente do que foi planeado pelas crianças, estas têm acesso a todas as áreas da sala e podem alterar os seus planos sempre que desejarem. De acordo com Hohmann e Weikart (1997), “Ao fazer planos diários, ao segui-los e, depois, ao relembrar aquilo que fizeram, as crianças pequenas aprendem a articular as suas intenções e a refletir sobre as suas acções." (p.247)

O tempo de grande grupo é um momento em que as crianças realizam um jogo ou atividade musical em conjunto preparada e dinamizada pelo adulto. Tal como referem Hohmann e Weikart (1997), o tempo de grande grupo desenvolve nas crianças um sentimento de pertença e de comunidade criando um repertório de experiências comuns.

É no tempo de pequenos grupos que se realizam as atividades mais estruturadas pelo adulto. Cada pequeno grupo é constituído por metade do grupo da sala, sendo que cada um deles está previamente definido, mantendo-se constante ao longo de todo o ano. Os dois pequenos grupos ocorrem em simultâneo, mas em locais separados, e são dinamizados pelos adultos da sala. Desta forma, o adulto consegue dar uma atenção mais focada em cada criança e realizar registos mais pormenorizados do desenvolvimento de cada uma. Segundo Hohmann e Weikart (1997), neste tempo as crianças têm oportunidade de experimentar novos materiais do seu interesse preparados pelos adultos.

Por fim, as crianças têm também tempo para brincar no exterior, onde podem brincar no parque infantil, andar de triciclo ou fazer construções com blocos em tamanho real. Post e Hohmann (2003) afirmam que o tempo de exterior permite às crianças, não só brincarem juntas e inventarem jogos, como também permite aos adultos interagir e brincar com as crianças num ambiente estimulante para elas.

No que diz respeito à organização da sala de atividades, de acordo com Hohmann e Weikart (1997), esta encontra-se organizada, segundo o modelo Highscope, de modo a que "as crianças possam ter o máximo número possível de oportunidades de aprendizagem pela acção e exerçam o máximo controlo sobre o seu ambiente" (p.163). Assim, esta encontra-se dividida em cinco áreas, nomeadamente área da casa, área das artes, área dos livros, área dos blocos e área dos jogos. Na área da casa existem diversos materiais do dia a dia como utensílios de cozinha, roupa e outros adereços que as crianças podem utilizar para criar situações de faz-de-conta. A área das Artes é uma área onde as crianças podem explorar materiais e ferramentas de expressão plástica, podendo utilizar todos os materiais que precisarem durante o tempo de fazer. A área dos livros, tal como o nome indica, corresponde à biblioteca da sala, onde as crianças têm à disposição livros, enciclopédias e álbuns. Na área dos blocos as crianças realizam construções com diferentes materiais, como blocos de madeira ou plástico, blocos com encaixes ou ímanes. Por fim, na área dos jogos é onde se encontram alguns jogos de tabuleiro, puzzles e enfiamentos. É de referir que todos os brinquedos se encontram em locais de fácil acesso para as crianças e estão etiquetados

com imagens ou símbolos conhecidos das crianças. De acordo, com Hohmann e Weikart (1997), etiquetar os materiais, caixas de arrumação e prateleiras

Em relação à disposição da sala, esta está adequada à faixa etária das crianças, promovendo a sua autonomia, e permite, em simultâneo, ao adulto, ter controlo sobre tudo o que está a decorrer. Tal como referem Post e Hohmann (2003), é fundamental que o ambiente em que as crianças se inserem seja flexível, de modo a corresponder aos interesses da criança, que vão variando. Desta forma, todos os móveis da sala são leves e têm rodas, de modo a que a disposição da sala seja facilmente alterada, consoante as necessidades.

(v) Crianças:

Traços gerais:

O grupo da sala 2 é composto por 18 crianças, 10 raparigas e 8 rapazes, com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos. No início do estágio estava presente mais uma criança do sexo feminino que voltou para o seu país de origem, a Escócia, com perspetivas de voltar a integrar o grupo novamente em junho de 2018. Segundo a educadora cooperante, esta já tinha trabalhado com a grande maioria do grupo em anos anteriores, sendo que existem 3 crianças em adaptação, tendo começado a frequentar a instituição em setembro de 2017.

Dentro do grupo existe alguma diversidade de culturas, havendo uma criança com tripla nacionalidade - britânica, portuguesa e eslovaca - que já integra o grupo há mais de um ano, dominando a Língua Portuguesa, uma criança de descendência inglesa e singapurense, que integrou o grupo pela primeira vez no presente ano e que apenas compreende algumas palavras em português, e uma criança da Escócia que, como referido anteriormente, regressou ao seu país. Estas três crianças têm como língua materna o Inglês.

Desenvolvimento das crianças

A avaliação das crianças na instituição em a indicada no modelo Highscope, ou seja, com base no COR (Child Observation Record). Este instrumento é organizado em oito categorias, cada uma subdividida em vários indicadores-chave (KDI's).

A primeira categoria, *abordagem à aprendizagem*, prevê que as crianças tenham iniciativa, façam planos e reflitam sobre as suas experiências. Neste aspeto considero que o grupo está bastante desenvolvido e que, devido à rotina planear-fazer-rever, as crianças foram progressivamente evoluindo na complexidade dos seus planos, bem como no detalhe presente nos seus relatos. Nota-se bastante discrepância entre as crianças que já frequentavam anteriormente a instituição para as crianças em adaptação ao grupo.

Em relação ao *desenvolvimento social e emocional*, prevê-se que as crianças reconheçam e identifiquem as suas emoções, cooperem entre si, construam relações afetivas, demonstrem empatia e resolvam os seus conflitos. Considero que, no grupo, esta área ainda está em construção, também devido à faixa etária, sendo que as crianças, apesar de conseguirem identificar, tanto as suas emoções, como as dos seus pares, ainda têm alguma dificuldade em resolver os seus conflitos sem recorrer à ajuda do adulto. No entanto, as crianças demonstram compreender o modelo de resolução de conflitos aplicado pela educadora e foi notória a evolução das crianças na aplicação do mesmo.

Na dimensão *saúde e desenvolvimento físico* são contemplados aspetos relativos à motricidade grossa e fina, consciência corporal e cuidados pessoais. Em relação à motricidade grossa, as crianças utilizam os diversos tipos de movimentos locomotores com bastante facilidade, o que não é tão evidente nos movimentos estacionários, que envolvem mais equilíbrio. No que diz respeito à motricidade fina, esta está ainda em desenvolvimento, tendo sido evidentes melhorias ao longo dos últimos meses, muito devido à iniciação da abordagem à escrita. Na higiene pessoal as crianças são totalmente autónomas.

Tal como referido no parágrafo anterior, a área da *linguagem, literacia e comunicação* tem vindo a ser um dos aspetos mais focados nas atividades realizadas. A maioria das crianças conhece as letras, principalmente as mais velhas, e conseguem identificar o seu nome e o das outras crianças. Algumas das crianças conseguem escrever o seu nome sem recorrer aos cartões com *letter link*. Começam também a

desenvolver a consciência fonológica e são capazes de identificar os diferentes sons das palavras e formar algumas rimas. No Inglês, inserido também nesta área, as crianças reconhecem algum vocabulário temático e do dia a dia. Formam também frases simples, principalmente as que são utilizadas durante as sessões com a professora. Uma vez que a professora fala quase exclusivamente em inglês, as crianças demonstram compreender a linguagem oral e frequentemente conseguem responder de forma adequada, por vezes em português.

Na área da *matemática,* as crianças começam a conseguir identificar os símbolos numéricos e o sinal de adição. A maioria já adquiriu a correspondência termo a termo e consegue identificar o último número da sequência como a quantidade total de objetos contados. Conseguem também formar conjuntos de números e objetos e identificar as formas geométricas mais elementares. Em relação à consciência espacial as crianças dominam conceitos como *em cima, em baixo, dentro* e *fora* e, a grande maioria, distingue o lado esquerdo e o lado direito.

A área das *artes criativas* subdivide-se em arte, música, movimento e jogo simbólico. Em relação à arte, as crianças têm permanentemente diferentes materiais e ferramentas à sua disposição para utilizarem no tempo de brincadeira livre. Representam a figura humana com os seus componentes principais, utilizando diferentes materiais, e realizam recortes e colagens com objetos bi e tridimensionais. Na música, a crianças identificam conceitos de intensidade, altura e ritmo. Exploram também os movimentos do corpo com e sem música. O jogo simbólico está também muito desenvolvido no grupo, sendo que as crianças representam frequentemente situações de faz de conta baseadas nas suas experiências e encarnam diferentes personagens humanas e não humanas.

No que diz respeito à *ciência e tecnologia,* as crianças realizam experiências com alguma frequência, respeitando todas as etapas do método experimental. As crianças comunicam as suas ideias e realizam previsões, sendo capazes de as confrontar com os resultados após as atividades experimentais. São também muito curiosas acerca do mundo que as rodeia, questionando muito os fenómenos físicos e naturais que observam.

Por fim, relativamente à área dos *estudos sociais*, as crianças assumem um papel ativo nas discussões e debates realizados na sala, dando a sua opinião e votando para tomar decisões. Nos momentos de distribuição de tarefas, como foi o caso de várias atividades do projeto, as crianças assumem o seu papel, compreendendo que cada uma tem a sua tarefa e nem todos podem assumir a mesma.

REFERÊNCIAS

Hohman, M. & Weikart, D. (1997) Educar a criança. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Post, J., & Hohmann, M. (2003). Educação de bebés em infantário: Cuidados e primeiras aprendizagens. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

2. NOTAS DE CAMPO

Categorias	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
A. Ambiente Educativo	Instituição	Modelo pedagógico	*A instituição segue o modelo high scope. (R.O. 25/09)*	1
	Grupo de Crianças	Características do Grupo	*Ao chegar à instituição as salas já estavam escolhidas para cada uma de nós. As crianças da minha sala têm entre 3 e 4 anos. Existem duas crianças que não falam português (R.O. 25/09)*	1
		Gestão do Grupo	*O grupo estava bastante agitado e irrequieto, não só pela minha presença, mas pela constante chegada de crianças e entrada de encarregados de educação na sala. – Quadro das mensagens (R.O. 25/09)*	9
			As crianças estiveram por vezes muito dispersas e saíram do seu lugar. – Tempo de pequeno grupo (R.O. 26/09)	
			No final da história, por esta ser muito longa, algumas crianças já estavam impacientes. (R.O. 06/10)	
			O grupo estava calmo, apesar de algumas crianças não quererem fazer a atividade – massagens com pinceis.(R.O. 09/10)	

			As crianças estavam muito calmas e entusiasmadas com a atividade. – Pintura de pedras (R.O. 11/10)	
			O grupo no início estava muito agitado e foi difícil organiza-lo. – Qual é a minha Altura? (R.O. 16/10)	
			As crianças estavam um bocadinho agitadas mas foi fácil manter o grupo atento. – tempo de planear (R.O. 20/10)	
			Este grupo [do gato] estava mais agitado do que o anterior pelo que foi mais difícil a gestão. (R.O. 03/11)	
			Tive dificuldade em gerir o grupo e fazer com que as crianças estivessem sentadas e ouvissem a revisão. – tempo de rever (R.O. 09/11)	
	Rotina	Quadro das mensagens	*De manhã as crianças sentaram-se no tapete e viram o que estava planeado para o dia. A educadora tem uma grelha, dividida em duas colunas, uma para cada grupo, leão e gato. Em cada coluna estão as imagens do que cada grupo vai fazer nos diferentes momentos da rotina. Uns são comuns, outros não. A educadora tapou cada uma das tarefas com os nomes de algumas crianças,sem a primeira letra. Quando as crianças acertam no nome, a criança com esse nome vai ver o que é a tarefa. (R.O.*	1

			25/09)	
		Tempo de Planear-Fazer-Rever	*De seguida foram planificar em pequeno grupo o que queriam fazer no tempo de brincar nas áreas. Para planificar usaram um boneco a passar de mão em mão, em que apenas a criança que tinha o boneco dizia a área que iria brincar, escolhendo outra criança a quem passar o boneco.(R.O. 25/09).*	15
			De seguida foi então o tempo de fazer, ou seja, brincar nas áreas. Depois desse tempo, para rever, os grupos usaram uma varinha mágica para apontar para as outras crianças e escolher que falaria a seguir. (R.O. 02/10)	
			Como hoje entrei mais cedo, assisti ao tempo de planear. Desta vez, as crianças planearam passando uma bola com um líquido brilhante no interior para a criança que gostavam que falasse a seguir. No final do tempo de fazer, para rever, uma criança tirava um nome de um saco e tinha de ler o nome para dizer quem seria o próximo a falar. (R.O. 03/10)	
			No tempo de rever as crianças tiravam um cartão com um	

			número de 1 a 8 de um saco e tinham de o identificar antes de fazer a sua revisão. Cerca de metade das crianças do grupo do leão não conseguiram identificar os números. (R.O. 04/10)	
			Para o tempo de planear, a educadora pôs no chão arcos, cada um com o símbolo de uma das áreas colado. As crianças iam para o arco da área onde queriam brincar. (R.O. 06/10)	
			Hoje o planear foi feito com um jogo em que as crianças tinham de acertar com um objeto dentro do balde com o desenho da área para onde queriam ir brincar. As crianças tiveram alguma dificuldade em acertar e muitas acabavam por ir pôr dentro do balde em vez de atirar. No tempo de rever fizemos uma área vocabular sobre a Escócia. As crianças conseguiram dar algumas ideias, com o apoio do livro analisado na semana anterior. (09/10)	
			No tempo de planear cada grupo preencheu uma tabela (oralmente, registado pelo adulto) com as perguntas	

			"onde?", "com quem?" e "o quê?". As crianças não tiveram dificuldade em responder às perguntas. (R.O.11/10)	
			O tempo de rever no grupo do leão foi dinamizado por mim. A ideia era fazer o jogo "pim, pam, pum" com as mãos, mas as crianças não quiseram colaborar umas com as outras. Então, como alternativa, tentámos fazer com palmas, mas foi difícil para as crianças ficarem coordenadas e não dispersarem. Por isso, o tempo de rever acabou por se prolongar e não houve tempo para todas as crianças fazerem a revisão. (R.O. 11/10)	
			Hoje fui eu a dinamizar a hora de rever, utilizando os nomes das crianças para fazer a divisão silábica. Ao início as crianças estavam com alguma dificuldade, mas depois de algumas tentativas, e todos em conjunto, compreenderam a tarefa e conseguiram fazer facilmente. (R.O. 12/10)	
			Hoje no tempo de rever utilizei cartões com imagens que formavam pares de rimas. As crianças tiveram alguma dificuldade em formar os pares, principalmente por serem	

			muitas imagens, precisando do apoio do adulto para encontrar o som que rimava. Algumas crianças não conseguiram, mesmo com a ajuda do adulto, perceber que os últimos sons das rimas são semelhantes, pelo que foi preciso mostrar a palavra para que a criança conseguisse comparar as letras. (R.O. 13/10)	
			No tempo de rever dinamizei um momento em que as crianças tinham cartões com contas de somar representadas por legos. Demos legos às crianças e pedimos que imitassem as construções que estavam no cartão antes de fazerem a soma. As crianças mais velhas fizeram as construções, mas não precisaram delas para chegar ao resultado. Houve uma criança que teve muita dificuldade e fazer a soma e, apesar de ter chegado ao resultado, foi através da contagem do número de blocos no cartão e com ajuda. O A. teve dificuldade em fazer correspondência termo a termo e em perceber que o último termo da sequência correspondia à quantidade total de blocos. (R.O. 19/10)	
			Hoje dinamizei o tempo de planear com um dos grupos.	

			As crianças identificaram facilmente os nomes umas das outras e conseguiram contar as letras. (R.O. 20/10)	
			No tempo de rever fizemos um jogo da memória, em que cada criança teve de encontrar um par antes de rever. (R.O. 09/11)	
			No tempo de rever utilizámos cartões com números, sendo que cada criança tinha um. Eu chamei, à vez, os números, e as crianças deviam identificar que era o seu cartão e, por isso, a sua vez de rever. Todas as crianças do grupo do gato conseguiram identificar os números (de 1 a 9) menos a Li. e a Mo. (R.O. 21/11)	
			No tempo de rever o P. tira um número do saco. *P.: Oh eu queria o 8! Posso procurar?* *Eu: Não, P., senão deixa de ser um jogo. Tens de tirar um número sem ver e adivinhar qual é. Qual é que saiu?* *P.: O 5* *M.L.: É quase 8, só faltam 3* *I.: Não é nada!* *M.L.: É, olha! (mostrando com os dedos). 5 mais 3 é 8. (R.O. 11/01)*	

		Tempo de Pequeno Grupo	*No tempo de pequeno grupo, os grupos fizeram tarefas diferentes, com a educadora e a auxiliar. No grupo do gato fizeram um gráfico com rolhas, em que os meninos colavam as rolhas numa coluna e as meninas noutra, no fim, contaram o total de rolhas de cada coluna para ver em qual havia mais. No grupo do leão a educadora continuou a trabalhar o livro 'emocionário'. Cada criança escolheu uma emoção diferente para desenhar. No final, a educadora pediu a cada criança para descrever a emoção e escreveu no desenho.(R.O. 25/09)*	18
			No tempo de pequeno grupo, as atividades foram as mesmas do dia anterior, trocando os grupos. (R.O. 26/09)	
			No tempo de pequeno grupo, o grupo do gato começou a atividade de fazer um espantalho para por na horta da escola. O grupo do leão ficou na aula de inglês. *À tarde houve novamente tempo de pequeno grupo, em que o grupo do gato esteve a ler um livro sobre a Escócia, país de uma das crianças, e o grupo do leão esteve a ver um vídeo sobre o mesmo país. (R.O. 27/09)*	
			Quando chegámos, o grupo do gato teve aula de inglês e	

			as restantes crianças foram para o recreio. (R.O. 28/09)	
			No tempo de pequeno grupo, de manhã, o grupo do leão esteve na horta a plantar metade dos legumes que comprou. O grupo do gato ficou na sala com a auxiliar a carimbar formas geométricas com objetos do dia a dia. (R.O. 29/09)	
			Quando cheguei, as crianças estavam sentadas em pequenos grupos, a cortar os legumes que comprámos na hora. Houve a necessidade de trocar o tempo de fazer com o tempo de pequeno grupo para que a sopa cozinhasse a tempo do almoço. As crianças estavam entusiasmadas a escolher os legumes para cortar, mas tiveram bastante dificuldade nesta tarefa e, algumas, no final da atividade, estavam a dispersar. (R.O. 02/10)	
			No final do dia, no tempo de pequeno grupo, o grupo do leão acabou o espantalho para a horta, construindo a cabeça com tecidos, feijões e lã. O grupo do gato foi regar a horta. (R.O. 02/10)	
			Ainda antes do almoço, no tempo de pequenos grupos, o grupo do leão fez um desenho à vista, em que, de um lado	

			da folha desenhavam a vaca portuguesa e, no outro, a vaca da escócia. Antes de desenharem houve uma discussão em que as crianças identificaram as principais diferenças entre as duas vacas. Algumas crianças conseguiram mostrar no seu desenho onde tinham representado as diferenças, embora duas delas não o tenham feito. (R.O. 03/10)	
			Antes do lanche o grupo do gato construiu a bandeira de Portugal, com os materiais que cada um escolheu (tintas, desodorizante colorido, canetas, lápis…) e escreveram por baixo de cada uma das bandeiras (a bandeira da Escócia foi construída no dia anterior) o nome dos países, utilizando cartões com as palavras para copiar. (R.O. 04/10)	
			No tempo do pequeno grupo, o grupo do leão tentou escrever o seu nome com plasticina. Algumas crianças conseguiram fazer as letras iniciais, e apenas uma criança escreveu o nome todo. As crianças mais novas não conseguiram fazer nenhuma letra. (R.O. 09/10)	
			No tempo de pequeno grupo fiquei com o grupo do leão a	

			praticar a escrita do nome, uma atividade planeada pela educadora. As crianças tinham cartões com o seu nome escrito em pontilhado e tinham de passar por cima dos pontos. No final, tentaram escrever por baixo. Muitas das crianças conseguiram passar por cima do pontilhado, mas só 2 ou 3 conseguiram escrever o nome por baixo de forma percetível. *Enquanto isso, o grupo do gato foi com a educadora regar a horta. (R.O. 10/10)*	
			À tarde, com as crianças que não foram para o judo, fizemos pintura de pedras com os dedos. (R.O. 11/10)	
			No tempo de pequeno grupo, o grupo do gato utilizou os cartões com o pontilhado para escrever o seu nome. Grande parte das crianças conseguiu passar por cima dos pontos, mas apenas uma, L., conseguiu escrever autonomamente o seu nome, várias vezes, de forma percetível. (R.O. 13/10)	
			Hoje dinamizei a atividade "Qual é a minha altura?'. A atividade não funcionou muito bem porque a altura das crianças nem sempre ficou bem marcada, pelo que os	

			resultados no final não refletiam a realidade. Houve também alguma dificuldade em medir a altura com blocos, uma vez que nem sempre dava conta certa. (R.O. 16/10)	
			No tempo de pequeno grupo, o grupo do leão realizou uma atividade sobre rimas, com os mesmos cartões utilizados anteriormente. Esta atividade revelou-se mais fácil para as crianças, provavelmente por ser realizada com mais tempo e por ser um material para elas já conhecido. (R.O. 17/10)	
			Fiz a atividade das rimas com um dos grupos. As crianças, por já terem usado os cartões antes, tiveram muita facilidade em identificar os pares, à exceção de duas. Nenhuma das crianças conseguiu lembrar-se de outras palavras que rimassem com o seu par. A L. conseguiu escrever as palavras de forma legível. (R.O. 20/10)	
			Hoje fizemos uma atividade sobre "Qual é a minha altura?", agora com a planificação reformulada. A atividade correu melhor do que a anterior e foi mais fácil	

			de dinamizar com as crianças e de controlar o grupo. O facto de terem sido utilizados fios em vez de papel de cenário tornou os resultados mais precisos e mais apelativos visualmente. As crianças compreenderam a atividade e conseguiram fazer as tarefas propostas, sendo que a conversa inicial facilitou muito. A atividade demorou mais tempo do que o previsto, pelo que não houve tempo no final para fazer uma comparação e tirar conclusões, o que teria sido importante.(R.O. 30/10)	
			Foi feita uma atividade em que as crianças tinham de atirar cinco beanbags, de modo a acertar dentro de um balde. A M. não teve dificuldade em atirar os beanbags, acertando várias vezes. (R.O. 10/01)	
		Tempo de Grande Grupo	*No tempo de grande grupo houve aula de música com uma professora externa. (R.O. 25/09)*	12
			No tempo de grande grupo a educadora dinamizou o jogo 'que horas são, senhor lobo?',em que o lobo respondia um número e depois as crianças escolhiam uma forma de o representar (saltos, voltas, palmas etc). As crianças mais velhas conseguiam fazer o movimento o número de	

			vezes correspondente às horas. Cerca de metade do grupo fazia os movimentos de forma repetitiva, sem contar. A educadora fez também os movimentos e contou em voz alta à medida que os fazia. (R.O. 26/09)	
			De manhã fomos ao mercado de Carcavelos comprar legumes para fazer uma sopa e para plantar na horta. Foi dada a cada criança uma moeda de 50 centimos, que a transportou e teve de ser responsável pela mesma, até a educadora a pedir para pagar. As crianças estavam muito entusiasmadas a conversar com os feirantes, mas no regresso queixaram-se e estavam cansadas. (R.O. 28/09)	
			De seguida houve aula de educação física. Duas das crianças não quiseram participar, apesar de uma delas se ter envolvido no final. (R.O. 29/09)	
			Depois do almoço e da sesta, no grande grupo da tarde, as crianças fizeram um jogo em que uma das crianças lançava um dado gigante e escolhia um movimento para todos fazerem. O movimento era repetido o número de vezes que indicava no dado. As crianças estavam entusiasmadas e todas queriam lançar o dado. As	

			crianças contavam em coro enquanto faziam o movimento. (R.O. 02/10)	
			No grande grupo da manhã houve, pela primeira vez para as crianças da sala, uma aula de mindfullness, que é, no geral, para desenvolver técnicas de relaxamento e concentração. As crianças gostaram, mas ainda demonstraram alguma dificuldade em fazer os exercícios mais calmos, que exigiam fechar os olhos, ouvir e controlar a respiração. (R.O. 3/10)	
			De seguida a educadora leu a história "A filha do Grufalão". As crianças já conheciam a história, por isso ficaram ainda mais entusiasmadas porque conseguiam completar as frases e responder às perguntas da educadora (ex. Acham que era mesmo o rato?) (R.O. 04/10)	
			À tarde, as crianças fizeram o jogo "Uma melancia" em que a educadora cantava a música "Uma melancia, gorda, gorda, gorda, que queria ser a mais linda do mundo, aprendeu a…" e uma das crianças completava a frase enquanto as outras faziam o que a outra criança	

			indicou. (R.O. 04/10)	
			No grande grupo da tarde, leu-se a história "o incrível rapaz que comia livros". As crianças já conheciam a história, mas estavam muito entusiasmadas e atentas. Por conhecerem a história, deu para ir explorando e explicando o significado de algumas palavras como "esperto", "atlas" ou "dicionário" (R.O. 06/10)	
			No grande grupo da tarde as crianças juntaram-se a pares e fizeram massagens com pinceis. (R.O. 09/10)	
			Hoje fomos à Volvo Ocean Race, onde trabalham os pais da E. As crianças estavam muito entusiasmadas por andar de autocarro e por começar a visita quando chegámos. *A primeira paragem foi numa sala onde havia um ecrã que mostrava o fundo do mar. A senhora que estava a dinamizar a atividade ia fazendo perguntas às crianças e explicando o que se estava a passar no ecrã. A J. disse que dentro do barco existiam marinheiros. O A. identificou o choco e a anémona. No geral, as crianças também identificaram o peixe lua, a baleia azul e alguns*	

			tipos de tubarões. *De seguida fomos a uma pista com carros em que as crianças podiam andar. Algumas crianças ficaram com medo de umas pessoas mascaradas que se aproximaram e começaram a chorar. Só se acalmaram quando estas se afastaram. Fomos também a uma piscina de bolas, da qual as crianças gostaram muito.* *No final, visitámos um barco e fomos à marina para ver barcos reais de perto. Nesta altura as crianças já estavam cansadas e a fazer algumas birras. No autocarro algumas delas acabaram por adormecer. (R.O. 31/10)*	
			Hoje houve uma celebração de são Martinho. No início, as crianças saltaram por cima de uma fogueira, com a ajuda dos adultos. Havia duas crianças mais hesitantes, mas acabaram todas por experimentar. De seguida fomos para o parque comer castanhas. (R.O. 11/11)	
		Alimentação	*As crianças comem maçã e depois partilham o que trouxeram de casa (se trouxerem). – lanche da manhã (R.O. 25/09)*	3
			A hora da refeição não foi muito demorada. As crianças	

			tendem a comer a sopa ao mesmo tempo que o segundo prato, muitas vezes misturando um no outro.(R.O. 25/09)	
			Às 15h, quando acordaram, vestiram-se e foram para o recreio para, de seguida, lancharem. Como três crianças fizeram anos no fim de semana, os pais levaram bolo e gelatinas para fazer uma festa de anos. (R.O. 25/09)	
		Sesta	*Na hora da sesta estavam muito agitados, mas acabaram por adormecer com musica. Há 4 crianças que já não dormem e vão para o recreio. (R.O. 25/09)*	1
		Higiene	*Após as áreas, foram à casa de banho lavar as mãos para comer o lanche da manhã.(R.O. 25/09)*	3
			Após a aula de música, as crianças foram novamente à casa de banho e seguiram para o refeitório. (R.O. 25/09)	
			No final da refeição as crianças lavaram os dentes, conforme foram acabando, e deitaram-se na cama. (R.O.25/09)	
B. Abordagem Pedagógica	Postura do Educador	Estratégias aplicadas	*Reparei que a educadora pede muitas vezes a opinião às crianças e tenta negociar. Muitas vezes quando não o faz por não ser possível, as crianças ficam agitadas e torna-*	2

			se difícil gerir esse comportamento. (R.O. 26/09)	
			Hoje a Inês, na hora de acordar da sesta, decidiu pôr músicas conhecidas das crianças, como os Caricas e a música do Frozen. Mesmo as crianças que, normalmente têm mais dificuldade em acordar, levantaram-se rapidamente e vestiram-se para ir dançar. Arrumámos a sala em 15 minutos. (R.O. 13/11)	
	Princípios Educativos	Autonomia	*O M., antes de ir para o judo despiu-se sozinho e vestiu as calças. Só não conseguiu pôr o casaco, por causa de se prender com o cinto. (R.O. 18/10)*	4
			A Li. ofereceu-se para limpar a área das artes quando eu o estava a fazer. Depois de limpar as mesas, pediu-me para lavar o pano e, quando lho entreguei novamente, limpou algumas canetas que ficaram sujas de tinta e os frascos das tintas. (R.O. 30/10)	
			Algumas crianças conseguiram descascar as castanhas sozinhas e outras precisaram de ajuda, mas todas tentaram descascar e provaram as castanhas. – São	

			Martinho (R.O. 11/11)	
			O F. conseguiu vestir o casaco sem ajuda e apertar o fecho (R.O. 09/01)	
		Resolução de Conflitos	*Mo. aparece a chorar ao pé da educadora. Esta baixa-se e pergunta:* *Ed.: O que aconteceu, Mo.?* *Mo.: A M.T. pisou-me o dedo!* *Ed.: M.T podes chegar aqui para conversar com a Mo.? Ela está a dizer-me que tu lhe pisaste o dedo, queres contar-me o que aconteceu?* *M.T.: Mas eu não pisei! Não fui eu!* *A Mo. começa a chorar mais e a levantar a voz.* *Ed.: Mo., eu sei que estás magoada, mas temos de ouvir o que a M.T. tem para nos dizer para conseguirmos resolver. M.T. conta-me o que aconteceu antes de Mo. estar a chorar.* *M.T.: Eu estava na casa a brincar aos cães e depois a Mo. magoou-se no dedo, mas não fui eu!* *Ed.: M.T. então estás a dizer-me que não foste tu e a Mo. está a dizer que foste. M.T. achas possível que tenhas*	4

			pisado a Mo. e não te tenhas apercebido? *M.T.: Sim!* *Ed.: Às vezes magoamos os nossos amigos sem nos apercebermos, mas se não conversarmos nunca vamos perceber o que aconteceu. M.T. mesmo quando magoamos os nossos amigos sem querer, podemos ajudá-los, porque a Mo. ficou magoada, já viste como ela se está a sentir? O que achas que podemos fazer para a ajudar?* *M.T.: Mo. de que é que precisas?* *Mo. dá-lhe um abraço e o conflito fica solucionado. (R.O. 12/10)*	
			A Mo. começou a chorar porque não queria sair do parque. Eu fiquei com ela e tentei acalma-la, mas sem sucesso porque ela continuava a bater com os pés e a gritar. A Rita teve de intervir e a Mo., apesar de não ter parado de chorar, fez o que ela lhe pediu. (R.O. 25/10)	
			O M. estava a brincar com a manta azul. A seguir foi brincar com o R. e a T. começou a brincar com a manta. Quando o M. reparou, foi ter com a T. e começou a puxar	

			a manta. Eu intervim no conflito e fui conversar com o M. Expliquei-lhe que ele tinha deixado de usar e que agora a T. estava a brincar e que se quisesse a manta teria de conversar com ela. O M. começou a chorar e a bater com os pés e não o consegui acalmar. A Inês teve de intervir para resolver o conflito. (R.O. 27/10)	
			Na natação o P. não tinha levado touca, pelo que tivemos de pedir uma emprestada ao clube: *P.: Não quero pôr esse, é cor de rosa!* *Liliana.: Não faz mal P., os meninos também podem usar cor de rosa.* *R.: Mas cor de rosa é para as meninas, os meninos não podem gostar de cor de rosa!* *Liliana.: Porquê? As meninas só gostam de cor de rosa?* *P.: Não!* *Liliana.: e de azul, gostam? e de vermelho?* *P.: Sim! Mas gostam mais de cor de rosa.* *Liliana.: E qual é a cor que os meninos gostam mais?* *P.: Azul* *R.: Ou vermelho*	

			Liliana: Podem gostar mais de azul ou vermelho, mas também podem gostar um bocadinho de cor de rosa, ou não? *O P. pôs a touca um bocadinho contrariado e entrou para a piscina. (R.O. 03/11)*	
	Atividades relacionadas com o projeto	Ciência e Tecnologia	*Realizámos a atividade do projeto em que as crianças viram alguns vídeos sobre o ciclo da água. As crianças estavam muito interessadas e mostraram compreender o que foi explicado nos vídeos sobre o ciclo da água. A educadora foi tirando apontamentos com as frases das crianças. (R.O. 02/11)*	5
			Fiz novamente a atividade de visionamento de vídeos sobre o ciclo da água com o grupo do gato. As crianças mostraram compreender o ciclo da água e recordavam-se de alguns conceitos, como evaporação e condensação. Registei as frases das crianças numa folha. (R.O. 03/11)	
			Atividade "Como é que se forma o arco-íris?" *A experiência correu bem e as crianças, no final, conseguiram explicar como é que se forma o arco-íris. A J. perguntou se a luz necessária à formação do arco-íris*	

			também poderia vir das estrelas e eu expliquei que o sol é uma estrela, mas por ser grande e estar muito perto da Terra dá muito mais luz do que as outras. Surgiu também a questão de quantas cores tem o arco-íris. As crianças tentaram contar as cores dos arco-íris que se formavam, mas não conseguiram, pelo que concluímos que "o arco-íris tem tantas cores que não podemos contar" (Ro.) (R.O. 20/11)	
			Fiz a experiência de como se forma o arco-íris com o grupo do gato. Desta vez, a experiência funcionou melhor porque utilizei um recipiente mais transparente, pelo que não foi necessário recorrer aos cds. (R.O. 21/11)	
			Visita à estação elevatória a vapor dos Barbadinhos: • *"A água é transparente" (Ra.)* • *O M. identificou a água com açúcar* • *O F. disse que os camarões vivem no mar* • *A J. disse que a baleia vive no mar* • *O Ra. disse que o tubarão baleia vive no mar* • *O P. identificou o óleo. Ao ver dois copos, um com óleo e um com água, com penas lá dentro, referiu*	

			"A [experiência] da esquerda está a correr bem, mas a outra não", identificando corretamente o lado esquerdo e o resultado da experiência. • *A L. referiu que também utilizamos a água para fazer sopa.* • *O M. identificou o sal* • *"A água com sal está a ficar transparente outra vez" (M.L.)* *"O sal ficou derretido" (M.) (R.O. 27/11)*	
		Linguagem, Literacia e Comunicação	*Hoje concluímos a chuva de ideias para o projeto da chuva em que as crianças falaram sobre as suas experiências pessoais. No geral estiveram muito participativas e todas tinham histórias para contar. (R.O. 25/10)*	11
			Fizemos uma chuva de ideias sobre "o que sabemos", "o que queremos saber" e "como vamos saber". As crianças tinham muitas ideias sobre o que sabem, mas foi preciso puxar muito por eles nos outros tópicos. O grupo estava muito agitado e a chuva de ideias durou muito tempo. (R.O. 27/10)	

			No tempo de grande grupo lêmos a história "a princesa da chuva". O grupo estava muito disperso e foi difícil acalmá-lo o suficiente para ler a história. Durante a história, por esta ter o texto muito longo e palavras muito difíceis, foi preciso estar sempre a rever e a fazer perguntas para consolidar o que foi lido. (R.O. 08/11)	
			Durante a revisão pedi às crianças que dissessem, à vez uma palavra sobre o projeto da chuva e que contassem as suas sílabas com palmas. • *M.L.: Pingas. Bateu duas palmas sem precisar de ajuda.* • *J.: Arco-íris. Inicialmente contou três sílabas mas, depois de repetir conseguiu chegar ao resultado.* • *Ro.: Cai. Teve dificuldade em contar as sílabas e repetiu muitas vezes os sons da palavra, contando muitas sílabas.* • *Mo.: Água. Bateu palmas no sítio certo mas teve alguma dificuldade em contar o número de vezes que bateu palmas.* • *P.: Trovoada. Contou as sílabas sem ajuda.*	

			• *G.: Chuva. Não conseguiu dividir as sílabas mas, depois de ser outra pessoa a bater as palmas, conseguiu dizer o número certo.* • *L.: Evaporação. Contou as sílabas sem ajuda.* *(R.O. 16/11)*	
			Na atividade de inventar uma história, as crianças de ambos os grupos estavam muito participativas. No geral as crianças não tiveram dificuldades em contribuir para a história nem em relacionar as suas sugestões com o que já estava escrito anteriormente. Houve crianças que necessitaram de mais questionamento do que outras para participar, mas todas relataram acontecimentos coerentes para a história. (R.O. 17/11)	
			Enquanto estavam a comer a fruta, perguntei, novamente, às crianças o que é que elas gostavam de saber sobre a chuva, uma vez que já tínhamos respondido a, praticamente, todas as perguntas do projeto. Estas referiram que, além da pergunta de "como é que a água chega ao autoclismo?", gostavam de saber como se formam os arco-íris, sendo que algumas crianças	

			disseram que era com a chuva, outras com o sol e outras com os dois. (R.O. 17/11)	
			No tempo de grande grupo, li o conto "Uma lágrima do céu". A história, apesar de não ser para crianças, não era difícil e tinha uma sequência familiar, pelo que as crianças, após alguma exploração com perguntas, nao tiveram dificuldade em compreendê-la. No final, ao questionar as crianças, estas perceberam que a história representava o ciclo da água, apesar de utilizar metáforas em vez dos termos cientificos. Foi interessante explorar as metáforas com as crianças e, depois de analisarmos as primeiras, estas conseguiram compreender as outras. (R.O. 20/11)	
			Preparação da visita à Estação elevatória *As crianças disseram que havia tubos para levar a água para as casas. Referiram também que o vapor é água quente. O P. disse que na estação há um elevador para subir a água para os canos. (R.O. 22/11)*	
			Leitura de um poema sobre a chuva: *As crianças estavam agitadas, pelo que não houve tempo*	

			para fazer uma exploração mais aprofundada do texto após a sua leitura. No início explorámos o conceito de poema e as crianças fizeram afirmações como "não é uma história", "só tem letras" ou "é muito fininho". (R.O. 23/11)	
			O grupo de hoje estava mais agitado do que o anterior. Os desenhos ficaram menos próximos do texto, principalmente por as crianças não estarem muito focadas na atividade. (R.O. 23/11)	
			Enquanto decidíamos em grande grupo que materiais utilizar na divulgação do projeto: *Carolina: Acham que é suficiente levar o chapéu de chuva e a maquete?* *M.L.: Podemos levar também a capa do livro com o arco-íris! (R.O. 06/12)*	
		Saúde e Desenvolvimento Físico	*No tempo de grande grupo dinamizei um jogo em que as crianças andavam dispersas pela sala. Quando um dos adultos dissesse que começou a chover as crianças deveriam ir par um dos círculos que estava no chão. À medida que o jogo ia avançando, tirava-se círculos, de*	1

			modo a dificultar. Apesar de ser suposto as crianças imitarem animais enquanto estavam dispersas pelo espaço, estas escolheram fingir que estavam a saltar nas poças. Esta alteração foi positiva pois as crianças ficaram mais entusiasmadas com a atividade. No geral o jogo correu bem, apesar de as crianças estarem muito agitadas. (R.O. 02/11)	
		Artes Criativas	*A construção do pau de chuva correu como o planeado, mas o grupo estava muito agitado com a espera para pôr os pregos. Como cada criança demorava algum tempo a pregar, e só dava para estar a martelar uma criança de cada vez, o resto do grupo dispersou e começou a sair do lugar. Ainda assim, as crianças estavam entusiasmadas e interessadas na atividade. No final exploraram o som do pau de chuva. (R.O. 08/11)*	5
			A construção da maquete foi feita com as crianças que não iam para o judo. As crianças estavam interessadas na atividade e iam-se oferecendo para fazer as tarefas que mais lhes interessavam. Houve quatro crianças que quiseram pintar o céu, o D. fez o sol com jornal e papel	

			autocolante amarelo, a M.L. desenhou ondas no fundo da caixa e depois colou papel celofane azul e o P. e o M. fizeram as nuvens com algodão. A L. começou a fazer uma montanha com jornal, mas não houve tempo para acabar a maquete, que vai ser finalizada noutro dia. (R.O. 08/11)	
			A construção do pau de chuva com o grupo do Leão correu melhor do que ontem, uma vez que a crianças estavam menos agitadas durante a atividade. Uma forma de manter o grupo atento foi colocar mais questões enquanto martelavamos os pregos. (R.O. 09/11)	
			À tarde, o grupo do leão esteve no parque a pintar o arco-íris. A atividade resultou bem e os arco-íris ficaram projetados nas folhas, embora as crianças não tenham seguido a imagem projetada. O grupo acabou a atividade antes do tempo previsto e ficaram agitados, pelo que andaram também pelo parque com os cds a experimentar em que sítios é que conseguiam fazer aparecer arco-íris. (R.O. 20/11)	
			A atividade de pintar o arco-íris, por não estar sol, teve	

			de ser feita de forma alternativa com lanternas, mas apesar de ser uma logística mais complexa, o efeito foi bom. Tal como no outro grupo, as crianças não seguiram muito a projeção e fizeram um desenho livre sobre o arco-íris (R.O. 24/11)	
	Envolvimento das famílias	Participação das famílias no projeto	*A mãe da La. foi à sala fazer uma experiência sobre o ciclo da água. (R.O.13/11)*	2
			Foi feito um comunicado às famílias a pedir contributos para o projeto. Quase todas as crianças fizeram trabalho de pesquisa em casa e trouxeram para expor na sala. (R.O. 16/11)	
C. Relações sociais	Interação entre as crianças	Cooperação e Entreajuda	*Na casa de banho o G. tentou ajudar o Ra. a puxar as calças para cima, embora também não tenha conseguido. (R.O. 18/10)*	3
			No tempo de rever: *Ed.: Quem é que vai fazer anos esta semana?* *Todos: O D.!* *Ed.: E quantos é que vai fazer?* *Todos.: quatro!* *P.: Já vais fazer quatro? Boa!*	

			(dá um abraço ao D.) *P.: Eu já tenho! Agora vamos ter os mesmos! (R.O. 30/10)*	
			Enquanto estava a mudar a roupa da J. na casa de banho, o G. entrou e perguntou: *G.:O que é que aconteceu?* *J.: Fiz um bocadinho de xixi nas calças* *G.: Oh J. mas nós agora já somos crescidos, já não fazemos essas coisas. Tens de ter cuidado e ir à sanita. (R.O. 09/01)*	
		Brincadeiras entre pares	*O A. levou um livro sobre peixes e criaturas marinhas. Quando as outras crianças pediram para ver, este começou a explicar os nomes dos peixes e dos mamíferos que estavam no livro. (R.O. 19/10)*	
			A Li. e a La. estavam a brincar com um bloco de espuma onde espetavam pregos de plástico com um martelo. *La.: Vou dividir as formas para mim e para a Li. Ok, Li.?* *Li.: Yes!* *La.: Mas só podemos pôr as cores certas!* *A La. agrupou cada forma de espuma com um prego da*	6

			mesma cor. A Li. não percebeu o que a La. disse. A La. mostrou à Li.: *La.: Ok?* *A Li. começou a imitar a La. e continuaram a brincar juntas. (R.O. 25/10)*	
			Estive a ver a I. e com a J. a jogar o jogo da memória. Elas perceberam rapidamente como é que ia funcionar a 'vez'. Ao jogarmos reparei que elas procuravam a imagem até encontrarem o seu par, independentemente do número de tentativas. Também se entreajudavam uma à outra, festejando cada vez que encontraram um par. (R.O. 25/10)	
			No tempo de fazer as crianças decidiram construir um comboio com as cadeiras disponíveis na sala, colocando-as umas atrás das outras em duas filas. De seguida taparam os assentos com mantas e sentaram-se. O F., que se sentou à frente, era o maquinista. A L. sentou-se ao meu colo numa das cadeiras e disse que queria ser um bebé. Depois houve crianças que começaram a servir comida a quem estava sentado no comboio. (R.O. 27/10)	

			Quando cheguei, as crianças estavam a escrever cartas ao pai Natal, de forma autónoma, sem serem incentivadas pelo adulto. Algumas escreviam com símbolos não identificáveis e outras fizeram algumas letras que conheciam. Duas crianças escreveram o seu nome, sem ver o cartão, de forma percetível. (R.O. 14/11)	
			No tempo de fazer, o Ro., que estava a brincar na área da casa, decidiu fazer uma lista de compras, que tinha algumas mercearias, como batatas e azeite, mas também sapatos. A I., ao ver o Ro. mostrar a lista à educadora, juntou-se a ele e começou também a fazer uma, mas em vez de ser uma lista de compras, era uma lista de refeições para o pequeno almoço, almoço e jantar. Para fazer a lista utilizou algumas letras conhecidas, mas também outros símbolos que, embora parecessem letras, não eram identificáveis. (R.O. 30/11)	
	Interação entre a equipa educativa	Partilha de informações	*Na hora da música reuni com a educadora para obter algumas informações importantes sobre o grupo e compreender melhor o modelo de planificação adotado. (R.O. 09/10)*	1

	Interação adulto-criança	Iniciativa do adulto	*A M.L. esteve na área das artes a pintar com tintas e pincéis. Conforme utilizava as tintas, as cores iam misturando no copo:* *Eu: M.L., com que cor estás a pintar?* *M.L.: Roxo!* *Eu: Roxo? Mas como é que fizeste o roxo?* *M.L.: Pus azul e vermelho… Olha agora vou fazer outra…* *A M.L. Mistura no mesmo copo verde e amarelo.* *M.L.: Olha agora está castanho. Misturei todas! Vou tentar fazer mais clarinho* *Eu: Então como é que vais fazer isso? Que cores vais misturar?* *M.L.: Todas?* *Eu: Para fazeres a tinta mais clara, tens de misturar as cores mais claras. Qual é a mais clara?* *M.L.: Amarelo! Olha, agora está quase laranja! (R.O. 19/10)*	6
			No tempo de fazer contei uma história à Li. Embora tenha contado a maior parte em inglês, houve algumas	

			palavras, com base nas imagens, que disse em português. A Li. tentou traduzir as palavras que eu dizia em português com a intenção de me ensinar como é que se dizem. A Li., mais do que à história, prestou muita atenção às imagens e descreveu-as com muito pormenor, questionando-me sobre algumas ilustrações menos fieis ao texto. (R.O. 20/10)	
			Na área dos blocos o Pedro esteve a brincar com os animais. Na hora de arrumar fui ajuda-lo: *P.: Temos de separar. Os do mar são nesta caixa e os da terra são na outra.* *Eu: Ok. Então onde é que é este? (mostrei-lhe uma baleia)* *P.: Esse é do mar* *Eu: Boa! Então e este? (mostrei-lhe um elefante)* *P.: Esse também é na caixa do mar.* *Eu: É na caixa do mar? Porquê?* *P.: Ele bebe água com a tromba, portanto também pode ser com os animais da água.* *Eu: Então mas os outros animais da terra não bebem*	

			água? *P. ficou a pensar.* *P.: Pois bebem!* *Pôs o elefante na caixa dos animais terrestres. (R.O. 06/11)*	
			No tempo de planear: *Eu: Então M.L., o que vais fazer hoje?* *M.L.: Vou para a área da casa* *Eu: Então e o que vais fazer na área da casa?* *M.L.: Vou brincar com os bébés e fazer comida.* *Eu: Então e tens mais algum plano para hoje?* *M.L.: A seguir vou para a área dos livros ver uma história. (R.O. 07/11)*	
			À hora do almoço, tentei incentivar o A. a comer a sopa. *Eu: Então A., já provaste a sopa?* *O A. virou a cara e acenou negativamente.* *Eu: Porquê?* *A.: Não quero!* *Eu: Mas porquê? Não gostas?* *A.: Não*	

			Eu: Em casa costumas comer a sopa que a mãe faz? *A.: Sim* *Eu: E gostas?* *A.: Gosto* *Eu: E porque é que esta é diferente? Ainda não provaste…* *A.: É doce* *Eu: Qual? A da mãe?* *A.: Sim* *Eu: E esta, sabe a quê?* *A.: A banana!* *Eu: A banana? Eu acho que não sabe a banana! Não queres provar? (O A. vira a cara). Porquê?* *A.: Porque não* *Eu: Então e se fosse a sopa lá de casa? Ou se fosse a mãe a dar?* *A.: Não!* *Eu: Só queres comer sopa em casa?* *A.: Sim* *(Não consegui fazer com que o A. provasse a sopa) (R.O.*	

			15/11)	
			Estive com a Li. na área dos livros a ler "João e o feijoeiro mágico". Li a maior parte da história em inglês, mas ao explorar as imagens, disse algumas das palavras em português, que a Li. repetia. Notei algum esforço da Li. por comunicar em português, principalmente quando o P. se juntou a nós para ver o livro. A Li. compreendeu algumas frases simples e palavras que o P. usou, respondendo-lhe total ou parcialmente em português. (R.O. 04/12)	
		Iniciativa da criança	*Na hora do lanche:* *M.L.: Olha Carolina, "xixi" rima com "gosto de ti", não rima?* *Eu: Pois é, é uma rima!* *Auxiliar: M.L. olha que o pão cai no chão* *M.L.: Olha a Inês fez outra rima! Pão rima com Chão! (R.O. 23/10)*	12
			Na hora da sesta o P. acordou mais cedo e, como já estava quase na hora de acordar, estivemos a conversar: *P.: Amanhã vais à natação para vermos o livro dos*	

			gatinhos e dos cãezinhos bebés outra vez? *Eu: Acho que não P.. Gostas desse livro?* *P.: Sim, são tão fofinhos! Eu gosto muito de cães e gatos.* *Eu: Eu também gosto! Tens algum em casa?* *P.: Não… mas quando crescer vou ter muitos de cada!* *Eu.: Muitos? Isso dá muito trabalho!* *P.: Não, só três de cada* *Eu.: Então mas tens outros animais em casa?* *P.: Os meus pais não deixam ter cães e gatos.* *Eu.: Pois, mas também podemos ter outros, como tartarugas, pássaros peixes… gostavas de ter algum desses?* *P.: Uma tartaruga era divertido!* *Eu.: Pois era! Sabes que algumas vivem 100 anos? é muito tempo!* *P.: Ah! Também gostava de ter um peixe… esses nunca morrem, pois não?* *Eu.: Não sei quantos anos vivem os peixes, mas todos os animais morrem um dia…* *P.: Nunca vi um peixe a morrer, achava que eles nunca*	

			morrem! (R.O. 26/10)	
			Durante o tempo de fazer, na área das artes, a E. encontrou um tubo de cola suja de tinta: *E.: Carolina, está magoado!* *Eu: Quem, E.?* *(E. pega no tubo de cola e mostra-me, apontando para a tinta)* *E.: Olha, está magoado!* *Eu: What do you mean, E.? What happened with the glue?* *E.: Look, has paint on it, it's dirty!* *Eu: Ah ok, "magoado" means hurt, you meant to say "sujo", didn't you?* *E.: Yes! What do we do now?* *Eu: It's ok, we can clean it.* *(Dei-lhe o pano amarelo e a E. limpou o tubo de cola) (R.O. 27/10)*	
			No parque estive a brincar às escondidas com a S., a M.L., a L. e o D.. O jogo foi iniciado por iniciativa das crianças e todas conheciam as regras. Também foram	

			elas a decidir o papel de cada um no jogo e partilharam a vez de quem conta e quem se esconde. Apesar de não haver muitos sítios para se esconderem, a brincadeira durou até serem horas de voltar para a sala. (R.O. 30/10)	
			A M.L. chegou à sala com uma mala escondida atrás das costas. *M.L.: Patrícia, adivinha o que eu tenho aqui!* *Patrícia: Não sei, Madalena! Começa por que letra?* *(entretanto as crianças já tinham dito que objeto é que ela estava a esconder)* *M.L.: Por E!* *Patrícia: E? é uma égua?* *M.L.: Não!* *Patrícia: Uma erva?* *M.L.: Não, tens de adivinhar!* *Patrícia: É um E de Elsa?* *M.L.: Sim! É uma mala da Elsa! (R.O. 07/11)*	
			Na área das artes: *A.: Olha Carolina!* *Eu: Uau A., o que é que estás a pintar?*	

			A.: A folha toda! Juntei vermelho e verde e deu castanho! (R.O. 07/11)	
			Quando cheguei, a S. chamou-me para ir brincar com ela na área da casa. Depois acabaram por se juntar outras crianças à brincadeira. As crianças fingiram que tinham um restaurante, em que algumas eram cozinheiras, outras serviam à mesa e outras eram os clientes. Reparei que serviram uma sequência de pratos igual à que experimentam no refeitório, começando pela sopa, de seguida o prato e no final a sobremesa. O G. levou umas moedas de plástico de casa, que utilizou para pagar à I., que levou as moedas e voltou a devolver, dizendo que era o troco. (R.O. 10/11)	
			No tempo de fazer a L. deu à Patrícia um cachorro quente. *Patrícia: Quanto é?* *L.: 6 euros* *Patrícia: Não tenho aqui dinheiro, vamos fazer uma nota. Pegou numa folha e desenhou uma nota com o número 6, que entregou à L. Mais tarde, outras crianças também*	

			quiseram fazer dinheiro. A J. pediu-me que desenhasse várias notas de 6€, que recortou. A S. pediu-me apenas que desenhasse os retângulos e tentou escrever diferentes números nas notas, olhando para os cartões afixados na porta do armário. (R.O. 17/11)	
			Na área das artes: *P.: Podes dar-me o vermelho?* *Eu: Toma P.* *P.: E agora o amarelo?* *Eu: O que vais fazer?* *P.: Vou misturar, preciso de laranja (R.O. 21/11)*	
			A M.L.estava na área da casa com o Ra. a brincar aos restaurantes. *M.L.: O que é que queres comer?* *Carolina: Quero um bolo e um sumo* *Ra: Está aqui o sumo.* *M.L.: Vou fazer o teu bolo!* *Carolina; De quê?* *M.L: De morango! (Entrega-me o bolo). Queres um bocadinho de açúcar por cima? (R.O. 29/11)*	

			Enquanto estávamos a ver um vídeo que a E. enviou da Escócia: *Li.: What are we doing?* *Eu: We are watching a video that E. sent us from Scotland.* *Li.: When am I going to Scotland?* *Eu: You are not going to Scotland, you are staying here with us.* *Li.: But Patricia said I am going to Scotland with Rodrigo! When are we going?* *Depois de pensar sobre o que a Li. disse, percebi que ela não tinha compreendido o que tinha sido explicado sobre a festa de Natal (teatro), pelo que apenas interpretou as palavras que conhecia, atribuindo um significado diferente à frase. (R.O. 07/12)*	
			Hoje ao chegar, após duas semanas, as crianças ficaram muito contentes por me ver e começaram a contar o que tinham feito nas férias do Natal (R.O. 08/01)	

3. REFLEXÕES SEMANAIS

Reflexão - 2ª semana

A primeira e segunda semanas de estágio foram de grande adaptação, na medida em que, não só o modelo utilizado na instituição é diferente daquele a que estava habituada, como também o são alguns dos princípios seguidos pelos profissionais da instituição.

A instituição segue exclusivamente o método High Scope, que pressupõe que a criança seja um sujeito ativo na sua aprendizagem e que aprenda fazendo (Hohmann & Weikart, 1997).

Sendo assim, seguindo este modelo, as crianças iniciam o dia com a exposição, por parte da educadora, do alinhamento das atividades para o dia, a que chamam "Quadro das mensagens", tendo em conta que os momentos da rotina se mantém semelhantes todos os dias, embora possam sofrer alterações quando necessário. Segundo Post e Hohmann (2007) "o ambiente precisa de proporcionar ordem e flexibilidade se quiser responder aos interesses da criança sempre em mudança, promover as escolhas que esta vai fazendo e ajudá-la a ganhar a sensação de controlo sobre o seu mundo imediato" (p.102).

De seguida, as crianças fazem os seus planos para o *tempo de fazer*, em que brincam numa, ou mais, das cinco áreas da sala. Pelo que já tive oportunidade de observar, as crianças preferem, maioritariamente, a área da casinha, onde brincam aos bébés ou a fazer comida, e a área das artes, onde pintam com tintas, canetas, pinceis e/ou escovas de dentes, sendo que a que menos elegem é a área dos jogos. De acordo com Hohmann e Weikart (1997), "ao fazer planos diários, ao segui-los e, depois, ao relembrar aquilo que fizeram, as crianças pequenas aprendem a articular as suas intenções e a refletir sobre as suas acções. Também começam a perceber que têm boas capacidades para pensar, tomar decisões e resolver problemas" (p.247).

No final da manhã existem ainda o tempo de grande grupo e o tempo de pequeno grupo. O grande grupo, na parte da manhã, é, tipicamente, um jogo de movimento e música em que todas as crianças participam, à exceção dos dias em que

existem atividades extra-curriculares, em que esse tempo é ocupado com as mesmas. Este tempo, sempre que se justifique, pode também ser utilizado para fazer reflexões em grupo, tomar decisões ou resolver problemas da sala. Neste tempo, a educadora participa ativamente nas atividades com as crianças, sendo que este momento é importante, não só para promover o desenvolvimento social e afetivo das crianças, como para que as crianças disponham de atividades mais físicas e movimentadas.

No tempo de pequeno grupo os dois grupos, do leão e do gato, realizam atividades diferentes, sendo que ao longo da semana as atividades trocam, tendo os dois grupos as mesmas oportunidades de aprendizagem. Na minha opinião, o tempo de pequeno grupo é uma boa alternativa para a realização de atividades, uma vez que, por serem menos crianças, as atividades são mais organizadas e o adulto pode dar uma atenção mais individualizada a cada criança.

Depois de as crianças almoçarem e dormirem a sesta, embora haja algumas que não dormem e outras que dormem em dias alternados, a rotina repete-se, com um novo momento em grande grupo e outra atividade em pequenos grupos.

Em conclusão, as duas primeiras semanas de estágio foram muito positivas e consegui compreender a estrutura do dia a dia da instituição e, em específico, da sala. Nas próximas semanas, agora que compreendo a dinâmica da sala de atividades, tenho de tomar mais iniciativa e começar a dinamizar algumas atividades com as crianças.

REFERÊNCIAS

Hohmann, M. & Weikart, D. (1997) Educar a criança. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Post, J., & Hohmann, M. (2003). Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Reflexão - 3ª Semana

Esta semana foi um marco importante no meu percurso de estágio, na medida em que comecei a envolver-me mais no dia a dia da sala e a dinamizar alguns momentos da rotina. Ainda assim, o que, para mim, mais se destacou foi a resolução de conflitos e a forma como os adultos da sala abordam esta situação.

De acordo com Vale (2009), citado por Brás & Reis (2012), é importante que se desenvolvam competências sociais no pré escolar, entre estas a capacidade de resolução de conflitos, uma vez que é na infância que existe maior capacidade de permeabilização destas aprendizagens. Formosinho (1996), citado por Sobral (2007), acrescenta ainda que, sendo a interação social uma fonte natural de desequilíbrio, esta estimula o crescimento social e cognitivo das crianças, colocando-lhes desafios constantemente.

Desta forma, e reconhecendo a importância de estimular uma forma de resolução de conflitos saudável e adequada à faixa etária das crianças, retirei então uma transcrição de uma situação de conflito solucionada com a ajuda da educadora:

Mo. aparece a chorar ao pé da educadora. Esta baixa-se e pergunta:

Ed.: O que aconteceu, Mo.?

Mo.: A M.T. pisou-me o dedo!

Ed.: M.T podes chegar aqui para conversar com a Mo.? Ela está a dizer-me que tu lhe pisaste o dedo, queres contar-me o que aconteceu?

M.T.: Mas eu não pisei! Não fui eu!

A Mo. começa a chorar mais e a levantar a voz.

Ed.: Mo., eu sei que estás magoada, mas temos de ouvir o que a M.T. tem para nos dizer para conseguirmos resolver. M.T. conta-me o que aconteceu antes de Mo. estar a chorar.

M.T.: Eu estava na casa a brincar aos cães e depois a Mo. magoou-se no dedo, mas não fui eu!

Ed.: M.T. então estás a dizer-me que não foste tu e a Mo. está a dizer que foste. M.T. achas possível que tenhas pisado a Mo. e não te tenhas apercebido?

M.T.: Sim!

Ed.: Às vezes magoamos os nossos amigos sem nos apercebermos, mas se não conversarmos nunca vamos perceber o que aconteceu. M.T. mesmo quando magoamos os nossos amigos sem querer, podemos ajudá-los, porque a Mo. ficou magoada, já viste como ela se está a sentir? O que achas que podemos fazer para a ajudar?

M.T.: Mo. de que é que precisas?

Mo. dá-lhe um abraço e o conflito fica solucionado.

Através desta transcrição podemos verificar que a educadora se orienta pela fórmula de resolução de conflitos de conflitos de Hohmann e Weikart (2007), inserida no modelo curricular High Scope. Assim, segundo Hohmann e Weikart (2007), a resolução de conflitos deve ser orientada pelos seguintes passos:

1º - Abordar a situação calmamente, colocando-se ao nível da criança (Mo. aparece a chorar ao pé da educadora. Esta baixa-se e pergunta . . .)

2º - Reconhecer o que a criança está a sentir (. . .Ed.: Mo., eu sei que estás magoada, mas temos de ouvir o que a M.T. tem para nos dizer para conseguirmos resolver. . . .)

3º - Ouvir e tentar perceber o que aconteceu (. . .M.T. conta-me o que aconteceu antes de Mo. estar a chorar. . .)

4º - Fazer uma síntese do que aconteceu, ajudando as crianças a compreender a situação (. . .M.T. então estás a dizer-me que não foste tu e a Mo. está a dizer que foste. M.T. achas possível que tenhas pisado a Mo. e não te tenhas apercebido?. . .)

5º - Pedir ideias para a resolução do problema (. . .O que achas que podemos fazer para a ajudar? . . .)

6º - Apoiar a solução das crianças para a resolução do problema

Assim, utilizando o modelo acima descrito, a educadora orienta as crianças no sentido de resolver o conflito chegando a um acordo favorável para as duas partes, no qual as crianças tomam parte ativa, sendo que a educadora apenas disponibiliza ferramentas para que as crianças possam negociar. De acordo com Vasconcelos (1991), "A negociação faz parte da arte de viver, e aprender a negociar pode tornar-se numa importante experiência de aprendizagem para as crianças" (p. 176).

Em conclusão, este tema foi, para mim, fundamental abordar, não só no dia a dia da sala, como também nesta reflexão, uma vez que foi uma das maiores dificuldades que senti desde o início do estágio. Tornou-se importante, não só observar os conflitos que ocorrem durante as rotinas, mas principalmente a forma como a educadora orienta a sua resolução, uma vez que, tal como refere Vinha (2003), o ambiente educativo e o papel que o adulto assume na resolução dos conflitos das crianças é determinante para o desenvolvimento da sua capacidade de lidar com futuros conflitos que possam surgir ao longo da sua vida.

REFERÊNCIAS

Brás, T. & Reis, C. (2012). As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar. Journal for Educators, Teachers and Trainers. Vol. 3, 135-147.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). Educar a Criança. (4ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sobral, C. (2007). Gestão de conflitos: A educadora de infância como mediadora de conflitos do quotidiano pré-escolar? Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.Tese de mestrado não publicada

Vasconcelos, T. (1991). Planificar: visões do futuro. Cadernos de Educação de Infância, 17/18

Vinha, P. T. (2003). Os conflitos interpessoais na relação educativa. (Tese de Doutoramento em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas

Reflexão - 4ª Semana

Ao longo das últimas quatro semanas de estágio tem vindo a ser trabalhada pela educadora, e em alguns momentos por mim, entre outras coisas, a consciência fonológica. Ou seja, a capacidade de analisar as unidades de som, neste caso da língua portuguesa, e estar consciente das regras de distribuição e sequência do sistema de sons que a compõem (Sim-Sim, 1998).

As crianças iniciam o dia com o quadro das mensagens, em que é anunciado qual vai ser o alinhamento das atividades nesse dia, são transmitidos recados importantes ou é comunicada alguma alteração na rotina. Para que seja descoberta cada mensagem, a educadora escreve num cartão plastificado o nome de uma das crianças presentes, faltando-lhe algumas letras ou fonemas. Através do som - a educadora lê o que está escrito, sem a secção que falta - as crianças conseguem descobrir qual é a secção que falta e, a partir daí, o som e depois as letras. As crianças têm tido, progressivamente, mais facilidade e a educadora, por sua vez, tem dificultado a atividades, retirando mais letras ou sílabas inteiras.

As sílabas foram também abordadas noutro momento desde que estou em estágio, o tempo de rever. Nesse momento da rotina, em que fiquei com um dos grupos, as crianças deveriam dividir o seu nome por sílabas, através de palmas. De acordo com Goswami e Bryant (1990), citados por Rigatti-Scherer (2008), as crianças têm alguma facilidade em realizar esta tarefa, uma vez que a consciência silábica é uma forma óbvia de análise de palavras. No início, as crianças tiveram alguma dificuldade em compreender o que lhes estava a ser pedido, mas, depois de demonstrar, conseguiram fazê-lo sem dificuldade.

Por último, como início da abordagem da consciência intrassilábica, tem-se focado a rima. Segundo um estudo de Bradley e Bryant (1983), crianças que durante o pré-escolar são expostas a atividades em que se abordem as rimas e a aliteração obtêm melhores resultados nas áreas da leitura e ortografia no 1º ciclo.

Numa primeira fase foi feita, no tempo de planear/rever, uma atividade em que as crianças, através de cartões com imagens, teriam de formar pares com as imagens que rimavam. Esta atividade, pelo menos pela forma como a dinamizei, revelou-se muito difícil para as crianças, uma vez que, além de serem muitos cartões, as crianças não conseguiam, ao pronunciar duas palavras, perceber se as últimas sílabas eram iguais ou não, pelo que precisaram de muita ajuda para chegar ao resultado. Numa atividade posterior realizada pela educadora, em que foi feito o mesmo exercício, mas as crianças deveriam colar o par identificado numa folha, as crianças já tiveram mais facilidade, provavelmente devido ao facto de já terem estado em contacto com as imagens previamente.

Sendo assim, apesar de ter sido um período de observação relativamente curto, para mim é notório o desenvolvimento e progresso que as crianças têm feito ao nível da consciência fonológica. De futuro, conforme a evolução das crianças podem ir-se introduzindo novas atividades que envolvam histórias em rima ou poemas e, posteriormente, outras atividades de consciência fonémica que envolvam a comparação de palavras e troca de fonemas para formar novas palavras.

REFERÊNCIAS

Bradley, L., & Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read: a causal connection. Nature, 301, 419-421

Rigatti-Scherer, A. P. (2008) Consciência fonológica e compreensão do princípio alfabético: subsídios para o ensino da língua escrita. Letras de Hoje, n.3, v. 43

Sim-Sim, I. (1998). Desenvolvimento da Linguagem. Lisboa: Universidade Aberta.

Reflexão - 5ª Semana

Ao longo do tempo que tenho observado o grupo tem sido notório que muitas das suas brincadeiras, principalmente durante o tempo de fazer, são muito focadas no jogo simbólico. De acordo com Piaget (1978), nos jogos de caráter simbólico, a criança observa, interpreta e assimila o mundo real através do uso do jogo e do faz-de-conta. McCune-Nicholich (1981) acrescenta ainda que é aos três anos que as crianças atingem o auge da sua capacidade de executar jogos simbólicos, planeando-os e coordenando simultaneamente mais do que uma estrutura representacional.

Na última semana houve um desses jogos que, para mim, se destacou particularmente pela espontaneidade e pelo facto de muitas das crianças se terem querido juntar-se, apesar de estarem a brincar noutras áreas:

> *No tempo de fazer as crianças decidiram construir um comboio com as cadeiras disponíveis na sala, colocando-as umas atrás das outras em duas filas. De seguida taparam os assentos com mantas e sentaram-se. O F., que se sentou à frente, era o maquinista. A L. sentou-se ao meu colo numa das cadeiras e disse que queria ser um bebé. Depois houve crianças que começaram a servir comida a quem estava sentado no comboio.* (Nota de Campo, 27 de Outubro)

A situação referida despertou o meu interesse, não só pelo facto de ter atraído a atenção de um grande número de crianças, mas principalmente por a brincadeira ter uma estrutura complexa, em que cada criança assumiu o seu papel e na qual se desenrolaram várias ações em simultâneo. A análise forma como cada criança assumiu o seu papel na brincadeira, tal como referem Ferran, Mariet & Porcher (1979), "constitui efetivamente

uma fonte considerável de informações sobre o desenvolvimento intelectual, afetivo e social das crianças" (p.77).

Outro dos aspetos que diferenciou esta brincadeira simbólica das habituais realizadas na sala, foi por ter surgido apenas pela iniciativa das crianças, sendo que o tema dos comboios não foi abordado por nenhum adulto. De acordo com Vygotsky (2009), os jogos da criança são representativos das suas experiências anteriores, sendo que, posteriormente são transformadas e exploradas de acordo com as necessidades e interesses da criança. Ou seja, uma das crianças, que já andou de comboio, viu na televisão ou esteve em contacto com o meio de transporte foi, provavelmente, quem iniciou o jogo simbólico. Desta forma, destaca-se que as experiências das crianças são determinantes para o seu desenvolvimento e o educador deve, tanto quanto possível, ter em conta esses conhecimentos de cada criança e incentivá-la a explorá-los.

Apesar de a brincadeira referida não ter sido realizada em nenhuma área em específico, é de salientar que as crianças têm inúmeras oportunidades de realizar brincadeiras faz de conta na área da casa, utilizando objetos reais e do dia a dia (em pequena escala), tal como aconselham Hohmann e Weikart (2011). Esta área é uma das mais solicitadas pelas crianças, o que, sendo uma área bastante versátil, proporciona a realização de diferentes brincadeiras em simultâneo.

Em conclusão, a brincadeira faz-de-conta, além de satisfazer os desejos da criança, possibilita a reprodução das suas experiências, ajudando-a, assim, a compreender o mundo à sua volta. Esta atividade desenvolve ainda capacidades como a criatividade e a imaginação, estimula a linguagem e melhora as capacidades afetivas e de socialização, sendo a criança um agente ativo ao longo de todo o processo (Garvey, 1979).

REFERÊNCIAS

Ferran, P., Mariet, F., & Porcher, L. (1979). Na Escola do Jogo. Lisboa: Editorial Estampa

Garvey, C. (1979). Brincar. Lisboa: Moraes Editores

Hohmann, M., & Weikart, P. (2011). Educar a Criança (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

McCune-Nicholich, L. (1981). Toward symbolic functioning: Structure of early pretend games and potential parallels with language. Child Development, 52(3), 785–797.

Piaget, J. (1978). A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação. Rio de Janeiro: Zahar Editores

Vygotsky, L. (2009). A Imaginação e a Arte na Infância. Lisboa: Relógio D'Água.

Reflexão - 6ª Semana

Na segunda feira realizámos novamente a atividade "Qual é a minha altura?", embora com algumas reformulações na planificação, com o objetivo de as crianças, com uma unidade de medida selecionada pelos adultos, medirem e compararem as suas alturas. De acordo com Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999), as crianças, sem se aperceberem, já utilizam estes conceitos no seu dia a dia para compreenderem o mundo que as rodeia, pelo que cabe ao educador aborda-los e atribuir-lhes significado. O National Council of Teachers of Math (2007) acrescenta ainda que as crianças, através das experiências por que vão passando, começam gradualmente a compreender o sentido de medir e as propriedades mensuráveis.

A atividade iniciou-se com a formulação de hipóteses por parte das crianças acerca de quem seria o mais alto e o mais baixo do grupo. No geral, as crianças mostraram compreender o conceito de altura e responderam de forma adequada às questões colocadas. Duas das crianças mais novas pareceram confundir o conceito de altura com a idade, dizendo que uma das crianças era a mais baixa porque tinha 3 anos e que uma das de 4 anos seria a mais alta, o que nem sempre correspondeu à realidade.

Após o questionamento e formulação de hipóteses, as crianças, em pares, um par de cada vez e com o apoio do adulto, colavam a ponta de um fio à parede e cortavam de acordo com a altura da criança que se estava a medir. Depois, cada criança colocou perto do fio com a sua altura uma tampa com o simbolo do seu nome. Esta fase foi muito demorada, o que acabou por atrasar a atividade, mas as crianças não pareceram ter muita dificuldade na tarefa. A maior dificuldade nesta fase foi a gestão do resto do grupo, que, com a espera, começou a dispersar.

Depois de se medir e afixar o fio de todas as crianças, coloquei alguns blocos de madeira e legos para que pudéssemos medir os fios, sendo que cada criança mediu o fio do seu par. As crianças começaram por colocar os blocos compridos de madeira e, quando mais um bloco já ultrapassava a altura pretendida, utilizaram os legos. Após os blocos estarem empilhados, o grupo ajudou a contar a altura, sendo que eu registei,

através de desenhos num papel, que colámos por cima do fio da criança em questão. Assim, a altura de uma criança ficou, por exemplo, 3 blocos, 2 legos médios e 1 lego pequeno. Esta forma de medir a altura, na minha opinião, resultou muito bem na medida em que as crianças conseguiram fazê-lo com objetos reais e do seu dia a dia, o que facilitou a sua compreensão. Tal como referem Walle, Karp e Bay-Williams (2010), de modo a que as crianças vão adquirindo progressivamente o conceito de medida, as suas medições iniciais devem ser com recurso a unidades não padronizadas e, só depois de as crianças estarem confortáveis com as mesmas, utilizar instrumentos de medida standardizados.

No final da atividade deveria ter sido feita uma reflexão em grupo acerca dos resultados e comprovadas ou refutadas as previsões realizadas no início, no entanto, já não houve tempo. Apesar de essa reflexão ter sido feita pelo outro adulto presente enquanto as crianças iam colando e medindo os fios, acho que teria sido importante terem sido tiradas as conclusões em grupo, pelo que este foi o ponto mais negativo da atividade.

No geral acho que a atividade correu bem e que a abordagem utilizada funcionou melhor do que a que estava prevista inicialmente na planificação, com o papel de parede, tornando os resultados da atividade mais precisos e apelativos para as crianças. A gestão do grupo poderia ter sido feita de forma a que o tempo de espera entre as tarefas não fosse tão extenso, para que este se mantivesse mais focado na atividade.

REFERÊNCIAS

Abrantes, P., Serrazina, L., & Oliveira, I. (1999). A Matemática na Educação Básica. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.

NCTM (2007). Princípios e Normas para a Matemática Escolar. Lisboa: APM.

Walle, J., Karp, K., & Bay-Williams, J. (2010). Elementary and Middle School Mathematics: Teaching Developmentally (7th ed.). USA: Pearson Education.

Reflexão - 7ª semana

Ao longo desta semana, em que tive oportunidade de dinamizar mais atividades com o grupo, em diferentes momentos da rotina, a maior dificuldade como que me deparei com com a gestão do grupo, principalmente mantê-los organizados e atentos durante as atividades. Esta dificuldade acabou por fazer com que as atividades não corressem tão bem nem fossem tão produtivas como gostaria. Citando Brazelton e Sparrow (2009), o objetivo de disciplinar as crianças e fazer com que estas cumpram as regras estabelecidas é fomentar nelas um sentimento de autonomia e auto-controlo, ajudando-as a criar empatia e a compreender os seus sentimentos e os dos outros, fazendo com que estas se sintam bem ao cumprir as regras.

De acordo com Estrela (2002), os comportamentos de indisciplina devem ser, em primeiro lugar, prevenidos por parte do adulto, sendo que, quando esta prevenção falha, deve dar lugar a uma intervenção corretiva. Apesar de concordar com Estrela (2002), para mim é também difícil intervir de modo a corrigir esses comportamentos, uma vez que a instituição tem um modelo próprio que implica também uma forma de gestão dos comportamentos diferente daquela que nos é incutida ao longo da nossa formação.

Outra das causas para essa dificuldade pode também ter a ver, tal como referem Brazelton e Greenspan (2009), com o facto de a aprendizagem da disciplina ser reforçada com o evoluir da relação criada entre o adulto e as crianças. Esta relação, por conhecer as crianças há apenas dois meses, ainda não está inteiramente consolidada, sendo que tem tendência a evoluir e, por isso, a gestão do comportamento tende a ficar mais facilitada.

Desta forma, de modo a que estas dificuldades possam ser ultrapassadas, tal como refere Jesus (2008), devo refletir acerca da minha intervenção face a situações de indisciplina e aprender com essas experiências, aperfeiçoando e adaptando a minha postura em situações futuras. Matos (2014) acrescenta ainda que se deve adaptar a postura à individualidade de cada criança e agir de acordo com as suas diferenças.

REFERÊNCIAS

Brazelton, T. & Greenspan, S. (2009). A Criança e o seu mundo – requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem. Lisboa: Editorial Presença

Brazelton, T. & Sparrow, J. (2009). O método de Brazelton – A Criança e a disciplina. Lisboa: Editorial Presença

Estrela, M. T. (2002). Para uma cooperação entre a escola e a família na prevenção dos problemas de indisciplina na escola. Psicologia, Educação e Cultura, vol. VI, nº1, pp: 27-48

Jesus, S. (2008). Estratégias para motivar os alunos. Porto Alegre, v.31, n.1, pp.21-29, jan./abr.

Matos, S. (2014). A Gestão e o Controlo do Grupo de Crianças. Escola Superior de Educação de Lisboa

Reflexão - 9ª Semana

Nesta semana realizaram-se as últimas atividades do projeto sobre a Chuva dinamizadas por mim. Embora a avaliação e divulgação do projeto sejam realizadas na próxima semana, considero que o projeto teve um balanço bastante positivo e que as crianças gostaram das atividades realizadas e aprenderam com elas.

Uma vez que este projeto, tal como previsto na metodologia, partiu do interesse das crianças, estas estavam bastante interessadas e envolveram-se ativamente nas atividades. Tal como defende Peixoto (2008), é a partir da curiosidade que as crianças procuram respostas e mostram-se ansiosas por descobrir o mundo que as rodeia, sendo elas o principal agente na construção do seu conhecimento. Reis (2008) acrescenta ainda que é nos primeiros anos que surge a curiosidade que que esta está no seu auge.

Ao longo do projeto foram realizadas atividades muito focadas nas ciências, devido à natureza do projeto, existindo, no entanto uma transversalidade entre as outras áreas de desenvolvimento previstas no modelo, principalmente a *Linguagem, literacia e comunicação* e as *Artes criativas*.

Ainda acerca das atividades, Peixoto (2008) refere que o adulto deve incentivar a curiosidade das crianças e o desejo de aprender, envolvendo-as em atividades em que estas possam experimentar as suas ideias e que as direcionem para uma perceção mais próxima do real. Para tal, ao longo do projeto foram realizadas, entre outras, algumas atividades experimentais para que as crianças pudessem compreender alguns fenómenos naturais como o ciclo da água ou a formação de um arco-íris. Pelo que observei, as atividades experimentais foram as que mais cativaram as crianças ao longo do projeto e das que se refletiram de forma mais positiva nas crianças ao nível do conhecimento adquirido após as mesmas. Concordando com Sá e Varela (2004), com as atividades experimentais, as crianças tiram conclusões através de experiências próximas do que observam no seu quotidiano, atribuindo assim um sentido pessoal às aprendizagens que adquirem. Fialho (2007) refere também que, ao realizar este tipo de atividades com as

crianças, o educador, não só expande o conhecimento da criança acerca dos fenómenos naturais, como estimula a sua vontade de compreender outros fenómenos naturais que observam no seu dia a dia, bem como os fatores que os influenciam.

Para finalizar o projeto, na próxima semana será realizada uma visita a uma estação elevatória para que as crianças possam obter resposta para a última pergunta do projeto "Como é que a água chega às nossas casas?".

Em conclusão, o projeto foi bastante enriquecedor para mim como futura educadora, não só pelo facto de ter tido a oportunidade de planificar as atividades e dinamizá-las, mas também porque nunca tinha realizado um projeto com crianças de 3/4 anos, o que fez com que tivesse de adaptar o tipo de atividades e a sua complexidade. Aplicar o projeto numa instituição Highscope foi também um desafio devido ao facto de ter de adaptar as atividades e a organização do grupo ao momento da rotina em que se inseriam.

REFERÊNCIAS

Fialho, I. (2007). A Ciência Experimental no Jardim-de-Infância. Aveiro: Universidades de Aveiro - Departamento de Pedagogia e Educação.

Peixoto, A. (2008). A criança e o conhecimento do mundo: atividades laboratoriais em ciências físicas. Penafiel: Editorial Novembro.

Reis, P. (2008). Investigar e Descobrir: Actividades para a Educação em Ciências nas primeiras idades. Chamusca: Edições Cosmos.

Sá, J. & Varela, P. (2004). Crianças Aprendem a pensar ciências - Uma abordagem interdisciplinar. Porto: Porto Editora

e Lisboa

Reflexão - 10ª Semana

Ao longo do meu tempo de estágio, têm vindo a ser abordados com as crianças conceitos de escrita, nomeadamente o conhecimento das letras do alfabeto, bem como a sua aplicação na escrita dos nomes. Mata (2008) refere que "qualquer aprendizagem sobre as letras, para as crianças em idade pré-escolar, deve ser feita em contexto, a partir da escrita de nomes, de palavras ou de textos que lhes são significativos, ou para dar resposta a questões ou necessidades específicas nas suas tentativas de leitura e de escrita" (p.37)

Viana (2002) reconhece que a aprendizagem de competências como a leitura e a escrita é um dos principais desafios com que as crianças se deparam. Assim, Mata (2008) defende que o contacto precoce da criança com este tipo de aprendizagens é facilitador na entrada para o 1º ciclo, uma vez que "o seu conhecimento sobre as funções da escrita vai-se estruturando e tornando-se cada vez mais complexo e multifacetado, descobrindo quando, como e com que objectivos a linguagem escrita é utilizada" (p. 14).

Esta estimulação por parte do adulto tem-se refletido nas crianças, não só quando escrevem ou tentam escrever o seu nome para identificar as suas produções, mas também nas suas brincadeiras:

> *No tempo de fazer, o Ro., que estava a brincar na área da casa, decidiu fazer uma lista de compras, que tinha algumas mercearias, como batatas e azeite, mas também sapatos. A I., ao ver o Ro. mostrar a lista à educadora, começou também a fazer uma, mas em vez de ser uma lista de compras, era uma lista de refeições para o pequeno almoço, almoço e jantar. Para fazer a lista utilizou algumas letras conhecidas, mas também outros símbolos que,*

embora parecessem letras, não eram identificáveis. (Nota de campo, 30 de novembro)

Com base nesta nota de campo, de acordo com Mata (2008), pode concluir-se que as crianças realizaram uma primeira conquista na aprendizagem da escrita, que corresponde à diferenciação entre a escrita e o desenho. No geral, todas as crianças do grupo conseguem distinguir símbolos do código escrito de desenhos, mesmo que não os identifiquem. Tive oportunidade de observar também esta capacidade quando, ao ler-lhes um poema sobre a chuva e ao mostrar a página com o texto, as crianças, não só conseguiram identificar que "*só tem letras*", como também perceberam que não era uma história porque "*o texto é muito fininho*" (referindo-se à disposição em coluna).

Seguindo a linha de pensamento de Mata (2008), a próxima aquisição, a seguir à garatuja, é a mistura de símbolos reconhecíveis, que algumas crianças também já fazem. Através da nota de campo, observa-se que a I. também já alcançou este patamar, utilizando algumas letra do seu nome, principalmente a primeira.

Na atividade realizada na quarta e na quinta feira, em que as crianças utilizaram carimbos com letras e números observei que as crianças identificavam a maioria das letras e dos números ao pedirem os carimbos e também distinguiam uns dos outros, sem confundir os números com as letras. De acordo com Martins e Niza (1998), a motivação das crianças para a aprendizagem da linguagem escrita é diretamente proporcional à quantidade de atividades e desafios apresentados pelos adultos que as rodeiam.

Em conclusão, o papel do educador é proporcionar às crianças um ambiente securizante e estimulante em que as crianças possam realizar as suas aprendizagens conforme as suas capacidades e a sua motivação, sem que estas correspondam a uma antecipação do ensino formal (Horta, 2015).

REFERÊNCIAS

Horta, M. H. (2015). A abordagem à escrita na etapa final da educação pré-escolar: um estudo localizado. Algarve: Universidade do Algarve.

Martins, M., & Niza, I. (1998). Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita. Lisboa: Universidade Aberta.

Mata, L. (2008). A descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação.

Viana, F. P. (2002). Da Linguagem Oral à Leitura. Construção e Validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e a Tecnologia – Ministério da Ciência e do Ensino Superior.

Reflexão - 11ª semana

"Como a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica, é natural que surja nos jardins-de-infância um elevado número de crianças de línguas maternas distintas." (Santos, 2015, p.89). A mesma autora defende ainda que, em conjunto com as capacidades inatas das crianças para a aprendizagem de uma língua, nestes casos, as instituições de ensino em que estas crianças se inserem são determinantes para uma aprendizagem e integração bem sucedidas.

No grupo com que estou a realizar o estágio existiam, inicialmente, duas crianças que ainda não tinham adquirido a capacidade de falar fluentemente a língua portuguesa, sendo que neste momento existe apenas uma criança nestas condições.

> "Estive com a Li. na área dos livros a ler "João e o feijoeiro mágico". Li a maior parte da história em inglês, mas ao explorar as imagens, disse algumas das palavras em português, que a Li. repetia. Notei algum esforço da Li. por comunicar em português, principalmente quando o P. se juntou a nós para ver o livro. A Li. compreendeu algumas frases simples e palavras que o P. usou, respondendo-lhe total ou parcialmente em português." (Nota de Campo de 4 de dezembro)

Através da nota de campo acima, pode observar-se que a Li. já começou por adquirir algum vocabulário e compreende algumas frases simples, principalmente as que estão inseridas da rotina como "Põe o chapéu" ou "O que fizeste hoje?". Apesar de compreender estas frases, a Li. responde em inglês ou tenta falar em português, misturando palavras de ambas as línguas. No entanto, tenho notado um esforço por parte da Li. em responder na língua em que se dirigem a ela. Santos (2015) defende que um dos aspetos mais importantes a ter em conta na aprendizagem espontânea de uma língua é a qualidade das interações, sendo que faz parte do papel do educador encontrar

estratégias e métodos de comunicação que sejam facilitadores e potenciadores das interações com os adultos e com os pares.

Outra das tarefas do educador, de acordo com Santos (2015), é motivar as crianças e integrá-las no grupo, estimulando a participação em todas as atividades e momentos da rotina. Esta é uma das maiores dificuldades que tenho sentido em relação à Li. porque, apesar de esta estar sempre integrada nas atividades, nem sempre é fácil interagir com as crianças em ambas as línguas. O que tenho notado é que, nos momentos em que se está a traduzir, existe um compasso de espera para o resto do grupo e as crianças acabam por ficar mais agitadas e perder o interesse na atividade. Por outro lado, se não houver essa preocupação de traduzir, a Li., muitas vezes, não consegue participar na atividade e acaba por deixar de tentar perceber o momento que está a ser dinamizado. Santos (2015) refere que esta reação da Li. é natural e que o adulto deve recorrer "à empatia, tentando perceber o que a criança está a sentir para poder agir em conformidade com as suas necessidades. A relação que o educador estabelece com a criança é fundamental para a sua inserção no grupo e para o sucesso das aprendizagens futuras." (p.105).

Em conclusão, para as crianças estrangeiras, "não há nada mais favorável do que adquirir uma língua num ritmo pessoal, de forma lúdica e motivadora, num ambiente onde a afetividade é a base segura das aprendizagens e onde se pode conversar descontraidamente sobre tudo." (Santos, 2015, p.110).

REFERÊNCIAS

Santos, M. (2015). Do outro lado do espelho: Português como língua segunda na educação pré-escolar. Exedra, 78-113. Disponível em: http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2015/07/06-77-113-ALICE-cardosoV2.pdf

Reflexão 13ª Semana

Com o término da PPS, considero importante utilizar esta última reflexão para ponderar acerca dos contributos que esta experiência teve para a minha formação pessoal e profissional.

Ao longo deste estágio, foram inúmeras as aprendizagens, mas também as dificuldades com que me deparei.

Em primeiro lugar, foi para mim um grande desafio adaptar-me ao modelo aplicado pela instituição, e consequente modo de trabalho da educadora, uma vez que, ao tentar aplica-lo, surgiram em consequência bastantes outras dificuldades, como a gestão do grupo e gerir os momentos de transição.

Apesar de ter criado uma relação afetiva próxima com as crianças, o seu comportamento e a forma como tentei geri-lo, dificultaram bastante a dinamização das atividades, uma vez que, por ser utilizado muito do tempo a resolver estas questões, acabava por não haver tempo para terminar as atividades. Esta questão foi-se resolvendo de forma natural com o tempo, à medida que, não só as crianças me viam como uma figura de autoridade, como eu também ia adaptando as minhas estratégias ao que resultava com o grupo.

Houve também muitos momentos, para mim, determinantes para a construção da minha identidade profissional.

A relação estabelecida com a equipa educativa foi muito positiva e, desta forma, em conjunto, fui compreendendo melhor as estratégias aplicadas e discutindo novas estratégias. Posteriormente, sugeri também alternativas e experimentei novas atividades, num ambiente seguro e controlado, no qual contei sempre com o apoio da educadora cooperante e da auxiliar de sala.

Também o facto de ter dinamizado várias atividades por semana fez com que ficasse mais confortável com as mesmas e com o grupo, dando-me alguma experiência que utilizarei no meu futuro como profissional da educação.

Em conclusão, no geral, o balanço do estágio foi bastante positivo e possibilitou a que pusesse à prova os meus conhecimentos, e apreendesse outros, enriquecendo-me enquanto pessoa e profissional.

4. PLANIFICAÇÕES

A. Abordagens à Aprendizagem

1. **Iniciativa**: As crianças demonstram iniciativa à medida que exploram o seu mundo.
2. **Planear**: As crianças fazem planos e concretizam as suas intenções.
3. **Envolvimento**: As crianças focam-se em atividades que lhes interessam.
4. **Resolução de Problemas**: As crianças resolvem problemas com que se deparam ao brincar.
5. **Uso de Recursos**: As crianças reúnem informação e formulam ideias acerca do seu mundo.
6. **Reflexão**: As crianças refletem sobre as suas experiências.

B. Desenvolvimento Social e Emocional

7. **Sentido de Si próprio:** As crianças têm uma visão positiva de si próprias.
8. **Sentimento de Competência**: As crianças sentem-se competentes.
9. **Emoções:** As crianças reconhecem, identificam e gerem os seus sentimentos.
10. **Empatia:** As crianças demonstram empatia em relação aos outros.
11. **Comunidade:** As crianças participam na comunidade da sala de aula.
12. **Construir Relações:** As crianças constroem relações com outras crianças e adultos.
13. **Jogo Cooperativo:** As crianças envolvem-se em jogos cooperativos.
14. **Desenvolvimento Moral:** As crianças desenvolvem um sentido interno do correto e do errado.
15. **Resolução de Conflitos:** As crianças resolvem conflitos sociais.

C. Saúde e Desenvolvimento Físico

16. **Motricidade-grossa:** As crianças demonstram força, flexibilidade, equilíbrio e sincronismo na utilização dos seus grandes músculos.
17. **Competências de motricidade-fina:** As crianças demonstram destreza e coordenação olho-mão ao usar os seus pequenos músculos.
18. **Consciência Corporal:** As crianças conhecem o seu corpo e como movê-lo no espaço.
19. **Cuidados Pessoais:** As crianças realizam rotinas de cuidados pessoais por si próprias.
20. **Comportamento Saudável:** As crianças envolvem-se em práticas saudáveis.

D. Linguagem, Literacia e Comunicação

21. **Compreensão:** As crianças compreendem a linguagem.
22. **Falar:** As crianças expressam-se usando a linguagem.
23. **Vocabulário:** As crianças compreendem e usam uma variedade de palavras e frases.
24. **Consciência Fonológica:** As crianças identificam sons distintos na linguagem oral.
25. **Conhecimento do Alfabeto:** As crianças identificam os nomes das letras e os seus sons.
26. **Ler:** As crianças leem por prazer e informação.
27. **Conceitos sobre Impressão:** As crianças demonstram conhecimento sobre a escrita circundante.
28. **Conhecimento de Livros:** As crianças demonstram conhecimento sobre o uso de livros.
29. **Escrever:** As crianças escrevem para diversos fins / com variadas intenções.
30. **ELL/Bilinguismo:** (se aplicável) As Crianças usam o inglês e a(s) sua(s) língua(s) materna(s) (incluindo linguagem gestual)

E. Matemática

31. Símbolos e palavras numéricas: As crianças reconhecem e usam palavras e símbolos numéricos.

32. Contar: As crianças contam coisas/objetos.

33. Relação Parte/Todo: As crianças juntam e separam quantidades de objetos.

34. Formas: As crianças identificam, nomeiam e descrevem formas.

35. Consciência Espacial: As crianças reconhecem relações espaciais entre pessoas e objetos.

36. Medir: As crianças medem para descrever, comparar, e ordenar coisas.

37. Unidade: As crianças compreendem e usam o conceito de unidade

38. Padrões: As crianças identificam, descrevem, copiam, completam, e criam padrões.

39. Análise de Dados: As crianças usam informação acerca de quantidade para chegar a conclusões, tomar decisões, e resolver problemas.

F. Artes Criativas

40. Arte: As crianças expressam e representam o que observam, pensam, imaginam, e sentem através de arte bidimensional e tridimensional.

41. Música: As crianças expressam e representam o que observam, pensam, imaginam, e sentem através da música.

42. Movimento: As crianças expressam e representam o que observam, pensam, imaginam, e sentem através do movimento.

43. Jogo Simbólico: As crianças expressam e representam o que observam, pensam, imaginam, e sentem através do Jogo simbólico.

44. Apreciar Artes: As crianças apreciam as artes criativas.

G. Ciência e Tecnologia

45. Observação: As crianças observam os materiais e processos no seu meio ambiente.

46. Classificação: As crianças classificam materiais, ações, pessoas, e eventos.

47. Experiência: As crianças experimentam para testar as suas ideias.

48. Previsão: As crianças preveem o que esperam que aconteça.

49. Tirar Conclusões: As crianças tiram conclusões baseadas nas suas experiências e observações.

50. Comunicar Ideias: As crianças comunicam as suas ideias acerca das características das coisas e de como elas funcionam.

51. Mundo Físico e Natural: As crianças reúnem conhecimento acerca do mundo natural e físico.

52. Ferramentas e Tecnologia: As crianças exploram e usam ferramentas e tecnologia.

H. Estudos Sociais

53. Diversidade: As crianças compreendem que as pessoas têm diferentes características, interesses e habilidades.

54. Papéis na Comunidade: As crianças reconhecem que as pessoas têm diferentes papéis e funções na comunidade.

55. Tomada de Decisões: As crianças participam na tomada de decisões da sala de aula.

56. Geografia: As crianças reconhecem e interpretam estruturas e locais no seu ambiente.

57. História: As crianças compreendem a noção de passado, presente e futuro.

58. Ecologia: As crianças compreendem a importância de cuidarem do seu meio ambiente.

<table>
<tr><td colspan="2">2 a 6 out</td><td>Segunda-feira</td><td>Terça-feira</td><td>Quarta-feira</td><td>Quinta-feira</td><td>Sexta-feira</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="3">Planear-Fazer-Rever</td><td>Comboio das áreas</td><td>Bola mágica</td><td>Tabela (com quem?, onde?, o quê?)</td><td rowspan="10"></td><td>Arcos com símbolos das áreas</td></tr>
<tr><td colspan="3">Leitura das aventuras da Traquina na casa da Madalena T.
A casa da Emily na Escócia
Exposição alusiva ao que descobrimos sobre a Escócia</td><td></td></tr>
<tr><td>Apontar com varinha mágica</td><td>Nome num saco</td><td>Que número é este?</td><td>Cartões com nome e letter link</td></tr>
<tr><td colspan="2">Grande grupo da manhã</td><td>Música</td><td>Mindfulness</td><td>“A filha do Grufalão”</td><td>Ginástica</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Pequenos Grupos (Manhã)</td><td> </td><td rowspan="2">Vamos fazer sopa com os legumes que comprámos no Mercado</td><td>Vaca e Highland cow – desenho à vista</td><td>Inglês</td><td>Experiências com tubos*</td></tr>
<tr><td> </td><td>Experiências com tubos*</td><td>Horta</td><td>Vaca e Highland cow – desenho à vista</td></tr>
<tr><td colspan="2">Grande grupo da tarde</td><td>Movimentos com o dado</td><td>Jogo do peixinho*</td><td>“Uma melancia…”</td><td>Massagens com pincéis</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Pequenos Grupos (Tarde)</td><td> </td><td>Vamos fazer um espantalho para a horta!*</td><td rowspan="2">Construir a bandeira da Escócia</td><td rowspan="2">Construir a bandeira de Portugal</td><td rowspan="2">Um nome para o nosso espantalho!</td></tr>
<tr><td> </td><td>Horta</td></tr>
</table>

ATIVIDADE	EXPERIÊNCIAS-CHAVE / KDI'S	DESCRIÇÃO
Vaca e Highland cow – desenho à vista	F 40 G 46	**Materiais:** highland cow, vaca, lápis de cor, folhas brancas, fotografias de ambas as vacas **Princípio:** Mostrar uma vaca comum na europa: "lembram-se quando vimos os vídeos sobre a Escócia? As vacas de lá eram iguais a esta?" Ouvir as respostas das crianças e resumir. Apresentar uma Highland cow e relembrar o nome. "Quais são as diferenças entre estas duas vacas? Porque será que a vaca da Escócia tem o pelo tão comprido?" Refletir em conjunto sobre as diferenças e lançar: "será que conseguimos olhar para as duas vacas e desenhar as suas características?" **Meio:** Distribuir os materiais e apoiar o processo criativo de cada criança, comentando as suas produções e relembrando as características que diferenciam as duas vacas. **Fim:** Avisar que o tempo está a terminar e pedir que as crianças se desloquem para o próximo momento da rotina como vacas!
Experiências com tubos	A 1, 6 E 36 G 45, 47, 48, 49, 51	**Materiais:** tubos de papel de diferentes tamanhos, carros **Princípio:** "Hoje trouxe-vos estes tubos! Querem explorá-los?" Encorajar as crianças a descrever os tubos. Caso não aconteça, lançar "estes tubos são todos iguais?" Ouvir as ideias das crianças. "Sabem, tenho visto que têm planeado muitas vezes ir brincar com os carros na área dos blocos e, no outro dia, disseram-me que havia um carro que era super rápido! O que acham de experimentarmos colocar os carros nos tubos e descobrirmos qual é o mais rápido?" Deixar que as crianças explorem os materiais. **Meio:** "Será que os carros têm a mesma velocidade nos vários tubos?" Demonstrar: colocar um carro num tubo comprido e outro num curto. Observar a reação das crianças. "Qual chegou primeiro? Qual foi mais rápido?" Encorajar as crianças a explorar diferentes combinações de tubos e posições (ângulo com o chão) e ajudá-las. Em conjunto, encontrar uma forma de marcar a distância que os carros percorrem depois de saírem dos tubos. Apoiar e comentar as observações das crianças, utilizando vocabulário como "tempo", "distância", "mais rápido", "mais lento", "ângulo", "perto", "longe". **Fim:** Avisar que o tempo está a terminar e pedir que as crianças guardem os carros na área dos blocos e deixem os tubos em cima da mesa da área das artes.

Planear	Rever
Comboio das áreas "Hoje vamos ser um comboio!" Pedir às crianças que se levantem e deem as mãos. À medida que o comboio vai passeando pela sala, mencionar o nome das áreas e os materiais existentes. "Algum passageiro quer ficar nesta paragem?"	**Apontar com varinha mágica** Uma caneta ou lápis transforma-se numa varinha mágica e cada criança aponta para uma área ou um objeto com que tenha brincado e partilha o que fez.
Bola mágica De dentro da saquinha das surpresas, sai algo muito mágico: uma bola com líquido brilhante. Cada criança agita a bola e partilha com o grupo o que quer fazer e que materiais vai utilizar.	**Nome num saco** Colocar papéis com os nomes das crianças num saco. Pedir a uma criança que retire um papel e tente identificar a quem pertence. Essa criança partilha com as restantes o que fez no tempo de fazer.
Tabela (com quem?, onde?, o quê?) Constrói-se uma tabela com 4 colunas. Na primeira coluna cola-se o símbolo da criança e o seu nome (ou numa fase posterior, só no nome!). Na segunda coluna, escreve-se o nome das crianças com quem vai brincar; na terceira coluna, as áreas onde vão brincar e na última, o que vão fazer.	**Que número é este?** Colocar vários números dentro da saquinha das surpresas e pedir a uma criança que retire um e o tente identificar. Essa criança partilha com as restantes o que fez no tempo de fazer e depois passa a saquinha.
Arcos com símbolos das áreas Dispõem-se cinco arcos pela sala. Junto a cada arco, coloca-se um símbolo de uma área da sala. Pede-se às crianças que se desloquem para o arco com o símbolo da área para onde vão brincar primeiro. Ouvem-se os planos das crianças.	**Cartões com nome e *letter link*** O adulto coloca os cartões com os nomes e as *letter link* das crianças viradas para baixo. Pede-se a uma criança que retire um cartão e identifique de quem é. Essa criança partilha com os pares o que fez no tempo de fazer.

9 a 13 out		**Segunda-feira**	**Terça-feira**	**Quarta-feira**	**Quinta-feira**	**Sexta-feira**
Planear-Fazer-Rever		Acertar no balde da área	Dado com letras	Tabela (com quem?, onde?, o quê?)*	As sílabas dos nomes	Palavras que rimam
		Leitura das aventuras da Traquina na casa da Carolina Exposição dos números de 1 a 10 Construção de uma nova mola para a rotina da sala				
		Palavras da área vocabular - Escócia	Tampas com *letter link*	"Dlim, dlão"	Instrumento musical	Batata quente
Grande grupo da manhã		**Música**	**Mindfulness**	Jogo da tampa	Jogo do peixinho	**Ginástica**
Pequenos Grupos (Manhã)		Experiências com tubos*	Vou escrever o meu nome!	**Inglês**	Detetives das letras	**Horta**
		Obra de arte Escocesa	**Horta**	Detetives das letras	**Inglês**	Vou escrever o meu nome!
Grande grupo da tarde		Massagens com pincéis	O espantalho vai para a horta!	Pintura de pedras	Digitinta	Jogo do maestro
Pequenos Grupos (Tarde)		A primeira letra do meu nome em plasticina				Obra de arte Escocesa
		Vamos apanhar folhas na escola!				A primeira letra do meu nome em plasticina

ATIVIDADE	EXPERIÊNCIAS-CHAVE / KDI'S	DESCRIÇÃO
Experiências com tubos	A 1, 6 E 36 G 45, 47, 48, 49, 51	**Materiais:** tubos de papel de diferentes tamanhos, carros **Princípio:** "Hoje trouxe-vos estes tubos! Querem explorá-los?" Encorajar as crianças a descrever os tubos. Caso não aconteça, lançar "estes tubos são todos iguais?" Ouvir as ideias das crianças. "Sabem, tenho visto que têm planeado muitas vezes ir brincar com os carros na área dos blocos e, no outro dia, disseram-me que havia um carro que era super rápido! O que acham de experimentarmos colocar os carros nos tubos e descobrirmos qual é o mais rápido?" Deixar que as crianças explorem os materiais. **Meio:** "Será que os carros têm a mesma velocidade nos vários tubos?" Demonstrar: colocar um carro num tubo comprido e outro num curto. Observar a reação das crianças. "Qual chegou primeiro? Qual foi mais rápido?" Encorajar as crianças a explorar diferentes combinações de tubos e posições (ângulo com o chão) e ajudá-las. Em conjunto, encontrar uma forma de marcar a distância que os carros percorrem depois de saírem dos tubos. Apoiar e comentar as observações das crianças, utilizando vocabulário como "tempo", "distância", "mais rápido", "mais lento", "ângulo", "perto", "longe". **Fim:** Avisar que o tempo está a terminar e pedir que as crianças guardem os carros na área dos blocos e deixem os tubos em cima da mesa da área das artes.
Obra de arte escocesa	C 17 F 40	**Materiais:** caixas de cartão, vários papéis com padrões escoceses, tesouras, colas, cartões com nome e *letter link* **Princípio:** "Lembram-se que alguns senhores na Escócia usavam saia, o *kilt*? Lembram-se de que cor eram? Hoje trouxe-vos vários materiais com as cores da Escócia para construirmos uma obra de arte escocesa! Vamos começar?" **Meio:** Disponibilizar os materiais e apoiar os recortes das crianças, comentando as suas escolhas e construções. O adulto constrói também a sua caixa e vai nomeando os materiais que utiliza, a facilidade / dificuldade em recortar e as formas recortadas. **Fim:** Avisar que o tempo está a terminar e pedir que as crianças arrumem os seus materiais e guardem a sua obra de arte no parapeito da janela, junto ao cartão do seu nome.
A primeira letra do meu nome em plasticina	C 17 D 25	**Materiais:** plasticina, cartões com nome e *letter link* **Princípio:** "Hoje vamos usar plasticina para construir a primeira letra do nosso nome!" Em conjunto, relembrar qual é a primeira letra de cada criança e distribuir os cartões com os nomes.

		Meio: Apoiar e comentar a modelagem das crianças. Sugerir que as crianças recorram aos seus cartões quando sentirem dificuldades, para verem quais são as linhas das letras. Lançar: "será que conseguimos fazer mais alguma letra do nosso nome?" **Fim:** Avisar que o tempo está a terminar e pedir que as crianças guardem os materiais nos seus cestos para depois expormos.
Vou escrever o meu nome	D 29	**Materiais:** cartões plastificados com os nomes em pontilhado, canetas whiteboard **Princípio:** Relembrar a mensagem vista sobre o pequeno grupo no quadro das mensagens: "lembram-se que hoje íamos ter uns cartões com o nosso nome com pontinhos para nos ajudar a escrever o nosso nome?" Mostrar os cartões às crianças para que elas identifiquem o nome da criança a que pertence. **Meio:** Distribuir as canetas e sugerir passar por cima dos pontos. Apoiar a escrita das crianças. Lançar: "será que agora conseguem escrever essas letras na linha preta que está por baixo?" Apoiar as crianças a copiarem as letras do seu nome. **Fim:** Avisar que o tempo está a terminar e que estes cartões vão ficar na área das artes, para os poderem utilizar sempre que desejarem.
Detetives das letras	C 17 D 25	**Materiais:** folhas brancas, páginas de jornais / revistas, colas, tesouras **Princípio:** "Hoje vamos ser detetives! Com os nossos olhos super atentos e abertos, vamos descobrir letras nas páginas de jornais e de revistas! Podem ajudar-me?" **Meio:** Distribuir os materiais e apoiar a procura de letras: pequena ou grande, que letra é, em que palavras a podemos encontrar, etc. Sugerir colar as letras numa folha branca. **Fim:** Avisar que o tempo está a terminar e pedir a colaboração das crianças para limpar todos os bocadinhos de revista espalhados.

Planear	Rever
Acertar no balde da área O adulto disponibiliza cinco baldes com os símbolos das áreas e *bean bags* a cada criança. À vez, cada criança atira o seu *bean bag* para o balde que corresponde à primeira área para a qual quer ir brincar. De seguida, partilha os seus planos.	**Palavras da área vocabular – Escócia** Numa folha de papel manteiga coloca-se a bandeira da Escócia. Cada criança partilha algo que se lembre sobre a Escócia e explica ao grupo o que fez no tempo de fazer.

Dado com letras Colocam-se várias letras dos nomes das crianças num dado. As crianças atiram o dado, identificam a letra que calhou e investigam a que nome pertence (inicial ou não). Quem tiver essa letra no nome, partilha os seus planos.	**Tampas com *letter link*** Colocam-se as tampas com os símbolos das crianças virados para baixo. À sua vez, cada criança vira uma tampa e identifica a quem pertence o símbolo. Essa criança partilha com o grupo o que esteve a fazer e, de seguida, vira uma tampa também.
Tabela (com quem?, onde?, o quê?) Constrói-se uma tabela com 4 colunas. Na primeira coluna cola-se o símbolo da criança e o seu nome (ou numa fase posterior, só no nome!). Na segunda coluna, escreve-se o nome das crianças com quem vai brincar; na terceira coluna, as áreas onde vão brincar e na última, o que vão fazer.	**"Dlim, dlão"** Em círculo, as crianças dão as mãos e, à medida que vão cantando "dlim, dlão, vou tocar na tua mão", vão tocando na mão da criança do lado. Quando a lengalenga terminar, a última criança a ser tocada, partilha com o grupo o que fez no tempo de fazer.
As sílabas do nome Colocam-se os nomes das crianças na saquinha das surpresas. À medida que as crianças vão tirando um cartão, identificam o nome que saiu e contam-se as suas sílabas, através de um movimento (bater palmas, bater nas pernas, etc.).	**Instrumento musical** O adulto diz às crianças que trouxe um instrumento musical para rever… "Que instrumento é este?" Permitir que as crianças explorem o instrumento e toquem enquanto partilham o que fizeram.
Palavras que rimam O adulto mostra dez pares de palavras que rimam e, em conjunto, as crianças identificam-nas. O adulto repete e acentua o final da palavra. "Vamos fazer um jogo?" Uma criança retira um cartão à sua escolha e procura o outro com o qual rima (último bocadinho igual). No final, partilha os seus planos.	**Batata quente** Utilizando uma esponja, o adulto exclama: "hoje temos aqui uma batata muito quente! Temos que a passar rapidamente ao amigo do lado para não queimarmos as nossas mãos!" Quando o adulto disser "stop!", a criança que tiver a batata quente partilha com o grupo o que fez.

16 a 20 out		**Segunda-feira**	**Terça-feira**	**Quarta-feira**	**Quinta-feira**	**Sexta-feira**
Planear-Fazer-Rever		Palavras que rimam	Roleta com símbolos das áreas	Estrada das áreas	Juntar legos	Saquinha das surpresas com *letter link*
		Leitura das aventuras da Traquina na casa do Artur Relembrar diálogos sobre a chuva – queremos descobrir mais coisas sobre a chuva?				
		Arco e lengalenga	Revisão a pares	Chapéus	Apontar com varinha mágica	Dominó
Grande grupo da manhã		**Música**	**Mindfulness**	Vários equilíbrios com *bean bags*	Jogo dos semáforos	**Ginástica**
Pequenos Grupos (Manhã)		Construção com palhinhas	Rimas de imagens	**Inglês**	As letras do meu nome	**Horta**
		Qual é a minha altura?	**Horta**	As letras do meu nome	**Inglês**	Rimas de imagens
Grande grupo da tarde		Jogo da tampa*	Escrever o meu nome	Terminar trabalhos pendentes	O meu nome numa moldura	Dança com lenços
Pequenos Grupos (Tarde)		Pintura de outono				Qual é a minha altura?
		Construção com palhinhas				Pintura de outono

ATIVIDADE	EXPERIÊNCIAS-CHAVE / KDI'S	DESCRIÇÃO
Construção com palhinhas	F 40 G 46	**Materiais:** palhinhas de várias cores e tamanhos, folhas coloridas, cola branca **Princípio:** Mostrar as palhinhas às crianças e deixá-las explorar livremente. "O que podemos fazer com este material?" Ouvir as sugestões das crianças e seguir as suas ideias. Lançar: "conseguimos fazer uma construção com estas palhinhas?" **Meio:** Disponibilizar os outros materiais e apoiar o processo criativo, comentando o comprimento e as cores das palhinhas. Perguntar às crianças se podem falar sobre o que estão a fazer e descrever a sua construção. O adulto, com os seus materiais, pode lançar: "estou a construir uma casa…, vou fazer a primeira letra do meu nome, …" **Fim:** Avisar que o tempo está a terminar e questionar em que área podemos guardar este novo material.
Qual é a minha altura?	E 32, 36, 37 G 46, 48, 49	**Materiais:** tiras de papel de cenário, canetas de feltro grossas, blocos de madeira, tesoura, bostik **Princípio:** "No outro dia, ouvi-vos dizer que estavam muito altos, que tinham crescido muito e eu fiquei com uma dúvida! Quem é que acham que é o mais alto deste grupo? E o mais baixo?". Discutir em conjunto estas questões. "Como é que podemos saber?" Ouvir as ideias das crianças e conversar sobre o conceito de medir. **Meio:** Estender o papel de cenário, cortado em tiras, no chão e dividir as crianças por pares. Pedir que uma das crianças se deite no chão, enquanto a outra faz uma marca por cima da sua cabeça com caneta, um par de cada vez. De seguida os pares trocam e repete-se o processo. Depois, dá-se uma tesoura a cada uma das crianças para que cortem o papel pela marca, com a ajuda do adulto. Afixar todas as tiras de papel na parede e questionar "qual é que parece ser a tira mais pequena? E a maior? Como podemos ter a certeza?" Sugerir a utilização de um bloco de madeira: "quantos blocos de madeira mede cada um de nós?" Com a ajuda do adulto, as crianças medem a sua altura com o bloco, fazendo as marcas com uma caneta, de modo a que, no final, dê para contabilizar o número de blocos utilizados. Contar em conjunto com o grupo quantos blocos mede cada criança. Resumir a informação: "agora que já vimos o número de blocos que cada um mede, quem é o mais alto? E o mais baixo?". Comparar os resultados com as previsões feitas no início da atividade. **Fim:** Avisar que o tempo está a acabar e pedir às crianças que arrumem os blocos na área dos blocos e as canetas na área das artes.
Pintura de outono	F 40	**Materiais:** papel manteiga, folhas secas apanhadas pelas crianças, cores de outono, pincéis, fita de pintor **Princípio:** "Quando estava a vir para a escola reparei que o chão estava cheio de folhas! Por que será que agora estão muitas folhas no chão?" Ouvir as ideias das crianças e relembrar a estação do ano em que estamos. "O que acham que poderíamos fazer com estas folhas?" Ouvir as sugestões das crianças e sugerir: pintar folhas, colar as folhas no papel manteiga e pintá-las à volta, etc…

		Meio: Apoiar o processo criativo de cada criança, comentando as suas ações. **Fim:** Avisar que o tempo está a terminar e pedir que as crianças se desloquem até à casa de banho como se fossem folhas.
Rimas de imagens	D 24, 26, 29	**Materiais:** pares de imagens utilizadas no momento de planear / rever, folhas brancas, tubos de cola, lápis de grafite **Princípio:** Mostrar uma imagem de cada par às crianças e perguntar se se lembram de as termos utilizado no planear / rever. Em conjunto, nomear cada imagem, acentuando a última sílaba. Pedir que cada criança escolha uma imagem. **Meio:** Apresentar os pares de cada imagem. "E agora? Como sabemos quais são as palavras que rimam com as vossas?" Ajudar as crianças a procurarem a palavra que rima com a imagem que têm. Sugerir que colem o seu par na folha e lançar: "será que existem outras palavras que rimem com essas?" Registar as ideias das crianças. Caso as crianças queiram, disponibilizar lápis de grafite para escreverem o nome das suas palavras. **Fim:** Avisar que o tempo está a terminar e pedir que as crianças se desloquem para o próximo momento da rotina como se fossem uma das suas imagens.
As letras do meu nome	C 17 D 25	**Materiais:** folhas com o nome de cada criança, várias letras, cola, lápis de grafite **Princípio:** "Nem imaginam o que me aconteceu hoje! Trazia uma folha com o vosso nome escrito e as letras caíram todas! Ficaram todas misturadas! Acham que me podem ajudar a encontrar as letras dos vossos nomes?" **Meio:** Distribuir os materiais e apoiar a procura de letras – nomeá-las, dizer se são maiúsculas ou minúsculas, mencionar outras palavras que também tenham essa letra. No final, disponibilizar lápis de grafite e sugerir que as crianças escrevam o seu nome. **Fim:** Avisar que o tempo está a terminar e pedir a colaboração das crianças para arrumar os materiais.

Planear	Rever
Palavras que rimam O adulto mostra dez pares de palavras que rimam e, em conjunto, as crianças identificam-nas. O adulto repete e acentua o final da palavra. "Vamos fazer um jogo?" Uma criança retira um cartão à sua escolha e procura o outro com o qual rima (último bocadinho igual). No final, partilha os seus planos.	**Arco e lengalengas** Em círculo, o adulto coloca um arco com uma marca no meio de todos e pede para o agarrarem. O objetivo é que as crianças vão rodando o arco, enquanto dizem uma lengalenga. Quando a lengalenga termina, a criança que tiver as mãos mais próximas da marca, partilha o que fez.

Roleta com símbolos das áreas O adulto entrega a roleta a uma criança e pede-lhe para colocar a seta na área para a qual vai brincar. Em conjunto, identifica-se a área e a criança partilha as suas intenções.	**Revisão a pares** Cada criança vira-se para outra ao seu lado e formam um par. Uma delas será o adulto e irá perguntar à outra o que ela esteve a fazer nesse dia. Depois trocam.
Estradas das áreas O adulto disponibiliza um mapa muito precioso… É o mapa da nossa sala! Identificado com fotografias ou símbolos das várias áreas, está repleto de diferentes tipos de estradas que devem ser percorridas por um carro. Cada criança deve transportar o carro até à área onde pretende brincar e partilhar o que quer fazer.	**Chapéus** O adulto disponibiliza vários chapéus. Cada criança escolhe um e partilha o que fez com o chapéu na cabeça.
Juntar legos O adulto disponibiliza cartões com um número e cores específicas de legos para juntar (por exemplo: três legos amarelos mais um lego azul). As crianças procuram os legos para resolver o desafio e partilham com o grupo os seus planos.	**Apontar com varinha mágica** Uma caneta ou lápis transforma-se numa varinha mágica e cada criança aponta para uma área ou um objeto com que tenha brincado e partilha o que fez.
Saquinha das surpresas com *letter link* Colocar os cartões com as *letter links* das crianças na saquinha das surpresas. Pedir a uma criança que retire um cartão e identifique a quem pertence. Essa criança partilha com as restantes quais as suas intenções para o tempo de fazer.	**Dominó** Distribui-se uma peça por cada criança e coloca-se uma peça no centro da roda. Uma das crianças que tenha uma peça correspondente inicia a jogada e partilha com o grupo o que esteve a fazer. De seguida, verifica-se qual a criança que tem uma peça que possa jogar. Repete-se o procedimento até todas as crianças juntarem as suas peças.

<table>
<tr><td colspan="2">23 a 27 out</td><td>Segunda-feira</td><td>Terça-feira</td><td>Quarta-feira</td><td>Quinta-feira</td><td>Sexta-feira</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="3">Planear-Fazer-Rever</td><td>Brinquedo de casa</td><td>Objeto escolhido pelas crianças</td><td>Comboio das áreas</td><td>Mãos em partes do corpo</td><td>Arcos das áreas</td></tr>
<tr><td colspan="5">Decorar coroa de aniversário para o Manuel
Fotografias de Natal – terça e quinta</td></tr>
<tr><td>Objeto escolhido pelas crianças</td><td>Brinquedo de casa</td><td>Chapéus</td><td>Fantoche</td><td>“A bola rebola…”</td></tr>
<tr><td colspan="2">Grande grupo da manhã</td><td>Música</td><td>Mindfulness</td><td>Porque precisamos de arrumar?</td><td>Vários equilíbrios com bean bags</td><td>Ginástica</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Pequenos Grupos (Manhã)</td><td> </td><td rowspan="2">Início do projeto: “como aparece a chuva?”
- CHUVA DE IDEIAS -</td><td rowspan="2">Brincadeira livre nas áreas</td><td rowspan="2">Festa de Aniversário do Manuel</td><td>Fotografias com a FlyImage</td><td rowspan="2">Projeto: o que já sabemos?, queremos saber?, como vamos saber?</td></tr>
<tr><td> </td><td>Inglês</td></tr>
<tr><td colspan="2">Grande grupo da tarde</td><td rowspan="3">Prenda para a Emily</td><td rowspan="3">Prenda para a Emily (continuação)</td><td rowspan="3">Prenda para a Emily (continuação)</td><td rowspan="3">Prenda para a Emily (continuação)</td><td>1, 2, 3, macaquinho do chinês</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Pequenos Grupos (Tarde)</td><td> </td><td>Qual é a minha altura?</td></tr>
<tr><td> </td><td>Horta</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td colspan="2">30 out a 3 nov</td><td>Segunda-feira</td><td>Terça-feira</td><td>Quarta-feira</td><td>Quinta-feira</td><td>Sexta-feira</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="3">Planear-Fazer-Rever</td><td>Acertar no balde da área</td><td rowspan="6">Visita à Volvo Ocean Race</td><td rowspan="7">FERIADO</td><td>Livro de planear</td><td>Lápis a rodar</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">Expor abecedário nos armários
Decorar coroa de aniversário do Diogo
Expor pesquisas de casa relacionadas com o projeto</td></tr>
<tr><td>Cartões com nome e letter link</td><td>Palavra “CHUVA”</td><td>Gráfico das áreas</td></tr>
<tr><td colspan="2">Grande grupo da manhã</td><td>M ú s i c a</td><td>Vamos saltar de poça em poça para fugir da chuva!</td><td>G i n á s t i c a</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Pequenos Grupos (Manhã)</td><td> </td><td>Caça às letras no parque</td><td>Pesquisa no computador sobre o projeto</td><td>H o r t a</td></tr>
<tr><td> </td><td>Qual é a minha altura?*</td><td>I n g l ê s</td><td>Pesquisa no computador sobre o projeto</td></tr>
<tr><td colspan="2">Grande grupo da tarde</td><td>Fotografias com a FlyImage</td><td rowspan="2">O que gostei mais / menos na Volvo Ocean Race?</td><td rowspan="2">Vamos fazer um bolo para a festa da Emily</td><td>Vamos fazer pipocas!</td></tr>
<tr><td>Pequenos Grupos</td><td> </td><td>Qual é a minha altura?*</td><td>Aniversário do Diogo / Festa da Emily</td></tr>
</table>

(Tarde)		Caça às letras no parque				

ATIVIDADE	EXPERIÊNCIAS-CHAVE / KDI'S	DESCRIÇÃO
Caça às letras no parque	D 25	**Materiais:** peças de lego com letras do alfabeto escritas (minúsculas e maiúsculas), letras do abecedário (minúsculas e maiúsculas) **Princípio:** Reunir com as crianças: "escrevi todas as letras do abecedário em peças de lego para vos mostrar!" (olhar para trás) "mas, esperem lá, não estão aqui! Só está aqui uma folha… Que estranho! Diz 'fomos brincar para o parque'. Oh, acham que me conseguem ajudar a procurá-las?" Explicar que cada criança pode trazer, no máximo, 5 peças de lego com letras. **Meio:** Ir até ao exterior e apoiar a procura de letras pelo parque. Depois de encontradas quase todas as letras, alinhar cartões com cada letra do abecedário escrita de forma maiúscula e minúscula. Desafiar as crianças a fazerem a correspondência entre as letras que encontraram e o cartão. No final, verificar se falta encontrar alguma letra. **Fim:** Avisar que o tempo está a terminar. "Já encontrámos as letras todas! Obrigada! Podem ajudar-me a colocá-las aqui para não voltarem a fugir?"
Qual é a minha altura?	E 32, 36, 37 G 46, 48, 49	**Materiais: f**io, tesoura, fita cola, cartões com os nomes, blocos de madeira, peças de lego **Princípio:** "No outro dia, ouvi-vos dizer que estavam muito altos, que tinham crescido muito e eu fiquei com uma dúvida! Quem é que acham que é o mais alto deste grupo? E o mais baixo?". Discutir em conjunto estas questões. "Como é que podemos saber?" Ouvir as ideias das crianças e conversar sobre o conceito de medir. **Meio:** Dividir as crianças por pares. Pedir que uma das crianças se encoste à parede. Com a ajuda do adulto, as crianças devem colar a ponta do fio junto ao chão e estica-lo até à cabeça do seu par. Corta-se e cola-se o fio, os pares trocam e repete-se o processo. À medida que se vai colando os fios na parede, as crianças colam o cartão com o nome perto do seu fio. Quando já estiverem todos os fios colados questionar "qual é que parece ser o fio mais pequeno? E a maior? Como podemos ter a certeza?" Sugerir a utilização de um bloco de madeira: "quantos blocos de madeira mede cada um de nós?" Com a ajuda do adulto, as crianças medem a sua altura com o bloco, de modo a que, no final, dê para contabilizar o número de blocos utilizados. Contar em conjunto com o grupo quantos blocos mede cada criança. Caso seja necessário, introduzir peças de lego para medir alturas mais pequenas. Resumir a informação: "agora que já vimos o número de blocos que cada um mede, quem é o mais alto? E o mais baixo?". Comparar os resultados com as previsões feitas no início da atividade. **Fim:** Avisar que o tempo está a acabar e pedir às crianças que arrumem os blocos na área dos blocos.

Planear	Rever
Acertar no balde da área O adulto disponibiliza cinco baldes com os símbolos das áreas e *bean bags* a cada criança. À vez, cada criança atira o seu *bean bag* para o balde que corresponde à primeira área para a qual quer ir brincar. De seguida, partilha os seus planos.	**Cartões com nome e *letter link*** O adulto coloca os cartões com as *letter link* das crianças viradas para baixo. Pede-se a uma criança que retire um cartão e identifique de quem é. Essa criança partilha com os pares o seu plano.
Livro de planear O adulto apresenta um livro novo na sala: o livro de planear! Em cada página está desenhado um símbolo de uma área da sala. Cada criança regista o seu nome na página que corresponde à área para onde vai brincar e partilha as suas intenções.	**Palavra "CHUVA"** O adulto escreve a palavra "chuva" numa folha e questiona as crianças sobre que palavra terá escrito. As crianças ajudam o adulto a identificar as letras da palavra e podem reescrevê-la parcial ou totalmente.
Lápis a rodar O adulto coloca um lápis comprido no meio da roda e pede a uma criança que o rode. A criança para quem o bico do lápis apontar, partilha as suas intenções.	**Gráfico das áreas** O adulto apresenta uma folha com os símbolos das áreas desenhados e pede a cada criança que coloque uma peça junto da área onde esteve a brincar e partilhe o que fez com o grupo. No final, pode analisar-se quais foram as áreas mais e menos procuradas.

6 a 10 nov		**Segunda-feira**	**Terça-feira**	**Quarta-feira**	**Quinta-feira**	**Sexta-feira**
Planear-Fazer-Rever		Atirar a bola	Enfiamentos	Cartões com números	Escrever o nome	Registar os planos
		Exposição das pesquisas trazidas pelas crianças				
		Palavra "CHUVA"	Telefone	Gráfico das áreas	Jogo da Memória	"Mudei o meu plano?"
Grande grupo da manhã		**Música**	**Mindfulness**	Leitura do livro "Princesa da Chuva"	Leitura do livro "Princesa da Chuva" (continuação)	**Ginástica**
Pequenos Grupos (Manhã)		Consulta de livros sobre o projeto	**Horta**	**Inglês**	Construção de um pau de chuva	Celebração do São Martinho
		Pintura com gotas de chuva	Experiência "O Ciclo da água num saco"	Construção de um pau de chuva	**Inglês**	
Grande grupo da tarde		Leitura do livro "Princípe Sapo" (continuação)	Acabar trabalhos pendentes	Construção de uma maquete do Ciclo da Água	Construção de uma maquete do Ciclo da Água (continuação)	Leitura do livro "Depois da Chuva"
Pequenos Grupos (Tarde)		Pintura com gotas de chuva				Experiência "O Ciclo da água num saco"
		Consulta de livros sobre o projeto				Horta

ATIVIDADE	EXPERIÊNCIAS-CHAVE / KDI'S	DESCRIÇÃO
Pintura com gotas de chuva	C17 F40	**Materiais:** Cotonetes, folhas, tinta **Princípio:** Mostrar os cotonetes às crianças e deixa-las explorar livremente. "Que material é este?" Esperar que as crianças respondam. "E o que é que acham que podemos fazer com ele?" Ouvir as sugestões das crianças e perguntar: "Entao e se usássemos para pintar?" O adulto experimenta o efeito numa folha. "O que acham que parece? Acham que podemos usar para pintar de formas diferentes?" Ouvir as respostas das crianças. **Meio:** Dar as folhas de papel às crianças e disponibilizar as tintas. Apoiar as crianças ao longo da tarefa. **Fim:** Conforme as crianças acabam, ir questionando acerca do que representaram e registar. Perguntar às crianças em que área poderíamos guardar o novo material.
Experiência "O Ciclo da água num saco"	C17 G47, 48, 49, 51	**Materiais:** Sacos zip, água, corante **Princípio:** Começa por se fazer uma revisão do Ciclo da água. "Lembram-se do que temos estado a aprender sobre o Ciclo da água? Conseguem explicar?". Ouvir as respostas das crianças e relembrar os conceitos. "Então hoje vamos fazer uma experiência para tentar criar o Ciclo da Água dentro de um saco, o que acham?"

		Meio: Dar uma pipeta a cada criança e colocar um recipiente com água no centro da mesa. Pedir às crianças que, com a pipeta, coloquem a água no saco zip. Depois, pedir a outra criança que coloque o corante. **Fim:** "Agora vamos colar o nosso saco na janela. Porque é que temos de pôr o saco ao pé da janela? O que acham que vai acontecer?" Ouvir as previsões das crianças e registar.
Construção de um pau de chuva	F40, 41	**Materiais:** Cilindro de cartão, pregos, arroz, fita-cola **Princípio:** "Como temos estado a fazer o projeto sobre a chuva, o que acham de construirmos um instrumento musical que imita o som da chuva? Acham que conseguimos? Como?" Ouvir as sugestões das crianças. " Fui pesquisar e tenho uma sugestão para vocês, chama-se Pau de Chuva, conhecem?". Mostrar os materiais às crianças e explicar o processo. **Meio:** Pedir às crianças, à vez, que espetem os pregos no cilindro. De seguida, pedir às crianças que coloquem o arroz, fechar a tampa e colar. **Fim:** Deixar as crianças explorar o pau de chuva. "Que som é que vos parece? Acham que conseguimos mesmo imitar o som da chuva?" Avisar que o tempo está a acabar e pedir às crianças que arrumem os materiais.

Construção de uma maquete do Ciclo da Água	A3 C17 F40	**Materiais:** Pompons, algodão, papel celofane, cola, caixa de cartão, materiais de pintura **Princípio:** "Lembram-se que, quando vimos os vídeos, tínhamos falado em construir uma maquete do Ciclo da Água? Ouvir a resposta das crianças. "Como é que podemos fazer a maquete? Que materiais podemos usar?" Mostrar os materiais às crianças e deixa-las explorar. **Meio:** Perguntar às crianças o que cada uma quer fazer e distribuir as tarefas. Apoiar o processo de construção da maquete. **Fim:** Dizer que o tempo está a acabar. "O que acham que ainda falta na nossa maquete?" Registar as respostas e pedir às crianças que guardem os materiais.

Planear	Rever
Atirar a bola O adulto escolhe uma das crianças para ser a primeira a planear e atira-lhe uma bola, que esta deve apanhar sem deixar cair no chão. Após escolher para que áreas vai brincar, a criança atira a bola para outra criança planear, e assim sucessivamente.	**Palavra "CHUVA"** O adulto escreve a palavra "chuva" numa folha e questiona as crianças sobre que palavra terá escrito. As crianças ajudam o adulto a identificar as letras da palavra e podem reescrevê-la parcial ou totalmente.
Enfiamentos Colocar no centro do círculo peças para enfiamentos. Atribuir a cada cor uma área (ex. vermelho corrresponde à área das artes). Pedir a cada criança que ponha no fio a peça da cor correspondente à área onde quer brincar. Cada criança pode por mais do que uma peça. No final pode contabilizar-se quantas crianças estiveram em cada área.	**Telefone** Dá-se a uma criança um telefone de brincar. A criança deve escolher uma pessoa para ligar e contar-lhe onde esteve a brincar no tempo de fazer.
Cartões com números Colocam-se, virados para baixo, cartões com números e pintas correspondentes à quantidade apresentada. À vez as crianças retiram um cartão e dizem o número que está representado.	**Gráfico das áreas** O adulto apresenta uma folha com os símbolos das áreas desenhados e pede a cada criança que coloque uma peça junto da área onde esteve a brincar e partilhe o que fez com o grupo. No final, pode analisar-se quais foram as áreas mais e menos procuradas.
Escrever o nome O adulto mostra uma tabela com os simbolos das áreas da sala. As crianças devem escrever o seu nome debaixo do simbolo da(s) área(s) para onde vão brincar.	**Jogo da Memória** Utiliza-se, da área dos jogos, um tabuleiro do jogo da memória. Cada criança, antes de

	fazer a sua revisão, deve encontrar um par.
Registar os planos À vez, as crianças dizem qual é o seu plano para o tempo de fazer. O adulto regista, individualmente.	**Mudei o meu plano?** O adulto mostra às crianças o que cada uma planeou fazer e pede-lhes que digam quais os planos que cumpriram, os que não cumpriram e porquê.

13 a 17 nov		**Segunda-feira**	**Terça-feira**	**Quarta-feira**	**Quinta-feira**	**Sexta-feira**
Planear-Fazer-Rever		Chapéu de Chuva	Registar os planos	Capa da chuva	Passar a bola	Construção
		Fazer a coroa da Molly Registar as novas perguntas para o projeto sobre o percurso da água até às casas				
		Vamos martelar!	"Mudei o meu plano?"	Gráfico das áreas	Sílabas com palavras sobre a chuva	Pau de chuva
Grande grupo da manhã		**Música**	**Mindfulness**	Movimentos com o pau de chuva	"Vamos saltar de poça em poça para fugir da chuva!"	**Ginástica**
Pequenos Grupos (Manhã)		**Horta**	Experiência "O Ciclo da água num saco"	**Inglês**	"De quantas moedas preciso?"	Era uma vez…
		Contar feijões	Decorar os paus de chuva	"De quantas moedas preciso?"	**Inglês**	**Horta**
Grande grupo da tarde		"O que queremos saber?" – Atualização das questões do projeto	Construção de uma maquete do Ciclo da Água (continuação)	Festa da Molly	Nome em relevo	Leitura de um poema sobre a água
Pequenos Grupos		Contar feijões				Experiência sobre o Ciclo da Água

(Tarde)		Experiência sobre o Ciclo da Água				Era uma vez…

ATIVIDADE	EXPERIÊNCIAS-CHAVE / KDI'S	DESCRIÇÃO
Contar feijões	E 31, 32, 33	**Materiais:** Feijões, cestos com divisórias (escritas com números e contas), caneta de acetato **Princípio:** "Sabem o que me aconteceu hoje? Trazia estes tabuleiros com os feijões divididos e eles caíram todos! Acham que podem ajudar-me a pôr o número certo de feijões em cada sítio?" **Meio:** Distribuir os materiais e ir apoiando as crianças na divisão dos feijões. O adulto deve ir perguntando às crianças como é que chegaram aos resultados. **Fim:** Avisar que o tempo está a acabar e pedir ajuda às crianças para arrumar os materiais.

Experiência "O Ciclo da água num saco"	C17 G47, 48, 49, 51	**Materiais:** Sacos zip, água, corante **Princípio:** Começa por se fazer uma revisão do Ciclo da água. "Lembram-se do que temos estado a aprender sobre o Ciclo da água? Conseguem explicar?". Ouvir as respostas das crianças e relembrar os conceitos. "Então hoje vamos fazer uma experiência para tentar criar o Ciclo da Água dentro de um saco, o que acham?" **Meio:** Dar uma pipeta a cada criança e colocar um recipiente com água no centro da mesa. Pedir às crianças que, com a pipeta, coloquem a água no saco zip. Depois, pedir a outra criança que coloque o corante. **Fim:** "Agora vamos colar o nosso saco na janela. Porque é que temos de pôr o saco ao pé da janela? O que acham que vai acontecer?" Ouvir as previsões das crianças e registar.
Construção de uma maquete do Ciclo da Água	A3 C17 F40	**Materiais:** Pompons, algodão, papel celofane, cola, caixa de cartão, materiais de pintura **Princípio:** "Lembram-se que, quando vimos os vídeos, tínhamos falado em construir uma maquete do Ciclo da Água? Ouvir a resposta das crianças. "Como é que podemos fazer a maquete? Que materiais podemos usar?" Mostrar os materiais às crianças e deixa-las explorar. **Meio:** Perguntar às crianças o que cada uma quer fazer e distribuir as tarefas. Apoiar o processo de construção da maquete. **Fim:** Dizer que o tempo está a acabar. "O que acham que ainda falta na nossa maquete?" Registar as respostas e pedir às crianças que guardem os materiais.
"De quantas moedas preciso?"	E 31, 32, 33	**Materiais:** Moedas de 1, 2 e 5 cêntimos, cestos com divisórias (escritas com números e contas), caneta de acetato **Princípio:** "Lembram-se da atividade que fizemos com os feijões? Acham que conseguimos fazer o mesmo com moedas?" Mostrar as moedas às crianças. "Acham que estas moedas são todas iguais? Quais é que são as diferenças entre elas?" **Meio:** Distribuir os materiais e ir apoiando as crianças na divisão das moedas. **Fim:** Avisar que o tempo está a acabar e pedir ajuda às crianças para arrumar os materiais.

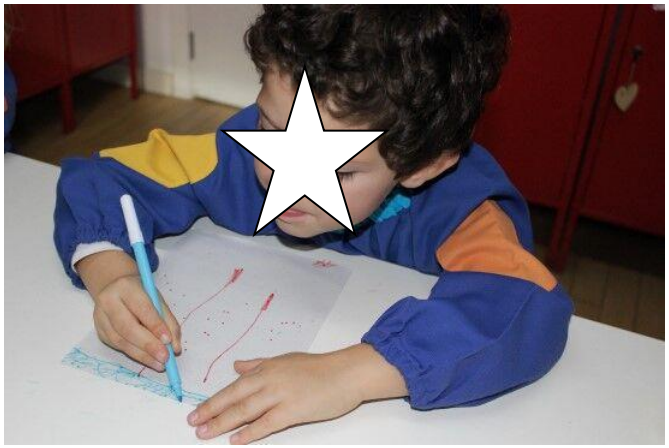
Nome em relevo	D 25, 29 F 40	**Materiais:** Pincel, cola branca, purpurinas, cartões com os nomes. **Princípio:** "Tenho visto que vocês usam os cartões com os pontos e já conseguem escrever o vosso nome! Acham que conseguem escrevê-lo com purpurinas? O que podemos usar para as colar?" Ouvir as ideias das crianças. **Meio:** Dar às crianças um pincel grosso e cola branca. Com a ajuda dos cartões com os nomes, apoiar as crianças enquanto escrevem o seu nome. Ao longo da atividade lançar as questões "Que letra é esta?" "Qual é a letra que vem a seguir?" "Quantas letras tem o teu nome?". À medida que as crianças vão escrevendo o seu nome, o adulto distribui as purpurinas e ajuda a criança a colá-las. **Fim:** Avisar que o tempo está a acabar e pedir às crianças que ponham os seus nomes a secar na bancada.
Era uma vez…	A 3 D 22	**Materiais:** Papel, caneta **Princípio:** "Para o nosso projeto vocês têm trazido vários livros e temos lido algumas histórias. Lembram-se das histórias que lêmos?" Ouvir as respostas das crianças. "Então o que achas de hoje sermos nós os escritores e fazermos a nossa história?" "Preferem inventar uma história nossa ou recontar uma das histórias que já ouvimos sobre a chuva?" Ouvir as sugestões das crianças. **Meio:** Conforme a decisão do grupo acerca da história a construir, ir pedindo, à vez, às crianças, o seu contributo. Ir lançando as perguntas "O que acham que aconteceu a seguir?" "Como é que podemos resolver esta situação?" etc.

		Fim: Avisar que o tempo está a acabar e ler a história contada pelas crianças.

Planear	Rever
Chapéu de Chuva Com um chapéu de chuva grande o adulto passa pelas áreas. Em cada paragem saem do chapéu de chuva as crianças que querem ficar nessa área.	**Vamos martelar!** Com o jogo que tem o bloco com os pregos e as formas para martelar, cada criança, após colocar uma forma no bloco, faz a sua revisão.
Registar os planos À vez, as crianças dizem qual é o seu plano para o tempo de fazer. O adulto regista, individualmente.	**Mudei o meu plano?** O adulto mostra às crianças o que cada uma planeou fazer e pede-lhes que digam quais os planos que cumpriram, os que não cumpriram e porquê.
Capa da Chuva À vez, as crianças vestem a capa da chuva e falam sobre os seus planos para o tempo de fazer.	**Gráfico das áreas** O adulto apresenta uma folha com os símbolos das áreas desenhados e pede a cada criança que coloque uma peça junto da área onde esteve a brincar e partilhe o que fez com o grupo. No final, pode analisar-se quais foram as áreas mais e menos procuradas.
Passar a bola As crianças, sentadas em círculo, devem passar uma bola o mais rápido que conseguirem. Quando o adulto disser “STOP”, a criança que tiver a bola na mão diz qual é o seu plano.	**Sílabas com palavras sobre a chuva** Num saco, o adulto coloca palavras relacionadas com o projeto da chuva. Cada criança tira uma palavra e deve dividi-la em sílabas utilizando um movimento (ex. palmas)
Construção Existe um lego no meio do círculo. À vez, as crianças vão tirando um lego da caixa e encaixando nos outros que já estão no centro da roda. Depois de porem o lego na construção, dizem o seu plano.	**Pau de Chuva** Dá-se o pau de chuva a uma criança. A criança toca o instrumento e conta o que fez durante o tempo de fazer.

20 a 24 nov		**Segunda-feira**	**Terça-feira**	**Quarta-feira**	**Quinta-feira**	**Sexta-feira**
Planear-Fazer-Rever		Brinquedo de casa	Arcos das áreas	Tampas com *letter link*	Caixinha das áreas	Objeto escolhido pelas crianças
		Cores da roupa	Cartões com números	Jogo do lenço	Fantoche	Construção
Grande grupo da manhã		**Música**	**Mindfulness**	Preparação da visita à Estação Elevatória a Vapor dos Barbadinhos	Poema sobre a chuva	**Ginástica**
Pequenos Grupos (Manhã)		Como é que se forma o arco-íris?	**Horta**	**Inglês**	Vamos fazer um livro!	Máquina de Calcular
		Como é que a água chega às nossas casas? – Visionamento de vídeos	Como é que se forma o arco-íris?	Vamos fazer um livro!	**Inglês**	Pintar o arco-íris
Grande grupo da tarde		Leitura do conto "Uma lágrima do céu"	Nome em relevo (continuação)	Construção do livro do projeto	Construção do livro do projeto (continuação)	"Uma melancia…"
Pequenos Grupos (Tarde)		Pintar o arco-íris				Como é que a água chega às nossas casas? – Visionamento de vídeos
		Experiência sobre o Ciclo da Água*				Máquina de Calcular

ATIVIDADE	EXPERIÊNCIAS-CHAVE / KDI'S	DESCRIÇÃO
Máquina de Calcular	E 31, 32 F 40	**Materiais:** Cartão, dois rolos de papel, cola, materiais de pintura, tampas **Princípio:** "Quando fizemos as atividades dos feijões, havia alguns tabuleiros que tinham contas." Mostrar uma conta. "Lembram-se do que é que significa este símbolo no meio dos números?" Ouvir as respostas das crianças. "Vamos experimentar fazer uma conta. Quanto é 1+1?" Mostrar com as tampas. "Então e se forem contas mais difíceis? Conhecem algum objeto que nos possa ajudar a fazer contas?" Ouvir as sugestões e lançar "E se construíssemos uma máquina de calcular?" **Meio:** Distribuir as tarefas pelas crianças e ir apoiando no processo de construção da máquina de calcular. **Fim:** "Já temos a máquina de calcular pronta, querem experimentar?" À vez, cada criança faz uma conta e o adulto pede que se desloque até à casa de banho.
Vamos fazer um livro!	D 22, 28 F 40	**Materiais:** Papel manteiga, canetas, lápis **Princípio:** "Na semana passada estivemos a construir uma história sobre a chuva, lembram-se? Como é que era a vossa história?" Ajudar as crianças a fazer o reconto. "Onde é que acham que podemos escrever essa história?" Ouvir as respostas das crianças e perguntar "E se fizéssemos um livro?"

		Meio: Distribuir as folhas pelas crianças e atribuir uma parte do livro para ilustrar a cada uma. **Fim:** "Agora que já temos o livro pronto, querem ouvir a história?" Contar a história às crianças e arrumar os materiais. 
Construção do livro do projeto	D 28 F 40	**Materiais:** Materiais de pintura, cola **Princípio:** "Que projeto é que temos estado a fazer?" Ouvir a resposta das crianças. "Lembram-se que perguntas é que tínhamos no início? Acham que já sabem as respostas para todas?" Analisar as questões uma a uma com as crianças. "Agora que já sabem as respostas a todas as perguntas quer dizer que o projeto está quase a chegar ao fim. O que acham de fazermos um livro para nos lembrarmos de tudo o que aprendemos sobre a chuva?" **Meio:** Mostrar às crianças quais as diferentes tarefas e questionar acerca do que cada uma prefere fazer. O adulto deve disponibilizar os materiais e ir ajudando no desempenho das tarefas. **Fim:** Avisar que o tempo está a acabar e pedir às crianças que arrumem os materiais.

Como é que se forma o arco-íris?	G 47, 48, 49 50, 51	**Materiais:** Copo com água, lanterna, fita-cola opaca **Princípio:** "Quando falámos outra vez do que queríamos descobrir com o projeto da chuva, vocês tinham dito que queriam saber como se forma o arco-íris. Lembram-se de quais é que foram as vossas opiniões? Como é que acham que se forma?" Ouvir as respostas das crianças e dizer "Vamos descobrir com uma experiência?" **Meio:** Colocar a fita-cola na lanterna, deixando apenas uma fresta para a luz passar. Mostrar o copo às crianças "Aqui nós temos a chuva.". Levantar o copo "Acham que só chuva é suficiente para formar um arco-íris? Conseguem ver algum?" Ouvir as respostas das crianças e ligar a lanterna. "Temos aqui o sol. Acham que o sol é suficiente para formar um arco-íris?" Ouvir as respostas das crianças e lançar "Então o que é que acham que é preciso para formar o arco-íris? Querem tentar juntar a chuva com o sol?" Apagar a luz, levantar o copo e apontar a lanterna, de modo a que se forme um arco-íris na mesa. "Conseguem ver o arco-íris? Como é que se formou?" Depois de ouvir as crianças, explicar que a luz reflete-se na água da chuva, que funciona como um espelho, e separa-se em diferentes cores, formando o arco-íris. **Fim:** "Então o que é que tínhamos dito no início da atividade que era preciso para formar um arco-íris?" Ouvir as respostas das crianças. "E agora depois de fazermos a experiência ainda acham o mesmo? O que é que é preciso realmente para se formar um arco-íris?" Ouvir as respostas das crianças, avisar que o tempo está a acabar e arrumar os materiais.

Pintar o arco-íris	F 40	**Materiais:** Recipientes transparentes, CDs, folhas, lápis de cor **Princípio:** "Lembram-se da experiência que fizemos sobre o arco-íris? O que é que era preciso para se formar um arco-íris?" Ouvir as respostas das crianças. "É preciso sol e água para refletir a luz. Então e se hoje tentássemos pintar um arco-íris? Em vez de usarmos a água podemos usar um CD, que também funciona como um espelho, o que acham?" **Meio:** Colocar à frente de cada criança um recipiente transparente com o CD lá dentro. "O que é que apareceu nas vossas folhas?" Ouvir as respostas das crianças. "Então e se tirarmos o CD, o que acontece?" Mostrar às crianças e lançar "Acham que conseguem pintar o arco-íris com os lápis de cor para, quando tirarmos o CD, ficar desenhado na folha?" O adulto deve apoiar as crianças na tarefa. **Fim:** Registar com as crianças quais as cores do arco íris. Avisar que o tempo está a acabar e pedir às crianças que arrumem o material.

Planear	Rever
Brinquedo de casa As crianças escolhem um dos brinquedos que trouxeram de casa para planear. Planeia a criança que tiver o brinquedo na mão.	**Cores da roupa** O adulto dá uma pista sobre a criança que vai fazer a revisão baseado na roupa que a criança tem vestida. Ex.: Vai fazer a revisão quem tem uma camisola cor de rosa.
Arcos das áreas Colocam-se no chão cinco arcos identificados com os símbolos das áreas. As crianças devem ir para o arco da área para onde vão brincar.	**Cartões com números** Distribuem-se cartões com números. O adulto diz um número aleatoriamente e a criança que tiver esse número faz a revisão.
Tampas com *letter link* Colocam-se as tampas com os símbolos das crianças num saco. À vez, cada criança tira uma tampa e identifica a quem pertence o símbolo. Essa criança partilha com o grupo o que esteve a fazer e, de seguida, tira uma tampa também.	**Jogo do lenço** As crianças estão sentadas em roda. O adulto, por fora da roda, coloca o lenço atrás de uma das crianças. Essa criança faz a revisão e escolhe uma criança da roda para pôr o lenço.
Caixinha das áreas	**Fantoche**

O adulto mostra às crianças uma caixa com um objeto de cada área. A criança deve identificar o objeto da área para onde vai brincar e dizer o seu plano.	O adulto leva um fantoche para o grupo e começa a falar por ele (por exemplo: a Patrícia disse-me que hoje viu o Manuel na área dos blocos! É verdade?). Depois da criança contar o que esteve a fazer / com quem brincou, escolhe outra criança para partilhar a sua revisão.
Objeto escolhido pelas crianças As crianças escolhem um objeto para planear. Planeia a criança que tiver o objeto na mão.	**Construção** Dá-se a cada criança uma peça de lego. O adulto inicia a construção e diz "Agora quero pôr uma peça azul". Uma das crianças com a peça azul coloca-a na construção e faz a revisão.

27 a 30 nov		Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Planear-Fazer-Rever		Visita à Estação Elevatória a Vapor dos Barbadinhos	Cores da roupa	Enfiamentos	Objeto escolhido pelas crianças	**F E R I A D O**
			Dominó	Construção	Máquina de Calcular	
Grande grupo da manhã			**M i n d f u l n e s s**	"Quem falta?"	"Bola!"	
Pequenos Grupos (Manhã)			Revisão da visita à Estação Elevatória a Vapor dos Barbadinhos	**I n g l ê s**	Carimbos com números e letras	
			Revisão da visita à Estação Elevatória a Vapor dos Barbadinhos	Carimbos com números e letras	**I n g l ê s**	
Grande grupo da tarde		Festa da Carolina e da Fátima	Prenda de Natal	Prenda de Natal	Prenda de Natal	
Pequenos Grupos (Tarde)						

ATIVIDADE	EXPERIÊNCIAS-CHAVE / KDI'S	DESCRIÇÃO
Revisão da visita à Estação Elevatória a Vapor dos Barbadinhos	C 17 F 40	**Materiais:** Folhas, lápis de cor **Princípio:** "Ontem fomos à estação elevatória a vapor dos Barbadinhos. O que é que vimos lá?" Ouvir as respostas das crianças e fazer uma síntese. "E o que é que descobriram sobre a forma como a água vai para as nossas casas?" Ouvir as respostas e lançar "O que é que gostaram mais?" **Meio:** "O que acham de desenharem aquilo que mais gostaram na visita?" Distribuir as folhas e os lápis às crianças. **Fim:** Avisar que o tempo está a acabar e registar nas folhas das crianças o que desenharam.
Carimbos com números e letras	C 17 D 25 E 31	**Materiais:** Folhas, carimbos **Princípio:** "Hoje vamos usar carimbos, o que acham? Já todos experimentaram na área das artes?" Ouvir as respostas das crianças. "Mas não vamos usar todos, só estes" Mostrar alguns carimbos. "O que é que estes carimbos têm desenhado?" **Meio:** Dar uma folha a cada criança e pôr os carimbos na mesa. Ir fazendo perguntas como "Que letra é esta? É do teu nome?" "Qual é este número?"

		Fim: Avisar que o tempo está a acabar e pedir às crianças que arrumem os materiais.

Planear	Rever
Cores da roupa O adulto dá uma pista sobre a criança que vai fazer a revisão baseado na roupa que a criança tem vestida. Ex.: Vai fazer a revisão quem tem uma camisola cor de rosa.	**Dominó** Dá-se uma peça de dominó a cada criança e coloca-se uma peça no centro da roda. Uma das crianças que tenha uma peça correspondente coloca-a no centro e partilha com o grupo o que esteve a fazer. Repete-se até que todas as crianças tenham utilizado a sua peça.
Enfiamentos A criança coloca uma das peças no fio e conta os seus planos.	**Construção** Dá-se a cada criança uma peça de lego. O adulto inicia a construção e diz “Agora quero pôr uma peça azul”. Uma das crianças com a peça azul coloca-a na construção e faz a revisão.
Objeto escolhido pelas crianças As crianças escolhem um objeto para planear. Planeia a criança que tiver o objeto na mão.	**Máquina de Calcular** Pede-se a cada criança que resolva uma soma com a ajuda da máquina de calcular que construíram. Após resolver a soma, a criança faz a sua revisão.

<table>
<tr><th colspan="2">4 a 7</th><th>Segunda-feira</th><th>Terça-feira</th><th>Quarta-feira</th><th>Quinta-feira</th><th>Sexta-feira</th></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="3">Planear-Fazer-Rever</td><td>Bola</td><td>Apontar com varinha mágica</td><td>Capacete de construtor</td><td>Brinquedo de casa</td><td rowspan="6">F E R I A D O</td></tr>
<tr><td colspan="4"></td></tr>
<tr><td>Dominó</td><td>Máquina de Calcular</td><td>“O que falta?”</td><td>Cartões com nome e letter link</td></tr>
<tr><td colspan="2">Grande grupo da manhã</td><td>M ú s i c a</td><td>M i n d f u l n e s s</td><td>Divulgação do Projeto</td><td>Avaliação do Projeto</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Pequenos Grupos (Manhã)</td><td> </td><td rowspan="2">Divulgação do Projeto – como vamos fazer? e construção do convite</td><td>Prenda de Natal</td><td>I n g l ê s</td><td>Bingo!</td></tr>
<tr><td> </td><td>Prenda de Natal</td><td>Bingo!</td><td>I n g l ê s</td></tr>
<tr><td colspan="2">Grande grupo da tarde</td><td>“Quem é que falta?”</td><td rowspan="3">Prenda de Natal</td><td rowspan="3">Prenda de Natal</td><td rowspan="3">Prenda de Natal</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Pequenos Grupos (Tarde)</td><td> </td><td rowspan="2">Terminar trabalhos pendentes</td></tr>
<tr><td> </td></tr>
</table>

Planear	Rever
Bola Dá-se a bola a uma das crianças. A criança deve fazer a bola deslizar pelo chão para outra criança à escolha. A criança que tiver a bola na mão comunica o seu plano.	**Dominó** Dá-se uma peça de dominó a cada criança e coloca-se uma peça no centro da roda. Uma das crianças que tenha uma peça correspondente coloca-a no centro e partilha com o grupo o que esteve a fazer. Repete-se até que todas as crianças tenham utilizado a sua peça.
Apontar com varinha mágica Uma caneta ou lápis transforma-se numa varinha mágica e cada criança aponta para uma área ou um objeto com que quer brincar e partilha o seu plano.	**Máquina de Calcular** Pede-se a cada criança que resolva uma soma com a ajuda da máquina de calcular que construíram. Após resolver a soma, a criança faz a sua revisão.
Capacete de construtor Cada criança transforma-se num construtor e, com o capacete na cabeça, partilha com o grupo onde pretende brincar e o que quer fazer.	**"O que falta?"** O adulto escolhe cinco objetos, que mostra às crianças e tapa com um pano. De cada vez, retira um objeto e pede a uma criança que adivinhe o que falta. Quando a criança adivinhar, faz a sua revisão.
Brinquedo de casa As crianças escolhem um dos brinquedos que trouxeram de casa para planear. Planeia a criança que tiver o brinquedo na mão	**Cartões com nome e *letter link*** O adulto coloca os cartões com os nomes e as *letter link* das crianças viradas para baixo. Pede-se a uma criança que retire um cartão e identifique de quem é. Essa criança partilha com os pares o que fez no tempo de fazer.

<table>
<tr><td colspan="2">11 a 15 dez</td><td>Segunda-feira</td><td>Terça-feira</td><td>Quarta-feira</td><td>Quinta-feira</td><td>Sexta-feira</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="3">Planear-Fazer-Rever</td><td>Binóculos</td><td>Batata quente</td><td>Objeto escolhido pelas crianças</td><td>Brinquedo de casa</td><td>“Dlim, dlão”</td></tr>
<tr><td colspan="5">Fazer os cenários para a festa de Natal
Acabar o livro de projeto</td></tr>
<tr><td>Dominó</td><td>Máquina de Calcular</td><td>“O que falta?”</td><td>Cartões com nome e letter link</td><td>Palavras da área vocabular - Natal</td></tr>
<tr><td colspan="2">Grande grupo da manhã</td><td>Música</td><td>Mindfulness</td><td>Maestro</td><td>“Bola!”</td><td>Ginástica</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Pequenos Grupos (Manhã)</td><td> </td><td rowspan="2">Prenda de Natal</td><td rowspan="2">Festa de Natal</td><td>Inglês</td><td>Avaliação do Projeto</td><td rowspan="2">Festa de Natal</td></tr>
<tr><td> </td><td>Avaliação do Projeto</td><td>Inglês</td></tr>
<tr><td colspan="2">Grande grupo da tarde</td><td>“Quem é que falta?”</td><td rowspan="3">Festa de Natal</td><td rowspan="3">Festa de Natal</td><td rowspan="3">Festa de Natal</td><td rowspan="3">Festa de Natal</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Pequenos Grupos (Tarde)</td><td> </td><td rowspan="2">Festa de Natal</td></tr>
<tr><td> </td></tr>
</table>

ATIVIDADE	EXPERIÊNCIAS-CHAVE / KDI'S	DESCRIÇÃO
Avaliação do Projeto	A 6 B 8 D 22	**Materiais**: Folha com "o que queremos saber" **Princípio**: "Acham que já respondemos a todas as perguntas do nosso projeto? Lembram-se de quais eram?" Ouvir as respostas das crianças. "Acham que conseguem ajudar-me a responder?" **Meio**: O adulto tem uma folha com todas as perguntas do projeto, que deve ir colocando uma a uma às crianças. Devem ir-se registando as verbalizações das crianças de modo a responder a todas as perguntas. **Fim**: "Conseguimos responder a todas as perguntas?" Ouvir a resposta das crianças. "De que é que gostaram mais neste projeto? E menos?" Registar as opiniões das crianças.

Planear	Rever
Binóculos Com dois rolos da área dos blocos, as crianças devem procurar as áreas onde querem brincar e comunicar o seu plano.	**Dominó** Dá-se uma peça de dominó a cada criança e coloca-se uma peça no centro da roda. Uma das crianças que tenha uma peça correspondente coloca-a no centro e partilha com o grupo o que esteve a fazer. Repete-se até que todas as crianças tenham utilizado a sua peça.
Batata quente Utilizando uma bola, o adulto exclama: "hoje temos aqui uma batata muito quente! Temos que a passar rapidamente ao amigo do lado para não queimarmos as nossas mãos!" Quando o adulto disser stop!, a criança que tiver a batata quente partilha com o grupo o seu plano.	**Máquina de Calcular** Pede-se a cada criança que resolva uma soma com a ajuda da máquina de calcular que construíram. Após resolver a soma, a criança faz a sua revisão.
Objeto escolhido pelas crianças As crianças escolhem um objeto para planear. Planeia a criança que tiver o objeto na mão	**"O que falta?"** O adulto escolhe cinco objetos, que mostra às crianças e tapa com um pano. De cada vez, retira um objeto e pede a uma criança que adivinhe o que falta. Quando a criança adivinhar, faz a sua revisão.
Brinquedo de casa As crianças escolhem um dos brinquedos que trouxeram de casa para planear. Planeia a criança que tiver o brinquedo na mão	**Cartões com nome e letter link** O adulto coloca os cartões com os nomes e as letter link das crianças viradas para baixo. Pede-se a uma criança que retire um cartão e identifique de quem é. Essa criança partilha com os pares o que fez no tempo de fazer.

"Dlim, dlão" Em círculo, as crianças dão as mãos e, à medida que vão cantando "dlim, dlão, vou tocar na tua mão" vão tocando na mão da criança do lado. Quando a lengalenga terminar, a última criança a ser tocada, partilha com o grupo o que fez no tempo de fazer.	**Palavras da área vocabular - Natal** Numa folha de papel manteiga coloca-se a palavra Natal. Cada criança partilha algo que se lembre sobre o Natal e explica ao grupo o que fez no tempo de fazer

8 a 12 jan		**Segunda-feira**	**Terça-feira**	**Quarta-feira**	**Quinta-feira**	**Sexta-feira**
Planear-Fazer-Rever		Estradas das áreas	Acertar no balde da área	Livro do planear	Almofada	Objeto escolhido pelas crianças
		Terminar a organização das prateleiras dos trabalhos Expor os trabalhos realizados a semana anterior Reintroduzir a folha de presenças				
		Vários instrumentos	Revisão a pares	Teclado	Que número é este?	Que letra é esta?
Grande grupo da manhã		**Música**	**Mindfulness**	"Que horas são, senhor lobo?"	Jogo do maestro	**Ginástica**
Pequenos Grupos (Manhã)		Vamos fazer padrões!*	Medir objetos	**Inglês**	Atirar *bean bags*	**Horta**
		As letras do meu nome*	Descobre as tuas letras!	Atirar *bean bags*	**Inglês**	Quanto tempo é um minuto?
Grande grupo da tarde		"1, 2, 3, macaquinho do chinês"	Terminar trabalhos pendentes	Terminar pintura das caixas dos trabalhos	Escrever o nome nas caixas dos trabalhos	"Três porquinhos pequeninos…"
Pequenos Grupos		Descobre as tuas letras!				Quanto tempo é um minuto?

(Tarde)		Medir objetos				**H o r t a**

ATIVIDADE	EXPERIÊNCIAS-CHAVE / KDI'S	DESCRIÇÃO
Atirar *bean bags*	E 32	**Materiais:** *Bean bags*, cestos, arcos, tabela de registo **Princípio:** "Lembram-se de termos feito um jogo na ginástica para atirarmos uns saquinhos para os buracos? Lembro-me que vocês estavam muito envolvidos e pensei que podíamos fazer um jogo parecido…" O adulto agarra em cinco *bean bags,* coloca-se dentro do arco e lança um saco de cada vez para o cesto, numerando-os. É importante o adulto tentar acertar alguns e falhar outros. No final, contar o número de *bean bags* que ficaram dentro do cesto e registar na coluna correspondente. Distribuir 5 *bean bags* a cada criança e disponibilizar cestos. **Meio:** Apoiar os arremessos das crianças. Não é importante se as crianças respeitam a distância para encestar. Fazer vários jogos e apoiar o registo das crianças. Ir questionando se têm encestado mais ou menos do que no jogo anterior. **Fim:** "Já fizemos vários lançamentos! Vamos ver em que jogo fizemos mais e menos lançamentos?" Arrumar os materiais e utilizar o número de *bean bags* encestados para a transição (p.e. "quem encestou um saco, pode ir à casa de banho. Quem encestou dois… Quem encestou três…")
Medir objetos	E 36, 37	**Materiais:** fitas métricas de papel, folhas de registo, lápis de carvão, diferentes objetos **Princípio:** "No quadro das mensagens vimos que íamos utilizar um material novo! Lembram-se da fita métrica'" Conversar com as crianças sobre a utilidade que elas acham que este objeto tem. "Hoje vamos utilizar a fita métrica para descobrirmos o comprimento de vários objetos!" O adulto exemplifica com um objeto e regista o número na sua folha. **Meio:** Disponibilizar os materiais e apoiar as medições das crianças, bem como o seu registo. Ir questionando: "qual é o objeto mais pequeno? E o maior?"

		Fim: Avisar que o tempo está a terminar. Negociar, em conjunto, um local na sala para guardarmos as fitas métricas. Pedir a ajuda das crianças para arrumar os materiais. "E se fossemos para a casa de banho como uma fita métrica?"
Descobre as letras do teu nome!	D 25	**Materiais:** rolos de cozinha com letras do nome de cada criança e outras, etiquetas redondas com as letras de cada criança **Princípio:** "Hoje tenho um desafio para vocês! Tenho aqui imensos rolos cheios de letras e precisava da vossa ajuda para descobrir onde estão as vossas letras! Conseguem ajudar-me?" Exemplificar e distribuir os materiais. **Meio:** Apoiar as crianças na procura das letras do seu nome e ajudá-las a colar as etiquetas. **Fim:** Avisar que o tempo está a terminar e arrumar os materiais.
Quanto tempo é um minuto?	G 48, 49, 50	**Materiais:** cronómetro, folhas para registo, canetas **Princípio:** Mostrar o cronómetro e explicar que mede o tempo que demora a fazer alguma coisa. Questionar "quanto tempo demoram a colocar os vossos sapatos? Quanto tempo demoram a chegar à escola? Quanto tempo demoram a almoçar?" Registar as ideias das crianças. **Meio:** "Vamos descobrir quanto tempo demora 1 minuto / 60 segundos. Vamos andar no mesmo lugar durante o tempo que vocês acham que é 1 minuto e registamos quanto tempo vocês andaram." Registar o nome de cada criança e quantos segundos marcharam, fazendo a comparação entre quem marchou menos e mais do que 1 minuto. De seguida, voltar a repetir o desafio, mas desta vez, as crianças só param quando o adulto disser que já passou 1 minuto. Registar as ideias das crianças sobre o que acham que acontece num minuto. **Fim:** Avisar que o tempo está a terminar e arrumar os materiais. Pedir às crianças que demorem um minuto a chegar à casa de banho. À medida que as crianças vão chegando, indicar-lhes quantos segundos passaram.

Planear	Rever
Estradas das áreas O adulto disponibiliza um mapa muito precioso… É o mapa da nossa sala! Identificado com fotografias ou símbolos das várias áreas, está repleto de diferentes tipos de estradas que devem ser percorridas por um carro. Cada criança deve transportar o carro até à área onde pretende brincar e partilhar o que quer fazer.	**Vários instrumentos** O adulto toca no instrumento e pergunta se as crianças sabem como se chama. Dizer o nome do instrumento e passa-lo a uma criança, que o explora livremente, enquanto partilha as suas intenções com o grupo.
Acertar no balde da área	**Revisão a pares**

O adulto disponibiliza cinco baldes com os símbolos das áreas e *bean bags* a cada criança. À vez, cada criança atira o seu *bean bag* para o balde que corresponde à primeira área para a qual quer ir brincar. De seguida, partilha os seus planos.	Cada criança vira-se para outra ao seu lado e formam um par. Uma delas será o adulto e irá perguntar à outra o que ela esteve a fazer nesse dia. Depois trocam.
Livro do planear O adulto apresenta um novo livro para a área dos livros: é o livro do planear daquele grupo. Em cada página está desenhado um símbolo de uma área da sala. Cada criança escreve o seu nome na página que tem a área para a qual quer ir brincar.	**Teclado** Utilizando um teclado de um computador, as crianças "escrevem" algo sobre o que fizeram (a área onde brincaram, os materiais que utilizaram, os amigos com quem brincaram, etc.) e partilham com o grupo.
Almofada Coloca-se a almofada no meio das crianças. À vez, as crianças sentam-se na almofada e partilham as suas intenções.	**Que número é este?** Colocar vários números dentro da saquinha das surpresas e pedir a uma criança que retire um e o tente identificar. Essa criança partilha com as restantes o que fez no tempo de fazer e depois passa a saquinha.
Objeto escolhido pelas crianças "Hoje temos que decidir em conjunto como vamos fazer planear… Como acham que podemos fazer?" Ouvir as sugestões das crianças e segui-las.	**Que letra é esta?** Colocam-se várias letras dentro da saquinha das surpresas. Uma de cada vez, cada criança retira uma letra da saquinha e, depois de a identificar, partilha com o grupo o que fez durante o tempo de fazer.

ANEXO D – Avaliação de uma Criança

COR – CHILD OBSERVATION RECORD

JANEIRO 2018

MA LA

4 ANOS

O QUE É O COR?

O COR (Child Observation Record) é um instrumento de avaliação das crianças baseado na observação do adulto. Desta forma, o presente COR é composto por um resumo do desenvolvimento da criança, suportado por anotações e registos fotográficos recolhidos ao longo de um determinado período de tempo, neste caso entre setembro e janeiro.

Para esta avaliação foram consideradas oito grandes áreas:

A. Abordagens à aprendizagem

   Esta área engloba a tomada de iniciativa das crianças, a sua capacidade de planeamento e reflexão, resolução de problemas e envolvimento nas atividades que lhe são propostas.

B. Desenvolvimento Social e Emocional

   Nesta área as crianças são estimuladas a desenvolver relações afetivas entre si e com os adultos, cooperando e demonstrando empatia. Espera-se também que as crianças tomem parte ativa na resolução de conflitos e interpretem as suas emoções, sentindo-se competentes e tendo uma imagem positiva acerca de si próprias.

C. Saúde e Desenvolvimento Físico

   Nesta área são avaliadas as competências de motricidade grossa e fina, bem como a consciência corporal e os cuidados pessoais. São também estimuladas as práticas saudáveis.

D. Linguagem, Literacia e Comunicação

   Esta área foca-se nas competências orais e escritas da criança. Espera-se que as crianças adquiram um vocabulário variado, identifiquem diferentes sons e compreendam o que lhes é transmitido. É também estimulado o prazer pela

leitura, escrita e pelo conhecimento que destes advém. Nos casos em que é aplicável, avalia-se também a utilização de uma língua estrangeira (Inglês).

E. Matemática

Esta área engloba as várias dimensões existentes da matemática. Avalia-se nas crianças a capacidade de contar, medir, criar padrões, reconhecer símbolos e identificar formas. Espera-se também que as crianças conheçam o conceito de unidade, compreendam a relação parte/todo e desenvolvam a sua consciência espacial.

F. Artes Criativas

Nesta área consideram-se as várias artes, como a expressão plástica, música, movimentos e o jogo simbólico (faz-de-conta). Pretende-se ainda que as crianças conheçam estes tipos de artes criativas e gostem de os realizar.

G. Ciência e Tecnologia

Nesta área é avaliada a capacidade das crianças de questionar o mundo que as rodeia, criando hipóteses, experimentando-as e tirando conclusões. Espera-se também que as crianças adquiram conhecimento através da partilha e descoberta entre pares.

H. Estudos Sociais

Nesta área as crianças tomam consciência da diversidade social que as rodeia e os diferentes papeis que existem na comunidade, assumindo o seu papel e participando nas decisões tomadas. Recolhem também conhecimentos ao nível da história e da geografia.

A. Abordagens à aprendizagem

Resumo do desenvolvimento:

A M. faz os seus planos com algum detalhe e consegue concretiza-los de forma sequencial e consciente. Mostra-se envolvida nas suas brincadeiras e nas brincadeiras dos amigos, quando estas lhe interessam, propondo alterações e apresentando novas ideias. É também capaz de refletir sobre as suas experiências, confrontando-as com os planos que formulou.

Anotações de Suporte:

Data	Registo de Observação
07/11/2017	No tempo de planear: Eu: Então M.L., o que vais fazer hoje? M.L.: Vou para a área da casa Eu: Então e o que vais fazer na área da casa? M.L.: Vou brincar com os bébés e fazer comida. Eu: Então e tens mais algum plano para hoje? M.L.: A seguir vou para a área dos livros ver uma história.

Registos fotográficos:

	Nesta imagem a M. avalia a visita à Estação Elevatória a Vapor dos Barbadinhos, explicando o que está a desenhar e porque é que escolheu representa-lo.

B. Desenvolvimento Social e Emocional

Resumo do desenvolvimento:

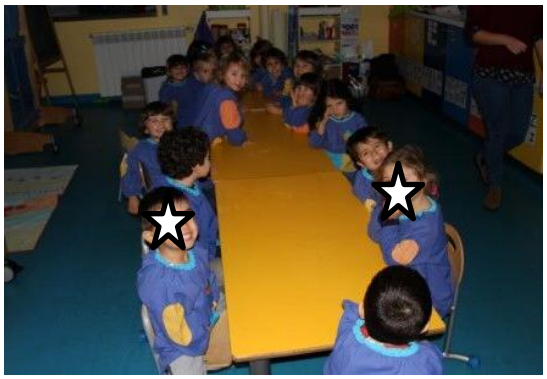
Envolve-se em brincadeiras com várias crianças diferentes, tendo algumas preferências nas suas relações sociais. Nas brincadeiras, coopera com as outras crianças, realizando tarefas e ajudando-as nas suas dificuldades. Em situações de conflito, demonstra empatia e preocupação com os outros. Sabe como resolver um conflito e tenta faze-lo de forma autónoma, precisando por vezes de mediação de um adulto.

Com os adultos, estabelece uma boa relação, envolvendo-os nas suas atividades e ajudando, sempre que possível, nas tarefas do dia a dia.

Anotações de Suporte:

Data	Registo de Observação
30/10/2017	No parque estive a brincar às escondidas com a S., a M.L., a L. e o D.. O jogo foi iniciado por iniciativa das crianças e todas conheciam as regras. Também foram elas a decidir o papel de cada um no jogo e partilharam a vez de quem conta e quem se esconde. Apesar de não haver muitos sítios para se esconderem, a brincadeira durou até serem horas de voltar para a sala.

Registos Fotográficos:

	A M. à espera do lanche num dia em que houve festa de anos.

C. Saúde e Desenvolvimento Físico

Resumo do desenvolvimento:

A M. tem a motricidade grossa bastante desenvolvida, realizando uma grande diversidade de movimentos corporais como, saltar, girar e manter-se sobre um só pé. Mostrou também conseguir atirar e apanhar objetos de média dimensão.

Em relação à motricidade fina, desenha objetos e pessoas com algum pormenor e escreve várias letras e números com diferentes materiais, como lápis de cor, canetas ou pinceis.

Anotações de Suporte:

Data	Registo de Observação
11/01/2018	Foi feita uma atividade em que as crianças tinham de atirar cinco beanbags, de modo a acertar dentro de um balde. A M. não teve dificuldade em atirar os beanbags, acertando várias vezes.

Registos Fotográficos:

	A M. a martelar pregos num tubo de cartão para construir um pau de chuva

D. Linguagem, Literacia e Comunicação

Resumo do desenvolvimento:

A M. demonstra compreender o que lhe é dito, tanto pelos adultos, como pelos seus pares, e responde adequadamente, utilizando um vocabulário diversificado e próprio da sua idade. Consegue reconhecer várias letras do seu nome e dos dos amigos e escrever o seu nome sem recorrer ao cartão. Em relação à consciência fonológica, distingue os diferentes sons das palavras, o que lhe permite identificar algumas letras mais evidentes e fazer pares com rimas. Demonstra também interesse na área dos livros, sentando-se a folheá-los enquanto descreve as imagens.

Em relação à aprendizagem do Inglês, a M. já adquiriu algum vocabulário simples, como as cores, o tempo, os números e a família e consegue formar frases simples de duas a três palavras.

Anotações de Suporte:

Data	Registo de Observação
23/10/2017	Na hora do lanche: M.L.: Olha "xixi" rima com "gosto de ti", não rima? Eu: Pois é, é uma rima! Auxiliar: M.L. olha que o pão cai no chão M.L.: Olha a Inês fez outra rima! Pão rima com Chão!
07/11/2017	A M.L. chegou à sala com uma mala escondida atrás das costas. M.L.: Patrícia, adivinha o que eu tenho aqui! Patrícia: Não sei, M.! Começa por que letra? (entretanto as crianças já tinham dito que objeto é que ela estava a esconder) M.L.: Por E! Patrícia: E? é uma égua? M.L.: Não! Patrícia: Uma erva? M.L.: Não, tens de adivinhar!

	Patrícia: É um E de Elsa? M.L.: Sim! É uma mala da Elsa!
11/01/18	Jess: How is the weather like today? M.L.: Cloudy!

Registos Fotográficos:

	Recolha de informação em livros par o projeto da chuva.

E. Matemática

Resumo do desenvolvimento:

Reconhece vários símbolos, como os números de 1 a 9 e o sinal de mais. Consegue contar mais de dez objetos, realizando correspondência termo a termo e compreende que o último número que disse corresponde à quantidade total. No que diz respeito à adição, soma facilmente números de 1 a 9, com recurso a objetos ou aos dedos das mãos e, com quantidades pequenas, consegue efetuar cálculo mental.

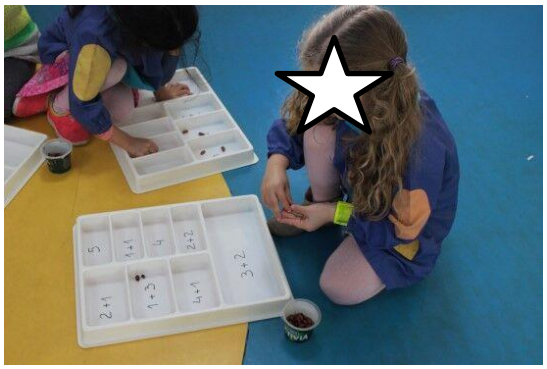
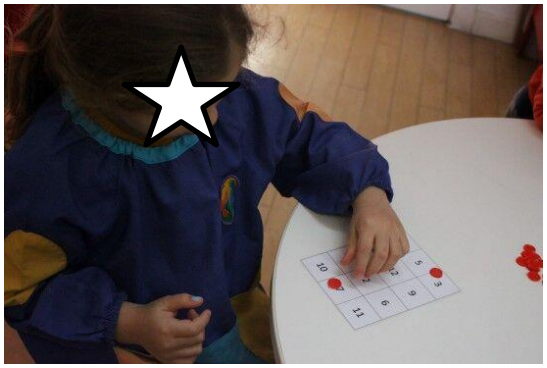
É também capaz de reconhecer padrões pouco complexos, continuar a sequência de cores ou objetos e criar padrões semelhantes.

Em relação à análise de dados, a M. é capaz de interpretar pictogramas simples e tabelas, utilizados muitas vezes para planear ou rever.

Anotações de Suporte:

Data	Registo de Observação
13/11/2017	Atividade de contar feijões: A M.L. fez a tarefa rapidamente e sem dificuldade. Nas contas, pôs primeiro uma das quantidades e depois a outra. Quando lhe perguntei qual era o resultado da soma, não conseguiu identificar.
11/01/2018	No tempo de rever o P. tira um número do saco. P.: Oh eu queria o 8! Posso procurar? Eu: Não, P., senão deixa de ser um jogo. Tens de tirar um número sem ver e adivinhar qual é. Qual é que saiu? P.: O 5 M.L.: É quase 8, só faltam 3 I.: Não é nada! M.L.: É, olha! (mostrando com os dedos). 5 mais 3 é 8

Registos Fotográficos:

	M. a separar feijões de acordo com os números e somas apresentados
	Jogo do bingo com números de vários algarismos

F. Artes Criativas

Resumo do desenvolvimento:

A M. demonstra bastante interesse nas atividades de expressão plástica. Manipula facilmente vários materiais e experimenta utilizá-los de diversas formas. É também capaz de utilizar várias técnicas como a pintura, a colagem, o recorte e a estampagem. Desenha facilmente a figura humana, acrescentando cada vez mais pormenores.

Nas aulas de música, envolve-se nas atividades propostas, realizando as tarefas com alguma facilidade. Gosta de aprender novas músicas e esforça-se por acompanhar o ritmo com os instrumentos disponibilizados.

No que diz respeito ao jogo simbólico (faz-de-conta), cria várias situações diferentes que representam o real, mimicando as suas experiências pessoais. Envolve outras crianças na sua brincadeira e também os adultos, explicando os papeis que devem assumir.

Anotações de Suporte:

Data	Registo de Observação
19/10/2017	A M.L. esteve na área das artes a pintar com tintas e pincéis. Conforme utilizava as tintas, as cores iam misturando no copo: Eu: M.L., com que cor estás a pintar? M.L.: Roxo! Eu: Roxo? Mas como é que fizeste o roxo? M.L.: Pus azul e vermelho… Olha agora vou fazer outra… A M.L. Mistura no mesmo copo verde e amarelo. M.L.: Olha agora está castanho. Misturei todas! Vou tentar fazer mais clarinho Eu: Então como é que vais fazer isso? Que cores vais misturar? M.L.: Todas? Eu: Para fazeres a tinta mais clara, tens de misturar as cores mais claras. Qual é a mais clara?

	M.L.: Amarelo! Olha, agora está quase laranja!
29/11/2017	A M.L.estava na área da casa com o Ra. a brincar aos restaurantes. M.L.: O que é que queres comer? Carolina: Quero um bolo e um sumo Ra: Está aqui o sumo. M.L.: Vou fazer o teu bolo! Carolina: De quê? M.L: De morango! (Entrega-me o bolo). Queres um bocadinho de açúcar por cima?

Registos Fotográficos:

	Desenho com canetas de feltro
	Pintura da capa do livro de projeto com tintas

G. Ciência e Tecnologia

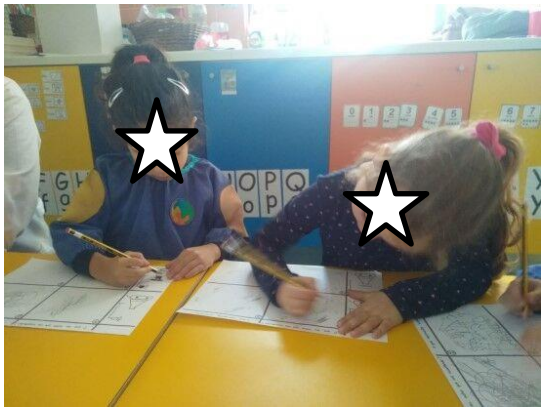
Resumo do desenvolvimento:

É muito curiosa acerca do meio que a rodeia, faz perguntas e partilha as suas experiências acerca dos fenómenos que observa. Quando questionada, formula hipóteses e tira conclusões com base no que experiencia.

Anotações de Suporte:

Data	Registo de Observação
27/10/2017	"A Chuva faz trovões e as gotas de água pingam nas pedras. Ficam lá as gotas. E quando está a chover, nós passamos devagarinho na estrada porque está molhada"
21/11/2017	"A água com sal está a ficar transparente outra vez"

Registos Fotográficos:

	Registo de previsões e conclusões durante uma experiência sobre o Ciclo da Água, realizada pela mãe de uma das crianças.
	Experiência sobre "Como identificar água potável e não potável" na Estação Elevatória a Vapor dos Barbadinhos

H. Estudos Sociais

Resumo do desenvolvimento:

A M. assume um papel ativo na dinâmica da sala, dando a sua opinião e fazendo sugestões quando questionada pelos adultos. Em grande grupo respeita a opinião dos pares e espera a sua vez para intervir.

Anotações de Suporte:

Data	Registo de Observação
06/12/2017	Enquanto decidíamos em grande grupo que materiais utilizar na divulgação do projeto: Carolina: Acham que é suficiente levar o chapéu de chuva e a maquete? M.L.: Podemos levar também a capa do livro com o arco-íris!

Registos Fotográficos:

	Divulgação do projeto na sala 3B

ANEXO E – Roteiro Ético

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011)	Descrição da Prática Pedagógica	Compromissos éticos pessoais e profissionais (APEI, 2011)
1. Objetivos do trabalho	Após selecionar o tema da investigação, fui comunicando às crianças o plano diário e, no início de cada atividade, os objetivos da mesma, de modo a, não só garantir que todas as crianças compreendiam a tarefa, como tomavam parte ativa no seu processo de aprendizagem e detinham algum controlo da sua rotina.	Cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma
2. Custos e Benefícios	Ao longo das atividades da investigação, as formas de registo foram através de fotografias e notas de campo. Uma vez que já era política da instituição fazer registos fotográficos, as crianças não se sentiram constrangidas. Também as notas de campo eram muito utilizadas pela educadora mas, ainda assim, sempre que realizei registos durante as atividades,	Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.

	comuniquei às crianças o que estava a escrever, de modo a que estas, mais uma vez, tivessem algum controlo durante as atividades.	
3. Respeito pela Privacidade e Confidencialidade	Ao longo da investigação, tanto o nome da instituição, como das crianças, foram codificados, de modo a não ser possível a sua identificação. Nas fotografias, as caras das crianças foram sempre tapadas.	- Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.
4. Seleção dos Participantes na pesquisa	Para a realização da investigação, foram considerados dois momentos em que foram aferidos os conhecimentos matemáticos das crianças, o primeiro realizado pela educadora para preenchimento do COR e o segundo realizado por mim após aplicar diversas atividades para desenvolver esses mesmos conhecimentos. Desta forma, para a investigação, foram consideradas todas as crianças do grupo que estiveram presentes nos dois momentos (15/19).	- Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem.
5. Fundamentos	A problemática em questão, embora orientada para a área da matemática, pode ser inserida em qualquer atividade diária das crianças. Desta forma, a sequência de atividades foi planeada consoante os interesses demonstrados pelo grupo e pelo seu desenvolvimento considerando as atividades	Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto

	anteriores. Foi também abordada sempre que possível em situações do dia a dia, quando se proporcionou.	
6. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação	Ao definir os objetivos para a investigação, falei sempre com a equipa de profissionais que me acompanhou. Também as crianças estavam cientes das atividades que iriam desenvolver e do que lhes seria pedido.	Ser solidário nas decisões tomadas em conjunto e em situações problemáticas Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.
7. Consentimento informado	As famílias foram, desde o início da PPS, informadas acerca da minha presença e do objetivo do estágio. Para a captação das imagens não foi necessário pedir autorização, uma vez que a instituição já dispunha da mesma.	Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.
8. Uso e relato das conclusões	No final da investigação, o relatório será enviado à equipa educativa da instituição, de modo a dar a conhecer os resultados da mesma. A educadora será também informada que poderá partilhar as conclusões com as famílias ou outros profissionais, se assim o desejar.	Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações

9. Possível impacto nas crianças	As crianças estavam entusiasmadas durante as atividades e foram bastante participativas. Verificou-se de atividade para atividade que as crianças queriam aprender mais e demonstraram conseguir realizar atividades cada vez mais complexas.	Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo.
10. Informação às crianças e adultos envolvidos	Ao longo de todo o processo de investigação, foram comunicados todos os procedimentos à educadora, tendo sempre esta tido um papel ativo na tomada de decisões. As crianças, tal como referido anteriormente, foram sempre informadas acerca do que seria esperado que fizessem, bem como dos objetivos das atividades. Ao longo da PPS, foram semanalmente partilhados com a equipa educativa os registos fotográficos, as notas de campo e as reflexões semanais. Agora, no final da investigação, será partilhado o relatório.	Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.

ANEXO F – Árvore Categorial com dados da investigação

Categorias	Sub-categorias	Indicadores	Unidades de Registo	Frequência
Conhecimento dos números	Reconhecimento de símbolos	Identificação de todos os símbolos	*A La. identificou os números escritos nas caixas (R.O. 13/11)*	6
			A T. identificou os números escritos nas caixas (R.O. 13/11)	
			O D. identificou os números representados (R.O. 13/11)	
			O F. identificou os números. (R.O. 13/11)	
			No tempo de rever utilizámos cartões com números, sendo que cada criança tinha um. Eu chamei, à vez, os números, e as crianças deviam identificar que era o seu cartão e, por isso, a sua vez de rever. Todas as crianças do grupo do gato conseguiram identificar os números (de 1 a 9) menos a Mo. (R.O. 21/11)	
			A La., o Ra., a M., a T., a S., e o P. identificaram todos os números da fita métrica (R.O. 15/01)	
		Identificação de alguns símbolos	*A L., nas contas, em vez de interpretar os símbolos escritos, contou a quantidade de símbolos (3) e colocou os feijões. (R.O. 13/11)*	4
			A Mo. reconheceu alguns dos números, precisando de ajuda noutros. (R.O. 13/11)	
			O D. e a J. identificaram todos os números da fita métrica, mas tiveram dificuldade no 0. (R.O. 15/01)	
			No tempo de rever as crianças tiravam um cartão com um número de 1 a 8 de um saco e tinham de o identificar antes de fazer a sua revisão. Cerca de metade das crianças do grupo do leão não conseguiram identificar os números. (R.O. 04/10)	

		Não identificação de símbolos	*O G. não reconheceu os números. (R.O. 13/11)*	4
			A S. não conseguiu identificar os números escritos (R.O. 13/11)	
			O G. colocou o número de moedas pedidas com ajuda, uma vez que não identifica os números. No número 5, quando lhe pedi que contasse as moedas, sem lhe dizer o número que estava representado, colocou uma moeda de 5 cêntimos. (R.O. 16/11)	
			A L., nas contas, em vez de interpretar os símbolos escritos, contou a quantidade de símbolos (3) e colocou os feijões. (R.O. 13/11)	
	Números com mais de um algarismo	Identificação de números com mais de um algarismo	*O Ra. e a M.L., após eu e a educadora repetirmos várias vezes, conseguiram generalizar os números entre 10 e 20, de modo a descobrirem o seu nome – jogo do bingo (R.O. 07/12)*	2
			O P. Identificou também o número 100, "por ser um número muito grande". (R.O. 15/01)	
		Não identificação de números com mais de um algarismo	*A I. leu os números com mais de um algarismo da esquerda para a direita, um algarismo de cada vez (R.O. 15/01)*	1
Contagem Oral	Sequência numérica	Repetição da sequência	*A Mo. conseguiu contar "de cor", mas apenas repetia a sequência numérica, sem corresponder termo a termo. (R.O. 24/11)*	1
		Associação do número oral à quantidade	*No tempo de grande grupo a educadora dinamizou o jogo 'que horas são, senhor Lobo?', em que o lobo respondia um número e depois as crianças escolhiam uma forma de o representar (saltos, voltas, palmas etc). As crianças mais velhas conseguiam fazer o movimento o número de vezes*	2

			correspondente às horas. Cerca de metade do grupo fazia os movimentos de forma repetitiva, sem contar. A educadora fez também os movimentos e contou em voz alta à medida que os fazia. (R.O. 26/09)	
			Depois do almoço e da sesta, no grande grupo da tarde, as crianças fizeram um jogo em que uma das crianças lançava um dado gigante e escolhia um movimento para todos fazerem. O movimento era repetido o número de vezes que indicava no dado. As crianças estavam entusiasmadas e todas queriam lançar o dado. As crianças contavam em coro enquanto faziam o movimento. (R.O. 02/10)	
Contagem de objetos	Correspondência termo a termo	Existência de correspondência termo a termo	*No grupo do gato fizeram um gráfico com rolhas, em que os meninos colavam as rolhas numa coluna e as meninas noutra, no fim, contaram o total de rolhas de cada coluna para ver em qual havia mais. (R.O. 25/09)*	8
			A La. conseguiu pôr a quantidade certa de feijões nas caixas. (R.O. 13/11)	
			A T. conseguiu pôr a quantidade certa de feijões nas caixas. (R.O. 13/11)	
			A S. não teve dificuldade em contar os feijões (R.O. 13/11)	
			O F. não teve dificuldade em contar os feijões (R.O. 13/11)	
			A L. não teve dificuldade em contar os feijões. (R.O. 13/11)	
			A J. colocou a quantidade indicada de feijões. (R.O. 13/11)	
			A La., nas divisórias com um só algarismo pôs o número de moedas correspondentes. (R.O. 16/11)	
		Não existência de correspondência	*O A. teve dificuldade em fazer correspondência termo a termo (R.O. 19/10)*	6

		termo a termo	*O G. teve dificuldade em fazer a correspondência termo a termo. (R.O. 13/11)*	
			O D. teve dificuldade em fazer a correspondência termo a termo ao contar os feijões (R.O. 13/11)	
			A Mo. teve dificuldade em contar os feijões. (R.O. 13/11)	
			A I. não teve dificuldade em contar nem em distribuir a quantidade de feijões. (R.O. 13/11)	
			A I. utilizou a 'máquina' sem dificuldade, mas, ao contar o total de rolhas no final, teve alguma dificuldade em fazer a correspondência termo a termo, repetindo algumas rolhas. (R.O. 24/11)	
	Princípio da Cardinalidade	Ausência do princípio da Cardinalidade	*O A. não percebeu que o último termo da sequência correspondia à quantidade total de blocos. (R.O. 19/10)*	2
			A Mo. não percebia que o último número era a quantidade total de rolhas que contou (R.O. 24/11)	
Adição	Princípio da adição	Compreensão do princípio da adição	*A L. resolveu as contas sem dificuldade (R.O. 24/11)*	2
			A J. chegou facilmente ao resultado das contas (R.O. 24/11)	
		Não compreensão do princípio da adição	*O P. não teve dificuldade na atividade. Nas contas, inicialmente precisou de algum apoio para compreender que devia somar os algarismos (1+1=2) em vez de os juntar (1+1=11). (R.O. 13/11)*	5
			A M.L. colocou a quantidade certa de feijões, mas quando lhe perguntei qual era o resultado da soma, não conseguiu identificar que era a quantidade que tinha contado (R.O. 13/11)	
			A La., nas contas com os feijões, pôs primeiro um dos números e depois o outro, mas não identificou que o total de feijões seria o resultado da soma. (R.O. 13/11)	

			Nas contas com números diferentes dos das moedas (3 e 4) teve alguma dificuldade, mas, com ajuda, percebeu que podia somar as moedas para chegar ao mesmo resultado da soma apresentada. – Ra. (R.O. 16/11)	
			A La., nas contas pôs as moedas com os algarismos correspondentes, não resolvendo a soma (R.O. 16/11)	
	Resolução através da contagem	Resolução autónoma	*A T., nas contas, depois de lhe ter explicado a primeira, conseguiu chegar ao resultado das outras contando pelos dedos e, só posteriormente, é que colocou a quantidade correta de feijões.*	9
			Nas contas, não compreendeu o que era pedido, mas, depois de fazer a primeira com ajuda, fez a segunda sem dificuldade, contando os feijões – J. (R.O. 13/11)	
			A I. contou pelos dedos, sem dificuldade em chegar ao resultado - dado com contas (R.O. 18/01)	
			Ra..utilizou os dedos para resolver as contas. – Dado com contas (R.O. 18/01)	
			La. fez as contas facilmente utilizando os dedos. – Dado com contas (R.O. 18/01)	
			A L., nas contas com valores mais altos, contou pelos dedos. – Dado com contas (R.O. 18/01)	
			O M. contou pelos dedos, mas chegou facilmente ao resultado. – Dado com contas (R.O. 18/01)	
			O Ro. fez as contas contando pelos dedos. – dado com contas (R.O. 18/01)	
			A S. fez as contas facilmente, contando pelos dedos – dado com contas (R.O. 18/01)	
		Dificuldade na resolução	*Houve uma criança que teve muita dificuldade e fazer a soma e, apesar de ter chegado ao resultado, foi através da*	6

			contagem do número de blocos no cartão e com ajuda. – Mo. (R.O. 19/10)	
			A I. precisou de alguma ajuda com as contas, tendo que ser o adulto a representar a quantidade com os dedos para que pudesse contar.	
			Nas contas, mesmo utilizando os dedos, teve dificuldade em contar a quantidade total – D. (R.O. 13/11)	
			Nas contas, conseguiu chegar ao resultado contando pelos dedos e com a ajuda do adulto. – S. (R.O. 13/11)	
			O D. contou pelos dedos, mas ainda assim precisou de ajuda para chegar ao resultado. – dado com contas (R.O. 18/01)	
			G., mesmo depois de os adultos representarem a conta com os dedos, teve dificuldade em contar – dado com contas (R.O. 18/01)	
	Subitizing	Presença de subitizing	*O F. fez as contas de forma autónoma colocando os feijões de um lado e de outro de forma organizada. Quando lhe perguntei, disse o resultado correto, sem os contar. (R.O. 13/11)*	2
			A T. Fez as contas rapidamente, representando os dois valores com os dedos. Depois, olhando para eles, disse rapidamente o valor total – dado com contas (R.O. 18/01)	
	Cálculo Mental	Resolução através de cálculo mental	*No tempo de rever dinamizei um momento em que as crianças tinham cartões com contas de somar representadas por legos. Demos legos às crianças e pedimos que imitassem as construções que estavam no cartão antes de fazerem a soma. As crianças mais velhas fizeram as construções, mas não precisaram delas para chegar ao resultado. (R.O. 19/10)*	6
			A M.L. fez todas as contas mesmo antes de se utilizar as rolhas. (R.O. 24/11)	

			No tempo de rever o P. tira um número do saco. *P.: Oh eu queria o 8! Posso procurar?* *Eu: Não, P., senão deixa de ser um jogo. Tens de tirar um número sem ver e adivinhar qual é. Qual é que saiu?* *P.: O 5* *M.L.: É quase 8, só faltam 3* *I.: Não é nada!* *M.L.: É, olha! (mostrando com os dedos). 5 mais 3 é 8. (R.O. 11/01)*	
			A L. nas contas com valores mais baixos disse imediatamente o resultado - dado com contas (R.O. 18/01)	
			O P. fez as contas rapidamente, sem precisar de utilizar os dedos. – dado com contas (R.O. 18/01)	
			O Ra. não precisou de ajuda para chegar ao resultado, dizendo-o imediatamente ao olhar para a conta – dado com contas (18/01)	