

Anexo A – Notas de campo referenciadas no texto

No presente anexo encontram-se disponíveis todas as notas de campo referenciadas no texto. A todas corresponde um numeral representado como ⁽¹⁾, por exemplo, para que o leitor possa consultar facilmente todas as notas ou registros diários referenciados no documento.

(1) “A Ma. Bi. fez anos e como é hábito na instituição algumas crianças vão comprar os ingredientes para a confeção do bolo. Três crianças e a educadora deslocaram-se a um mini mercado, onde são recebidas com *entusiasmo* e *simpatia*, pois já todos se conhecem e estabelecem uma relação de proximidade. As crianças sabem o nome dos donos e mencionam-no referindo-se ao estabelecimento”

Nota de campo, 3 de outubro de 2016, mini mercado do bairro

(2) “A M.L. (4anos) no momento do Mostrar, Contar ou Escrever partilhou com os amigos maçarocas de milho para “fazermos pipocas”. Explicou-lhes como as tinha arranjado e a Ri. contou que em criança apanhava muitas maçarocas e como era o processo.”

Nota de campo, 3 de outubro de 2016

(3) “Esta semana a M.A (3 anos) ficou encarregue de marcar o calendário, contudo como é uma das crianças mais novas, o A. (4 anos) ficou encarregue de a ajudar nessa tarefa, dando-lhe suporte durante toda a semana no cumprimento da tarefa partilhada”

Nota de campo, 20 de outubro de 2016

(4) “Todas as decisões na sala são tomadas em conjunto, por exemplo no planeamento do dia ou na reunião do Conselho de 6ª feira, onde se resolvem problemas e tomam decisões democraticamente, sem imposição do adulto ou de alguma criança”

Nota de campo, 30 de setembro de 2016

(5) “Hoje a L. faltou. Já estava previsto pelo que na sexta falámos um pouco do que iria começar a fazer com as crianças – mapa das tarefas- e falou também com a Ri. para que esta gerisse todo o grupo e organização da sala. A Ri. estava um pouco apreensiva, pois era a primeira vez desde a implementação do MEM na instituição que está com um grupo de JI e existe esta organização.”

Nota de campo, 03 de outubro de 2016, sala de atividades

(6) “A L. teve uma reunião da parte da tarde pelo que eu e a Ri. gerimos os momentos da tarde. Eu fiquei responsável pela leitura da história “Não é uma caixa” e a Ri. pela gestão da reunião do diário. Mesmo com a educadora ausente realizou-se naturalmente o que havia sido planeado de manhã, sem qualquer constrangimento.”

Registo diário, 17 de outubro de 2016, sala de atividades

(7) “O E., o Lo, o S. e a Le. (3 anos) estão sentados, durante a reunião da manhã, perto uns dos outros. É notória a sua distração e falta de interesse na reunião. Saem da cadeira, deitam-se em cima da mesa, deitam a cabeça, falam para os outros (mesmo que estes estejam atentos), parecendo visivelmente alheios ao que se está a passar no momento de grande grupo. Tendo em conta que a reunião demorou 1h e 15 minutos, naturalmente passado algum tempo estas crianças estavam desatentas.”

Registo diário, 12 de outubro de 2016, sala de atividades

(8) “O S. e o Lo (3 anos) são duas crianças que estão quase sempre juntas. Hoje, mais uma vez o Lo. dirigiu-se ao adulto a chorar referindo que o S. lhe tinha batido. O S. hoje não veio à escola, contudo já se tornou um hábito para o Lo culpabilizar o S. e o mesmo acontece com o S. para o Lo.”

Nota de campo, 04 de outubro de 2016, sala de atividades

(9) “Hoje quando chegámos ao refeitório, a M.S olhou imediatamente para a senhora que distribuiu os almoços e questionou sobre o que era a ementa. A senhora disse que era peixe e a criança imediatamente se foi sentar na mesa do fundo, onde já estavam colocados os utensílios necessários à refeição.”

Nota de campo, 28 de setembro de 2016, refeitório

(10) “A Mi. acordou da sesta e não colocou os óculos, pois a sala estava escurecida. Quando mudamos de divisão, para a casa de banho para mudar a fralda a Mi escondeu a cara e percebi imediatamente que foi a mudança de espaço que a fez retrair-se.”

Registo diário, 10 de outubro de 2016, sala de atividades / casa de banho

(11) “O Go. (4 anos) trouxe conchas para o laboratório de ciências. Imediatamente a M.L, a I., o F. e o Gu se juntaram a ele para explorarem as conchas.”

Nota de campo, 3 de novembro de 2016, sala de atividades

(12) “Olho para o *atelier* de expressão dramática e estão apenas crianças de quatro anos a brincar. Tanto rapazes como raparigas. Vestem as roupas, simulam situações da vida real, convidam outros.”

Nota de campo, 20 de outubro de 2016, sala de atividades

(13) “A C. (4 anos) está a explicar, durante o momento do Mostrar, Contar ou Escrever, o que fez no fim-de-semana. A L. foi escrevendo o que ela dizia para a criança posteriormente copiar. Explicou que foi ao parque, com quem, o que realizou nesse espaço, o que fez posteriormente – um desenho –, que materiais usou e a quem o ofereceu. Durante a sua partilha, os adultos, quase não intervieram, uma vez que a C. se estava a conseguir expressar de forma clara. No fim da reunião, a C. copiou o que a L. escreveu e ilustrou”

Nota de campo, 10 de outubro de 2016, sala de atividades

(14) “Estava a organizar alguns jogos e o R. dirige-se a mim.

R. – “Posso ajudar-te Catarina?”

Catarina – “Sim podes, obrigada! Estou a organizar os jogos para ser mais fácil de todos os encontrarmos, ajudas-me a montar?”

Registo diário, 20 de outubro de 2016, sala de atividades

(15) “A avó da M.L (4 anos) muitas vezes passa pela sala ao fim do dia a deixar o lanche do fim do dia para a neta e a dar-lhe um beijinho. Todos os adultos conhecem a avó e estabelece-se uma relação de proximidade com a mesma, que apesar de não a ir sempre buscar à escola acaba por ser uma figura presente recorrentemente, mesmo de passagem.”

Nota de campo, 24 de outubro de 2016, sala de atividades

(16) “Hoje assisti ao acolhimento desde o início e reparei como é feita a parte inicial: “Bom dia à A., à M e à L., bom dia, bom dia, olá que com estão cá!” (cantado e com um motivo rítmico na última parte). “Cantemos todos com muita energia, hoje é 2ª feira é dia de alegria”, “zusca, zusca, salamandrusca, chhh”. Julgo que esta parte final se torna bastante importante considerando que ajuda a acalmar o grupo depois de um momento de maior descontração.”

Registo diário, 27 de setembro de 2016, sala de atividades

(17) “Quando terminamos o plano do dia sentei-me junto a algumas crianças a fazer plasticina e a L. continuou com um grupo de crianças a ilustrar as regras da sala que tinha sido algo estipulado no diário.”

Registo diário, 27 de setembro de 2016, sala de atividades

(18) “A M.L (4 anos) comunicou a pintura do animal que fiz para o projeto do jardim zoológico.

M.L - “Eu fiz um panda de pintura”

Gu. (4 anos) – Isso é o que? (pausa) O panda não é roxo. (Aponta para a imagem do panda que está junto à expressão plástica). Olha lá não é cinzento. Preto...branco... (fica confuso) cinzento, preto?!”

Gu – “Os pandas são brancos e pretos! (apontado para a imagem)

L. – “M.L olha lá para o teu trabalho outra vez e diz-nos o que podias ter feito diferente.”

M.L – “podia ter feito a cabeça maior”

...

M.L – “Vou fazer outro.”

L. – “pelo esforço a M.L merece umas ...”

Todos – “palmas!”

Excerto registo diário, 24 de outubro de 2016, sala de atividades

(19) “Hoje foi puré ao almoço. Dei o prato ao Gu. (4 anos) que imediatamente olhou com *desagrado* para o mesmo. Pouco tempo depois chamou-me e percebi a sua expressão e disse «não gosto, Catarina...». Olhei para a tabela e o nome da criança estava escrito com a indicação «não gosta de puré». Tendo em conta este alerta falei com a educadora que já tinha pedido batatas cozidas para substituir o puré.”

Registo diário, 12 de outubro de 2016, refeitório

(20) “O L. (3 anos), quando chega o momento de vestir os casacos para o recreio, pega no seu e dirige-se automaticamente a um adulto para que este o vista. É todos os dias assim. Sempre que se dirige a mim questiono “já tentaste sozinho?” e face a esta minha questão fica visivelmente *frustrado* gritando e atirando o casaco. Procuro acalmá-lo e ajudo-o a vestir mostrando-lhe algumas estratégias”

Registo diário, 20 de outubro de 2016, corredor

(21) “Hoje o L. (3 anos) veio ter comigo, quando estavam todos a vestir o casaco, e disse-me *muito feliz* que tinha conseguido vestir o casaco. Felicitei-o e deu-me um grande abraço.”

Registo diário, 10 de janeiro de 2017, corredor

(22) “Hoje cheguei à sala e L. (3 anos) mostrou-me um brinquedo e um balão que tinha trazido de casa. É uma criança que nunca se inscreve no momento Mostrar, Contar ou Escrever pelo que o incentivei a fazê-lo. O L. explicou ao grupo o que tinha trazido e quem lhe tinha oferecido os objetos. A criança, depois de partilhar a sua experiência com o grupo sentiu-se visivelmente *satisfeita e orgulhosa*.”

Registo diário, 14 de dezembro de 2016, sala de atividades

(23) “Quando estávamos a levantar as crianças da sesta, a Ri. (AAE) constatou que a Al. (3 anos) estava com a fralda seca pelo que quando estávamos todas na sala, refletimos sobre esse aspeto e verificámos que sendo já uma situação recorrente seria proveitoso conversar com a família para retirar a fralda à criança durante a sesta.”

Registo diário, 16 de novembro de 2016, sala de atividades

(24) “A L. (3 anos) pedia-me várias vezes para a acompanhar à casa de banho porque não conseguia abrir a torneira. Mesmo estas não estando muito apertadas a L. não tentava sozinha e já procurava o adulto. Agora isso já não acontece, fui sempre procurando incentivá-la dizendo «tenta sozinha primeiro, se não conseguires chamas ou a Catarina ou um amigo». Foi uma conquista muito positiva para a L. que agora já vai sozinha à casa de banho sem problemas.”

Registo diário, 27 de novembro de 2016

(25) “A L. mostrou-me uma produção da C. (4 anos) durante o tempo dos finalistas. A L. explicou-me que a criança lhe tinha pedido uma folha e canetas para escrever uma carta. Produziu autonomamente algumas letras que se conseguiam associar facilmente ao nome de alguns colegas. Explicou o que tinha feito e porquê. Era para ficar na escrita para todos verem e conseguirem copiar quando fosse preciso”

Nota de campo, 12 de dezembro de 2016, ginásio

Anexo B – Portefólio de estágio

No presente documento estão compilados todos os documentos redigidos ao longo de toda a PPS bem como todas as informações disponibilizadas pelas educadoras e recolhidas ao longo deste período. Numa primeira parte encontram-se todos os registos diários, reflexões semanais e planificações (semanais e de atividade), organizadas por semanas para uma melhor compreensão e articulação de todos os materiais. Posteriormente seguem-se as informações recolhidas ao longo da PPS e outros aspetos relevantes.

Anexo B1 – Semana 1, 26 a 30 de setembro de 2016

Tabelas B1 a B5.

Registos diários

<i>Dia 1 – 26 de Setembro de 2016</i>	
REGISTO	TEMA/MOMENTO
<p>A V. (coordenadora JI) recebeu-nos pouco depois das 9h na entrada da IPSS. Pediu para aguardarmos, pois ia deixar a filha à sala. Neste momento podemos observar a chegada de algumas crianças sempre recebidas com um <i>entusiasmante</i> “bom dia” por parte de quem passava.</p>	<p>Chegada à instituição</p>
<p>Tivemos uma breve reunião de apresentação com a V. (coordenadora JI), na qual nos explicou alguns aspetos chave de organização da instituição:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Existe uma coordenadora de JI e outra de Creche (ambas com sala atribuída) - O modelo pedagógico pelo qual se regem é o Movimento da Escola Moderna, contudo compreendem que existem aspetos que podem melhorar neste sentido. - Todas as salas têm a Agenda Semanal, e a Ginástica é às 3as e 5as, contudo não é uma atividade dirigida pelas educadoras. A instituição está inserida num programa da CML, no qual uma professora especializada se dirige à escola. Posto isto, sempre que pretendermos realizar atividades deste âmbito terá de ser noutro horário a combinar. 	
<p>Fizemos uma visita rápida por toda a instituição:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 4 salas de Creche, 3 de JI - O refeitório é partilhado pelas 2 valências - Existe um refeitório utilizado pelos idosos do edifício da Santa Casa adjacente à instituição, que também pode ser utilizado pelos adultos (sempre que livre) - A lavandaria, neste momento, não é utilizada unicamente para este fim. Atualmente apenas são lavados os babetes, pois todos os lençóis são trazidos de casa. Neste espaço são então guardados materiais diversos, que a coordenadora nos deu autorização para utilizar sem restrições (exceto se existirem outras indicações nos mesmos) - Numa sala contígua à lavandaria situam-se os cacifos dos adultos da instituição e WC's - A cozinha é de grandes dimensões e a comida é confeccionada por uma empresa externa, recente na instituição (entrou apenas este ano) e ainda está em adaptação. A coordenadora mostrou-se um pouco <i>reticente</i>, pois admite que estavam muito acostumados à antiga cozinheira que conseguia rapidamente dar resposta às necessidades de cada criança (conhecia alergias, etc) 	
<p>A sala na qual fiquei é a sala da educadora L. e da auxiliar R. Atualmente é composta por apenas 19 crianças, não estando a lotação total atingida. Em conversa com a educadora percebi que uma nova criança vai entrar esta semana. Existe também uma estagiária da CERCI, a R., que ajuda nas tarefas diárias e manutenção da sala.</p>	

<p>Durante a plasticina incentivei as crianças a partilharem e, na sua maioria, reagiram bem. Partilharam plasticina e formas sem dificuldade e agradeciam grande parte das vezes.</p> <p>Catarina – “vou fazer um caracol”.</p> <p>M L – “toma tens aqui uns olhos (dando-me umas pequenas bolas amarelas), tem de ter 2 olhos!”</p>	
<p>Na mesa, algumas crianças cumpriam algumas das suas tarefas do plano do dia (fazer desenhos do diário, preparar comunicação do projeto “o outono”, terminar cabides, etc) com o apoio da L. e da R.</p>	
<p>A ida para o recreio foi relativamente tranquila e ao chegarmos ao parque a Marta chamou-me para ir ver o que ela e outras meninas estão a fazer num recanto do parque.</p> <p>A Ma Bi quer ir à casa de banho e acompanho-a, pois não sei, por ser das mais novas como habitualmente procedem. Quando regressem e tive oportunidade perguntei à L. como costumavam fazer. Referiu-me que todos vão sozinhos ao WC e que passado 1 ou 2 minutos caso não regressem alguém os vai ver. Temos apenas de ter atenção ao E, pois é a única criança que ainda não controla os esfíncteres totalmente.</p>	
<p>Quando regressamos à sala, o Go, o F e o R preparam-se para comunicar o projeto que realizaram “o outono”. Estavam presentes as crianças da nossa sala e da sala do lado.</p> <p>O R explicou que pintou a parte interior da copa da árvore de verde e o exterior de laranja, pois as primeiras folhas a ficarem desta cor e posteriormente caírem são as das extremidades da árvore.</p> <p>Algumas crianças comentaram a comunicação e referiram outros elementos que caem das árvores.</p> <p>M - “As chuchas também caem das árvores!”</p> <p>L. – “Achas M? Não, as chuchas?”</p> <p>Auxiliar J12 – “Ah, na quinta pedagógica as chuchas estavam na árvore mas não as chuchas não caem das árvores”</p> <p>L. – “Ahh, não M, as chuchas que estavam nas árvores eram simbólicas. São para os meninos que já são crescidos e querem deixar as chuchas as largarem”</p> <p>A M ouviu a resposta mas ficou calada, aparentemente <i>triste</i>.</p>	<p>Comunicação projetos</p> <p>Conhecimento do Mundo</p>
<p>O almoço no refeitório não é muito <i>tranquilo</i>. O espaço é pequeno para as 3 salas e todo o processo é muito rápido. A maioria das crianças comem com facilidade e repetem o segundo prato. Algumas pedem ajuda para comer e/ou referem que não querem mais. Tento acordar com elas o que comem e acabam por comer.</p> <p>Apenas as educadoras estão no almoço, visto que os horários são rotativos: 2ª, 4ª, 6ª as educadoras dão os almoços e tiram hora de almoço das 13:30 às 14:30 e as auxiliares das 12:30 às 13:30. E 3ª e 5ª investe-se. Esta mudança é recente e tem duas razões: acabava por ser muito cansativo para educadoras e assim as auxiliares também podem vivenciar a hora do almoço e estar mais conscientes deste momento da rotina quando falam com os pais ao final do dia.</p>	<p>Almoço</p>

<p>Ajudei algumas crianças a deitarem-se: tirar os sapatos e calças, mas a sua maioria consegue fazê-lo autonomamente. Durante a sesta algumas crianças da sala do JI2 vêm para a nossa sala; as que não dormem vão para outra sala.</p> <p>Pelas 13:30 saí para hora de almoço, com a educadora e regressou a auxiliar.</p> <p>Quando regresssei todas as crianças, exceto 2 que se começaram a vestir. A auxiliar indicou-me que tínhamos de os começar a acordar e a levantar as camas. Este foi um momento em que me senti particularmente desconfortável por ter de acordar grande parte das crianças que aparentemente estavam a dormir <i>serenamente</i>. Contudo, compreendo que é algo que está interiorizado e que tem de ser feito para que a sala seja novamente montada e as crianças possam brincar até à hora da reunião.</p>	
<p>As crianças mais velhas pouco depois regressaram à sala com a educadora. Não percebi onde tinham estado a auxiliar apenas me explicou que naquele período de levantar meninos e um pouco de brincadeira livre os mais velhos estavam com as educadoras, contudo não tive oportunidade de falar com a educadora sobre tal.</p>	
<p>Deu-se início à reunião do diário, antes do lanche. Como na reunião da manhã as crianças estão todas ao redor da mesa</p>	

<i>Dia 2 – 27 de Setembro de 2016</i>	
REGISTO	TEMA/MOMENTO
<p>No corredor, antes de entrar na sala, passei pela M.L acompanhada da mãe e toquei-lhe no cabelo e saudei-as dizendo apenas “bom dia” seguindo para a sala. A mãe refere “é a Catarina?” ao que me viro e vejo a M.L a responder sorridente “sim!”. Eu apresento-me à mãe, que continua “ah sabe, já me falou muito de si!”.</p> <p>Fiquei contente por num só dia, a minha presença na sala tenha sido marcante para a M.L partilhar em casa com os pais.</p>	
<p>Cheguei à sala e sentei-me junto ao D que estava ao pé da garagem. Ele perguntou-me “estás cá hoje?!”, com uma expressão <i>surpreendida</i>. “Sim estou, agora venho todos os dias. Não querias?”. Sorriu e disse “sim quero, vamos brincar!”</p>	
<p>A mãe da M.S entra na sala para deixar a lancheira da filha e diz “ahh é a Catarina não é?” quando assenti sorrindo retribuir com um <i>entusiasmante</i> “bom dia” e diz que já ouviu falar de mim!</p>	

<p>O E tinha um peluche do Simba da mão. O Lo corre atrás dele e diz “não é teu o leão! É do D!”. Quando se apercebem da minha presença, o Lo. vem dizer-me o que se passa:</p> <p>Catarina – “O leão é de quem?”</p> <p>Lo – “É do D! Não é do E!” (apontando para ambos enquanto falava muito <i>aflito</i>)</p> <p>Catarina – “Mas o D é que tem de conversar com o E. Ele não me parece muito triste com isso, se calhar ele emprestou ao E”</p> <p>Passado alguns minutos, o D e o Lo brincam com outros brinquedos e o E larga o leão de peluche. O Lo quando o encontra pega nele e corre imediatamente para junto do D dando-lhe o peluche e dizendo “já o tenho, já o tenho!”</p>	
<p>A M.A estava à porta com a L. a receber os meninos que iam chegando e quando o An chega (não veio ontem à escola) corre para mim e mostra-me um presente que o An lhe trouxe. Era um desenho dos 2 com os nomes à frente. Disse que tinha sido o An a fazer e disse:</p> <p>Catarina – “Mas eu não sei quem é o An, não veio ontem à escola. Tens de mo apresentar, M.A”</p> <p>Pouco tempo depois a M.A traz o An pela mão e apresenta-o:</p> <p>M.A – “Vês Catarina, este é o An! Ele é muito meu amigo!”</p> <p>A M.A estava tão entusiasmada que até à reunião não largou o desenho e mostrou-mo várias vezes apontando sempre para novos pormenores.</p>	
<p>Durante a reunião, no preenchimento do plano do dia:</p> <p>L – “Hoje é dia de quê? Da parte da tarde”</p> <p>Todos – “Matemática!”</p> <p>L. – “Então hoje eu queria propor uma coisa. Ainda não vimos quantos somos na nossa sala, nem quantos meninos e meninas temos. Podemos fazer isso hoje?”</p> <p>Todos – “Sim!”</p> <p>L. – “E tenho um desafio que quero que pensem durante o dia: E os adultos pomos onde? Também pomos, pomos noutra parte?”</p> <p>(Faz-se silêncio durante algum tempo)</p> <p>M L – “Então... os adultos vão para as meninas, L.!”</p> <p>L. – “Pois, é isso que eu quero que vocês, em conjunto decidam. Quero que pensem e que tomem uma decisão, há várias opções e fazemos, logo à tarde como todos concordarem”</p>	<p>Plano do dia</p> <p>Proposta para tempo de trabalho participado – Matemática</p> <p>Cooperação e trabalho corporativo</p>
<p>No momento do “Contar, Mostrar ou Escrever” a L. alertou as crianças que tinham de se inscrever antes, quando chegavam à sala quando querem partilhar alguma coisa neste momento, pois “não se podem lembrar apenas quando estamos já sentados”</p> <p>A ML trouxe algo para mostrar ao grupo:</p> <p>ML – “É um sabonete azul que eu fiz com a minha mãe e com a minha avó e trouxe para ficar nas experiências”</p> <p>L. – “Lembram-se quando fizemos a experiência do sabonete? A ML fez o mesmo em casa, mas com uma forma diferente, fez com uma estrela!”</p> <p>ML – “Toma cheira! Cheira bem!” (dando-o à L.)</p> <p>M – “Posso cheirar?” (rapidamente vários fizeram a mesma pergunta)</p>	<p>Contar, Mostrar ou Escrever</p> <p>Conhecimento do Mundo – Experiências</p> <p>Participação da família</p>

<p>L. – “Não, agora não temos tempo. A M.L vai deixar o sabonete nas experiências e quem quiser pode ir mexer e cheirar mas sem o tirar de lá”</p> <p>M.L – “Mas sabes eu posso ir dar para eles cheirarem, L.” (levantando-se).</p> <p>A L. explicou que não tínhamos tempo, porque havia muitos inscritos para falar e que quem estivesse interessado depois ia ver às experiências.</p> <p>A C foi a próxima a falar e também queria mostrar algo:</p> <p>C – “Eu trouxe um rebuçado!” (mostrando-o)</p> <p>Gu – “É de amoras!”</p> <p>M – “Não é de morango!”</p> <p>R. – “De amora, o papel normalmente é roxo, Gu”</p> <p>C – “L. posso comer o meu rebuçado?”</p> <p>L. – “Não podes Catarina, não comemos rebuçados de manhã.”</p> <p>C (depois de uma pausa) – “Mas posso comer depois do lanche?”</p> <p>L. – “Não C. Só logo quando o pai ou a mãe vier buscar”</p> <p>C – “Então posso comer depois do lanche, na escola”</p> <p>L. – “Só quando estiveres com os pais C. Tu só trouxeste 1 rebuçado. Se tivesses trazido 20 rebuçados, a L. combinava e os meninos que lanchassem tudo comiam 1 rebuçado depois do lanche. Assim, não vais tu comer e os amigos a olhar para ti.”</p>	<p>Partilha</p>
<p>No fim da reunião, arrumamos as mesas e alertei 4 crianças que tinham registos para terminar que os tinham para fazer. O Gu foi o único que se atrasou, pois estava a cumprir a sua tarefa de responsável por ajudar a marcar as presenças.</p> <p>Tomei a iniciativa de pegar neste trabalho pendente com eles, pois percebi, pela dinâmica da sala no momento, que, por mais um dia, o registo ia ficar esquecido e não fazia sentido, considerando que já era do dia anterior. Contudo, julgo que por não ter sido um registo realizado no dia já não teve muito significado para as crianças quando foram desenhar. Aparentemente estavam apenas a fazer “mais um desenho” do que a representar efetivamente o que estava escrito e tinham partilhado no dia anterior. Se o registo tivesse sido feito quando estes o partilharam talvez tal não acontecesse.</p>	
<p>Quando todos brincavam nas áreas, sentem-me a desenhar com a Ma.Bi. Maior parte dos seus desenhos eram garatujas até que me pediu para desenhar a mãe. Fui buscar uma folha e desenhei o rosto apenas. Ela começou a desenhar um círculo na sua folha e olhou para mim e fui incentivando-a: “então e os olhos são onde?” e a partir daí a MaBi desenhava autonomamente toda a figura, formando os denominados “girinhos” (figuras com braços e pernas ligados diretamente à cabeça).</p> <p>O S juntou-se a nós e quis desenhar, por isso incentivei-o a procurar o seu caderno. À medida que utilizava as canetas colocava-as ao lado do caderno, ordenando-as de forma metódica. Alertei-o para o facto de termos de fechar as canetas e a partir daí fechava-as mas não as arrumava, ordenava-as na mesa. Expliquei-lhe que o melhor seria arrumar no sítio para não caíram mas o S não quis e não insisti.</p>	

<p>A arrumação da sala para a ida à ginástica foi bastante <i>confusa e barulhenta</i>. Algumas das crianças não começaram a arrumar o que atrasou bastante o processo, especialmente as que estavam na plasticina. A R. (estagiária) e a L. foram reunir para avaliação da mesma, portanto era apenas eu e a R. a coordenar a transição. Fomos com as crianças para a casa de banho e foi um momento também <i>apressado</i>.</p>	
<p>Durante a aula de ginástica apenas participei quando a professora solicitou. De notar que especialmente o D, o Lo e o S estiveram mais <i>irrequietos</i> durante a sessão e que a mesma teve de ser interrompida várias vezes. Estas são crianças novas na sala e que não tinham ginástica no ano anterior pelo que todo o espaço e dinâmica é novidade.</p>	
<p>Era para reunião com a L. durante a sessão de ginástica mas tal não aconteceu porque reuniu com a outra estagiária mas ficou agendada para o dia seguinte para que me possa transmitir algumas informações importantes e responder a algumas questões.</p>	

<i>Dia 3 – 28 de Setembro de 2016</i>	
REGISTO	TEMA/MOMENTO
<p>Hoje ao chegar, o pai da M L trouxe um grande saco preto. Durante a reunião da manhã, a criança mostrou aos restantes o que continha o saco. Trouxe jogos para a sala que já não utilizava em casa. Ficaram todos muito <i>entusiasmados</i> com a partilha da ML e agradeceram no final.</p>	
<p>Durante a reunião, o F. mostrou interesse em realizar animais em plasticina para o projeto do jardim zoológico, a L. registou no plano do dia e fiquei responsável por ajudá-los nessa tarefa. Depois da reunião fomos para a plasticina e outras crianças foram-se juntando a nós, apesar de não o fazerem com o mesmo objetivo. O F. e o Go. foram fazendo vários caracóis, desfaziam, refaziam e mostravam. Fui sempre falando com todas as crianças e alertando para o porquê de ser importante não misturarem muito as cores, principalmente porque era plasticina nova. Ajudei-os quando não conseguiam amassar a plasticina, por ser muito recente, explicando-lhes também isso.</p> <p>Quando terminaram guardei os caracóis numa folha com os nomes do F. e Go. para posteriormente comunicarem aos restantes o que fizeram.</p> <p>Catarina – “F., tu só vês caracóis no Jardim Zoológico?”</p> <p>F. – “sim”</p> <p>Ma.Bi – “Não, nas paredes”</p> <p>Catarina – “Também há caracóis nas paredes Marta, é verdade. Nunca te aconteceu ires na rua e veres caracóis F.?”</p>	
<p>Enquanto arrumávamos a sala, o Rafael – menino muito <i>calmo</i> – pergunta-me se pode ajudar a arrumar a plasticina. Agradeço-lhe e peço para fechar e arrumar as caixas. Chama-me, pois acha que não vão caber mais caixas no sítio. Acompanho-o para arranjarmos uma solução.</p>	
<p>No refeitório, a Catarina começa a chorar e aproximo-me para tentar perceber o que se passa. Quando tento conversar com ela tenta afastar-me mas insisto:</p> <p>Catarina (eu) – “Catarina, o que se passa? Estou a tentar perceber para te ajudar, não estou a ralar!”</p> <p>Catarina – “É o copo, é meu! Foi a M.”</p> <p>Catarina (eu) – “M. o que se passou com os copos?”</p> <p>M. – “Eu quero o copo cor-de-rosa!”</p> <p>Catarina – “Mas esse é meu!”</p> <p>Catarina (eu) – “M., hoje calhou-te a ti ficares com o amarelo e a Catarina com o amarelo, não podes estar assim a trocar sem conversar com os amigos. Noutro dia ficas tu com o rosa”</p> <p>A Catarina ficou mais calma e a M. ficou visivelmente <i>aborrecida</i> com a situação até porque demorou algum tempo a voltar a comer.</p>	
<p>Ao almoço, a sobremesa era melão. Grande parte das crianças queriam repetir pelo que lhes disse “não sei se temos para repetir, guardem as taças, se der a Catarina dá”. Contudo, não havia melão para todas as crianças e começamos a levantar as taças. A M. não reagiu bem a esta situação e puxou a taça para si começando a chorar.</p> <p>Catarina – “M. porquê que estás a chorar?”</p> <p>M. – “Quero mais!”</p>	

<p>Catarina – “M., não precisas de estar a chorar. Eu estou a conversar contigo. Não há mais melão para repetir. Já viste que há muitos meninos que ainda estão a comer o 2º e ainda não comeram melão? (faço uma pausa e a criança assente) Já viste se tu repetires depois eles podem não ter para eles”</p> <p>M. – “Mas eu queria...”</p> <p>Catarina – “Mas às vezes não podemos só pensar em nós M., tu já comeste... noutra dia se calhar há mais”</p> <p>A criança acalmou-se quando comecei a conversar tranquilamente com ela mas no fim da conversa ainda se manteve sentada algum tempo sem reagir e com uma expressão muito carregada.</p>	
<p>Enquanto as crianças que dormem estão a acordar e a preparar-se os finalistas das 3 salas estão juntos na sala 2 com as educadoras. Neste tempo realizam-se atividades mais direcionadas para as mesmas. Acompanhei a V. e a L. e continuamos a exploração da “Caixa das Emoções”. Perante uma situação descrita e representada por uma ilustração as crianças diziam o que devia acontecer e como se devia proceder naquela situação.</p> <p>Perante uma situação em que uma criança não assumiu um erro e deixou outra ser responsabilizada, uma menina da sala 2 referiu: “Por isso é que é uma regra de ouro!”</p> <p>L – “Regra de ouro? O quê”</p> <p>Outro menino – “Não fazer aos outros o que não queres que façam a ti!”</p> <p>Menina – “É uma regra de outro na nossa sala, é importante!”</p> <p>V. – “Essa ideia é muito boa!”</p> <p>L. – “Acho que também vou começar a ter regras de ouro na nossa sala, são muito importantes!”</p>	
<p>Conversa com Luísa</p>	

<i>Dia 4 – 29 de Setembro de 2016</i>	
REGISTO	TEMA/MOMENTO
<p>A reunião da manhã foi um pouco <i>agitada</i>. As crianças, na sua maioria não estavam concentradas, respondendo às perguntas sem pensar muito nas mesmas aparentemente. A L. teve de tomar uma posição mais <i>firme</i> para estabelecer alguma ordem, pois estavam a sobrepor-se uns aos outros e esse não é o objetivo.</p> <p>Sentei-me junto ao Edu, que habitualmente tem alguma dificuldade em estar sentado e concentrado na reunião. Inicialmente, entregou-me os brinquedos que tinha na mão, passado algum tempo levantou-se e foi buscar outras coisas e estava a perturbar a reunião. Tentei que se acalmasse mas como não estava a resultar a L. teve de intervir e trocou-o de lugar com outra criança que estava junta a ela. Mesmo junto da educadora a criança manteve-se <i>agitada</i>, sempre a tentar agarrar algo e a tirar o olhar da educadora enquanto esta falava com ele.</p> <p>Contudo, na reunião do diário, da parte da tarde a situação inverteu-se. Não estava ninguém sentado perto do Edu (eu estava a algumas cadeiras de distância) e este manteve-se sentado durante toda a reunião sem ser preciso interrompe-lo, mesmo quando algumas crianças falavam ao mesmo tempo (o que podia ser tentador para ele).</p>	
<p>O F. trouxe bolachas para partilhar com os amigos. Todos ficaram visivelmente <i>entusiasmados</i> por ser algo diferente do que estão habituados. No fim da reunião, o F. distribuiu uma bolacha por cada criança e não comeu enquanto não deu a todos. Agradeceram ao F. e a L. referiu “O F. gosta de trazer muitas coisas para partilhar. É um menino muito generoso!”</p>	Partilha
<p>No plano do dia, o F. e a M. ofereceram-se para fazer a contagem das crianças da sala para afixar, iniciada na terça-feira no tempo de trabalho participado. Fiquei responsável por ajudá-los a realizar a tarefa.</p> <p>Quando terminámos a reunião chamei-os para fazermos a tarefa: Catarina – “Então como querem fazer a contagem?” F. – “Colamos” Catarina – “Colamos o quê? Círculos, quadrados?” M. – “Quadrados!” Catarina – “Então vamos lá escolher como vamos fazer os quadrados?” (apresentei várias hipóteses) Ambos – “Este!” (apontando para EVA) Catarina – “Boa, pode ser sim, e que cores?”</p> <p>Escolhemos o cor-de-rosa e o cor-de-laranja e pedi à M. para ir buscar as colas e as tesouras. Comecei a desenhar os quadrados e fui cortando filas para as crianças recortarem. Contamos quantos tínhamos e vimos quantos precisávamos mais e começaram a colar. Quando terminamos uma fila contámos e no fim contamos novamente.</p>	
<p>A sessão de ginástica correu muito melhor hoje. E a professora felicitou as crianças. Propôs um jogo de estafetas e organizou grupo. Primeiro realizou a atividade um grupo de cada vez e posteriormente todos ao mesmo tempo. Quando passaram para a segunda fase da atividade foram muitas as crianças que começaram a correr sem ser a sua vez, especialmente as mais</p>	

<p>novas. Recomeçaram e aconteceu o mesmo novamente mas o D., quando a professora apita e pede para voltar aos lugares, diz: D. – “Mas eu não tenho nenhuma bola!” Professora – “Pois, D., por isso é que não devias estar aqui a correr... só os meninos que têm bola é que correm”</p>	
<p>Hoje perguntei à L. se podia iniciar a construção do mapa das tarefas, na próxima semana com o grupo. No início da semana as tarefas foram distribuídas mas ainda não foi construído o mapa. A L. foi muito recetiva e explicou-me como habitualmente fazem: com foto e desenho, porque apenas com desenho pode não ser representativo para todas as crianças. Uma coluna para cada semana e em casa semana espaço para a avaliação.</p>	
<p>Ao acordar as crianças mais velhas que vão acordando ajudam os mais novos a vestirem-se e tentam imitar os adultos</p>	
<p>Na reunião do Diário, a L. relembrou que no Sábado é o dia da Música e que, a mãe da M. – que toca alguns instrumentos – vem, amanhã à escola tocar e mostrar algumas coisas às crianças. M. – “Eu sei tocar trompete” Catarina – “Sabes que eu também sei tocar trompete? Aprendi quando era mais nova mas agora já não toco muito.” Gu. – “«Trombete?»” L. – “Não Gu., é trompete. Olhem a L. não sabe tocar nada, só flauta que aprendeu na escola”</p>	

Reflexão semanal

Reflexão semanal 26-30 setembro 2016

A primeira semana de estágio é como que um mapa que estou prestes a descobrir, a desvendar. Entrar num ambiente novo, com crianças e uma equipa que não se conhece deixa-me sempre entusiasmada mas ao mesmo tempo inquieta. E foi isso mesmo que aconteceu. A observação “constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.13), ou seja, passa por um reconhecimento de todo o espaço e de todo o grupo, apropriação de regras e métodos de trabalho e, fundamentalmente integração num grupo e equipa, sendo que durante 4 meses esta será a etapa final para a minha formação inicial enquanto educadora de infância.

Nesta fase existem sempre inúmeros aspetos que me fazem pensar, questionar e refletir diariamente. Contudo, sendo esta a primeira semana parece-me importante refletir sobre alguns aspetos referentes à organização e também sobre primeiras inquietações que inevitavelmente surgiram.

A instituição no qual decorre a PPS rege a sua prática segundo o MEM. Anteriormente já tive oportunidade de estagiar num contexto com o mesmo modelo, contudo apesar de alguns aspetos não serem totalmente novos para mim, existem alguns que obviamente variam de grupo para grupo.

“Ao entrar na sala de atividades houve algo que captou imediatamente a minha atenção: a junção de várias mesas, formando uma mesa grande, com múltiplas cadeiras em seu redor. As crianças estavam a começar a sentar-se e a preparar para a reunião da manhã, que ali se realiza.”

Registo diário, 26 de setembro de 2016, sala de atividades

Este é um dos aspetos fundamentais defendidos pelo MEM e apresentado por Vasconcelos (1997) que refere a mesa grande como sendo “o cenário escolhido para a discussão de problemas, a negociação, a tomada de decisões. É o fórum, o núcleo onde se constrói a vida do grupo. É o símbolo da comunidade” (p. 153). A reunião da manhã, para preenchimento do *plano do dia* e a reunião da tarde para preenchimento do *diário* são feitas ao redor deste aglomerado de mesas. Contudo, as mesas não podem ficar dispostas desta forma durante todo o dia, pelo que se dispõem de formas diferentes ao longo do mesmo, como ilustram as descrições seguintes.

“Terminada a reunião, arrumaram-se as mesas (tanto crianças como adultos colaboraram) e as crianças foram para as áreas brincar.”

“Antes do recreio, enquanto a sala é arrumada começamos a empilhar as mesas e as cadeiras e a coloca-las na área da biblioteca. Algumas crianças tentam ajudar e percebe que é algo que faz parte da rotina delas. Posteriormente a R. (AAE) explicou-me que tal acontece porque é necessário pôr as camas para a sesta”

“Depois da sesta e das crianças brincarem um pouco as mesas são novamente dispostas como de manhã, para a reunião do diário.”

“Quando as crianças seguem para a casa de banho e para o refeitório para lanchar, a L. e eu ficamos a arrumar as mesas e cadeiras tal como de manhã, depois da reunião, ficando apenas no centro 1 mesa comprida e dois semi-círculos nas extremidades”

Registos diários, 26 de setembro de 2016, sala de atividades

Assim, é possível perceber que a disposição da área central da sala é alterada consoante o momento da rotina em questão. Estas mudanças constantes das mesas foi algo que procurei refletir ao longo da semana para tentar apontar uma solução, uma vez que considero que torna os momentos de transição mais *confusos*. Para além deste aspeto, importa referir a danificação do material, pois em conversa tanto com a educadora como com a auxiliar percebi que as mesas já são antigas e tanto movimento não ajuda à sua durabilidade em

perfeitas condições, sendo que algumas “pernas das mesas” já estão fracas. Contudo, ao longo da semana percebi que não há, para já, a meu ver, uma solução para esta organização. As reuniões ao redor da mesa grande e central são um marco fundamental da rotina das crianças; as mesas depois da reunião são necessárias para apoio a outra área e para facilitar a mobilidade dentro da sala; não existe outro local onde se possa realizar a sesta das crianças que ainda dormem, pelo que o espaço tem de ser adequado a essa necessidade. Um aspeto bastante positivo é que neste momento são várias as crianças que ajudam nesta tarefa de arrumar as mesas e cadeiras, sendo este um dos muitos momentos em que se denota cooperação neste grupo de crianças, tão relevante nestas idades e defendido pelo MEM como um aspeto fulcral para a EPE.

A utilização de diversos instrumentos de pilotagem, organizados e construídos em conjunto com as crianças é também um dos fundamentos do modelo pelo qual a instituição se rege. Niza (1996), citado por Folque (2014) considerou-os como “informantes da regulação formativa”, isto porque auxiliam tanto crianças como adultos a “orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo) na sala” (p.55). Ao longo desta semana consegui apropriar-me de alguns instrumentos e começar a compreender a sua importância para a organização da vida em grupo. O plano do dia e o diário são um bom exemplo disso, uma vez que são utilizados para que em conjunto se consiga planear e gerir o trabalho em sala, não sendo por isso o planeamento do dia uma imposição por parte do adulto mas sim uma partilha entre todos.

Durante a reunião, no preenchimento do plano do dia:

L (educadora) – “Hoje é dia de quê? Da parte da tarde”

Todos – “Matemática!”

L. – “Então hoje eu queria propor uma coisa. Ainda não vimos quantos somos na nossa sala, nem quantos meninos e meninas temos. Podemos fazer isso hoje?”

Todos – “Sim!”

L. – “E tenho um desafio que quero que pensem durante o dia: E os adultos pomos onde? Também pomos, pomos nouro lado?”

(Faz-se silêncio durante algum tempo)

M.L (4 anos) – “Então... os adultos vão para as meninas, L.!”

L. – “Pois, é isso que eu quero que vocês, em conjunto decidam. Quero que pensem e que tomem uma decisão, há várias opções e fazemos, logo à tarde como todos concordarem”

Registo diário, 27 de setembro de 2016, sala de atividades

Através do preenchimento do diário – com as colunas “gostámos”, “não gostámos”, “fizemos”, “queremos fazer” – foram sendo registados, ao longo da semana os aspetos positivos ou negativos mais significativos para o grupo, ou seja, avaliou-se o que acontecia diariamente e também foram apresentadas propostas futuras.

“Durante a reunião do diário, o F. (4 anos) demonstrou vontade em falar, colocando o dedo no ar, e a presidente, M. (5 anos), deu-lhe a palavra:

F. – Quero fazer... um super-homem de plástico”

Registo diário, 28 de setembro de 2016, sala de atividades

Assim, através desta proposta do F. é possível compreender o papel deste instrumento não só na avaliação mas também no planeamento. No final da semana, na reunião do conselho, foram relidas todas as propostas que vão servir de ponto de partida para a planificação da próxima semana. O diário surge então articulado com o plano do dia, que também ele é avaliado, ou seja, “caminha-se da avaliação para o planeamento, como convém ao processo formativo” (Niza, 2013, p. 153).

De um modo geral, considero a minha integração neste contexto bastante positiva. Aos poucos começo a inteirar-me da rotina do grupo e das características da instituição e das crianças. A equipa de sala deu abertura suficiente para que conseguisse integrar de forma positiva este grupo:

“No plano do dia, o F. (4 anos) e a M. (5 anos) ofereceram-se para fazer a contagem das crianças da sala para afixar, iniciada na terça-feira no tempo de trabalho participado. A L. propôs que eu ficasse responsável por ajudá-los a realizar a tarefa, o que foi bem aceite por todos”

Registo diário, 29 de setembro de 2016, sala de atividades

Agora que ao final de uma semana reli registos e refleti sobre os mesmos, noto que existem alguns aspetos para os quais pretendo focar a minha atenção, especialmente: a organização das áreas da sala, a cooperação entre crianças e o surgimento e início de projetos. O trabalho por projeto é algo que me interessa mas ao mesmo tempo me deixa um pouco inquieta, talvez porque sinto que estão já alguns projetos em curso, na sala, e parece-me, dada a minha inexperiência, impossível gerir a realização de vários projetos ao mesmo tempo, pois o dia passa tão rápido. Sei que este vai ser um dos desafios que, para já, consigo identificar, a par da gestão do grande grupo, que é sempre uma inquietação quando me junto a um novo grupo. Contudo, defendo que a observação faz parte de

todo o processo educativo e, por isso, pretendo ao longo dos próximos 4 meses, observar, registar, documentar, planear e avaliar, uma vez que estas etapas se desenvolvem sucessivamente e interactivamente em ciclos ao longo do ano, e assim sentir-me mais confiante nestas e noutras questões. Segundo Silva et al., (2016) “O conhecimento que vai sendo elaborado ao longo destes ciclos envolve um processo de análise e construção conjunta com a participação de todos os intervenientes” (p.13).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Folque, M. da A. (2014). *Aprender a aprender no pré-escolar* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4ª ed., pp. 141–160). Porto: Porto Editora.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande*. Porto: Porto Editora.

Anexo B2 – Semana 2, 3 a 7 de outubro de 2016

Tabelas B6 a B9

Registos diários

<i>Dia 6 – 03 de outubro de 2016</i>	
REGISTO	TEMA/MOMENTO
<p>Hoje a L. faltou. Já estava previsto pelo que na sexta falámos um pouco do que iria começar a fazer com as crianças – mapa das tarefas- e falou também com a Ri. para que esta gerisse todo o grupo e organização da sala. A Ri. estava um pouco apreensiva, pois era a primeira vez desde a implementação do MEM na instituição que está com um grupo de JI e existe esta organização.</p>	
<p>A M.L. (4anos) no momento do Contar, Mostrar ou Escrever partilhou com os amigos maçarocas de milho para “fazermos pipocas”. Explicou-lhes como as tinha arranjado e a Ri. contou-lhes que em criança apanhava muitas maçarocas e como era o processo.</p>	<p>Contar, Mostrar ou Escrever Partilha Ciências Experimentais</p>
<p>Na semana passada apresentei à L. a minha intenção de construir com as crianças o mapa das tarefas. Posto isto, na 6ª começamos a tirar fotografias à realização das mesmas e hoje fiquei de dar continuidade ao trabalho. Solicitar que as crianças em questão realizassem desenhos das tarefas que realizaram – ilustradas nas imagens. Em conjunto verificamos quais as tarefas que faltavam registar e tiramos essas fotos.</p> <p>As crianças representaram como pretendiam a tarefa, numa pequena folha. Apesar de considerar que aquela era a sua representação própria da tarefa, manifestei-me relativamente ao desenho da M.Ba. pois considero que estava <i>desconcentrada</i>, uma vez que desenhou, como habitualmente em qualquer dos seus desenhos, uma menina, sol e nuvens e não existia nada alusivo à tarefa. Por ser uma das crianças mais velhas é que fiz esta referência, depois de a questionar “onde estão as mesas que estiveste a pôr?”</p> <p>Amanhã iremos então construir o mapa para que se tenhamos local onde assinalar todas as tarefas distribuídas.</p>	<p>Mapa das tarefas</p>
<p>Por diversas vezes ao longo destes dias tenho notado que o Gu. se voluntaria sempre para realizar tarefas no plano do dia e que posteriormente acaba por ter pouco tempo para brincar livremente pela sala, o que por vezes o deixa <i>triste</i>. Hoje, por exemplo tinha: desenho da tarefa para fazer, desenhos do diário para fazer, e um registo do “Contar, Mostrar ou Escrever” para fazer antes de brincar. Posto isto, conversei um pouco com ele explicando-lhe que é bom e positivo participar nas tarefas e atividades mas que às vezes ele tem de escolher e perceber que se faz uma se calhar não é boa ideia oferecer-se para fazer outra, para ter mais tempo para brincar. O Gu. pareceu compreender o que lhe disse e foi brincar.</p>	
<p>Juntei-me a algumas crianças que estavam a brincar com blocos de madeira no chão, a pedido do D. Esta criança pede-me para construir com ele uma casa fantasma. Como estavam várias crianças a utilizar os blocos e o R. (5 anos) também me pediu para fazermos uma casa, sugeri: Catarina – “Porque não fazemos todos uma mega casa?” R. – “Boa ideia! Vamos!”</p>	
<p>Hoje, foi peixe ao almoço, pelo que a M.S. teve de comer noutra mesa, pois não pode contactar (direta ou indiretamente) – tocar, cheirar ou comer – peixe. Existe uma folha na sala e no refeitório a explicar esta situação e o</p>	

<p>que fazer em caso de contacto. Nestes dias a M.S come noutra mesa afastada dos restantes e compreende perfeitamente a sua condição.</p> <p>Existe ainda uma folha com algumas indicações sobre algumas crianças como</p> <p>“Não gosta de Laranja – R.”. Por exemplo, hoje era laranja e o R. disse-me “Catarina, não gosto de laranja...” fui perceber junto da Ri. se existia outra alternativa, pois o R. é uma criança que habitualmente come tudo e já tinha visto essa indicação.</p>	
<p>Ao levantar é visível a intenção de algumas crianças em ajudar os mais novos, a vestir as calças, calçar os sapatos, dobrar os lençóis, etc. Por vezes, nós adultos, temos de gerir um pouco esta cooperação que não é bem recebida pelos mais novos, ora porque ainda estão ensonados ou porque efetivamente os mais velhos não os estão a conseguir ajudar e precisam de um adulto.</p>	
<p>Durante a reunião do diário o Gu. e a C. colocam o dedo no ar e ambos dizem que querem dizer algo para a coluna “queremos fazer”. A Ri. alerta-os para o facto de ser importante cumprirmos aquilo com que nos comprometemos no diário.</p>	
<p>Hoje o Edu já esteve muito mais concentrado nas reuniões, tanto da manhã como na do diário, o que é extremamente positivo.</p>	

<i>Dia 7 – 04 de outubro de 2016</i>	
REGISTO	TEMA/MOMENTO
<p>Hoje foi o primeiro dia da Mi. A criança é intolerante à claridade pelo que, exceto em ambientes escurecidos anda sempre de óculos de sol.</p>	
<p>As maçarocas de milho que a M.L trouxe foram colocadas na área das ciências experimentais. A L. explicou que só íamos “descascar” uma para guardarmos as restantes inteiras para a área em questão. O Gu. empenhou-se em retirar o milho da maçaroca e arranhou uma estratégia – utilizar o polegar para pressionar o milho de um lado para assim cair, ao invés de o tentar “arrancar como pinça”. O E. chegou perto da mesa e Gu. deu-lhe a maçaroca para ele fazer um pouco, mas não estava a conseguir. O Gu. disse-lhe “Não é assim E! Vou mostrar-te!”, mostrou-lhe assim como fazia e deu-lhe a oportunidade de experimentar. Passado algum tempo e partilhando a maçaroca entre os dois conseguiram descascá-la por completo.</p>	<p>Partilha Ciências Experimentais Interações entre pares</p>

<i>Dia 8 – 06 de outubro de 2016</i>	
REGISTO	TEMA/MOMENTO
<p>Durante a reunião da manhã, no contar, mostrar ou escrever a C. mostrou uma mochila que comprou na Decatlon com uma bola e fato para o judo no interior.</p> <p>L. – “Onde compraste essa mochila, C?”</p> <p>C. (4 anos) – “Numa loja grande.”</p> <p>L. – “E não te lembras do nome?”</p> <p>C. – “Não...”</p> <p>Após esse diálogo a educadora lança uma pequena discussão, perguntando se alguém sabe em que loja a C. terá comprado a mochila e resto das coisas.</p> <p>L. - “Eu acho que vou muitas vezes a essa loja! Compro coisas para acampar, para correr, e compro coisas da marca da tua bola e da tua mochila” (apontando para cada uma dela respetivamente). “Mas não me lembro do nome...”</p> <p>M. (5 anos) - “É uma loja com coisas de exercícios!”</p> <p>C. – “É onde se compra as coisas para o Judo!”</p> <p>Ri. (AAE) – “Olhem foi onde comprei este verão a minha tenda para acampar!”</p> <p>R. (5 anos) – “É a loja azul!”</p> <p>L. – “Ah, pois é. Tem o fundo azul e umas letras brancas!”</p> <p>L. – “Então e já que ninguém se lembra do nome, o que acham de perguntarmos aos pais? Eu escrevo aqui tudo o que já dissemos sobre a loja e pode ser que algum pai nos consiga ajudar e dizer o nome!”</p> <p>Todos concordam e recapitula-se alguns pontos enquanto se escreve.</p>	<p>Contar, Mostrar ou Escrever</p> <p>Escola-família</p>
<p>A M.Bi. trouxe para mostrar um cesto e uns objetos e miniatura do Lidl, de um coleção.</p> <p>L. - “Sabem de onde é?”</p> <p>M. (5 anos) – “De um loja”</p> <p>L. – “Uma loja de quê? Roupa, comidas...?”</p> <p>M. – “Comidas!!”</p> <p>L. – “Então é um supermercado?”</p> <p>Todos – “Sim”</p> <p>L. – “Mini-preço, continente, lidl?”</p> <p>Gu. – “Lidl”</p> <p>L. – “Mostra lá no papel que tens aí se conseguimos perceber que é do Lidl”</p> <p>Depois de confirmarmos que é do Lidl a L. continuou.</p> <p>L. – “Então e como é que se ganha isto? Eu não vou muito ao Lidl, confesso”</p> <p>M.L. – “A mãe faz comprar e a senhora dá!”</p> <p>A L. pede então para mostrar aos amigos o que tem no interior e afirma serem coisas pequenas. “Quando temos coisas pequeninas como é que chamamos?”</p> <p>M.L. – “Mini-preço!”</p> <p>L. – “Não, M.L. miniaturas”</p>	<p>Contar, Mostrar ou escrever</p> <p>Conhecimento do mundo</p>
<p>Durante a manhã estive a fazer o mapa das tarefas, com o R. (5 anos) e M.L. (4 anos) que se voluntariaram para me ajudar. Decidimos como íamos colocar as fotos e os desenhos e comecei a delimitar as linhas e as crianças iam colando as imagens.</p>	<p>Construção mapa das tarefas</p> <p>Participação das crianças</p> <p>Responsabilização</p>

<p>O R. é bastante cuidadoso a manusear a cola líquida. Refere várias vezes que é “perigosa, por isso tenho de ter muito cuidado” “como já sou crescido posso usar mas com muito cuidado”. Como não temos tempo de acabar contamos quantas faltam para acabar e ficamos de continuar mais tarde.</p>	
<p>Antes da aula de ginástica estava com as crianças na casa de banho e a L. foi seguindo com a maioria, que estava despachada, para o ginásio. Fiquei com a C. (4 anos) na casa de banho que estava a lavar as mãos.</p> <p>Catarina – “C. já estás há muito tempo no lavatório. Os amigos e a professora Mg estão à espera.”</p> <p>A criança não reage e continua com a torneira aberto. Fecho-a</p> <p>Catarina – “C. vamos embora, estamos atrasadas para a ginástica”</p> <p>A C. olha para mim e segue para a próxima torneira, o que repete após a minha intervenção, e começa a correr pela casa de banho. Agarrei-a e disse-lhe firmemente: “Já chega C! Vamos embora”</p> <p>A criança à medida que nos aproximamos da porta começou a gritar e a espernear. Baixei-me, novamente para conversar com ela e a auxiliar, que ia a passar interveio pelo que não continuei a tentar resolver o conflito. A criança entrou no ginásio com a auxiliar, sentou-se e não quis fazer a aula.</p>	<p>Interação adulto-criança</p> <p>Gestão de conflitos</p>
<p>No “tempo dos finalistas”, com as crianças que não dormem, estivemos a colocar alguns registos em dia. A L. mostrou as fotos dos registos que tínhamos para fazer e distribuiu-se por quem os queria fazer. À medida que vão desenhando as crianças vão partilhando todas as canetas entre si e aguardam a sua vez para utilizar o material, sem nenhuma agitação.</p> <p>O R. (5 anos) ficou com o da sessão de ginástica dessa manhã. Em que tinha de representar o percurso realizado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2 barras - 5 arcos - 1 banco sueco - 1 bloco de espuma e 1 colchão. <p>O R. desenhou uma criança, o banco, uma barra e os 5 arcos (na horizontal).</p> <p>R. - “Catarina, preciso de desenhar a outra? (barra)”</p> <p>Catarina – “Acho que ficava mais completo, R. E ainda tens espaço, não queres fazer?”</p> <p>R. – “sim, vou fazer aqui (apontando)”</p> <p>C. – “Contaste quantos arcos estavam na foto para desenhares?”</p> <p>Explicou-me que sim e contou os da foto e os do desenho para comprovar. Congratulei-o <i>entusiasmada</i> por ter tido esse factor em atenção.</p> <p>A L. repara no desenho de R. e diz:</p> <p>L. – “Está muito bom R.! Mas acho que temos aí de corrigir só uma coisa! Vê lá na foto como é que os arcos estão formados? Ao lado uns dos outros, como fizeste, ou à frente uns dos outros? (apontando as direções na foto)”</p> <p>R. – “Estão assim (apontando a direção correta)”</p> <p>L. – “Pois é, podias fazer assim para ficar mais correto”</p> <p>R. – (<i>pensativo</i>) “Então... mas agora já fiz assim...”</p> <p>L. – “Não faz mal, podes fazer os outros arcos e colocamos bocadinhos de papel branco por cima dos que te enganaste. Não faz mal.”</p> <p>R. – “Esta bem.” (fica a olhar para a folha por um momento) “Então, L. agora faço um T?”</p>	<p>Tempo dos finalistas</p> <p>Registos</p> <p>Partilha</p> <p>Resolução de problemas</p>

<p>cozinha e pedimos-lhe ajuda. Indicou-nos que tínhamos milho para fazer pipocas na cozinha. Perguntámos à cozinheira se sabia porque é que o milho das maçarocas não tinha dado ao que nos respondeu que o milho tem de estar seco.</p> <p>Realizámos então o mesmo processo com o milho seco, que se compra no supermercado, e no fim havia pipocas.</p>	<p>Colaboração</p>
<p>Dia 9 – 07 de outubro de 2016</p>	
<p>REGISTO</p>	<p>TEMA/MOMENTO</p>
<p>A C. (4 anos) queria inscrever-se no Contar, Mostrar ou Escrever e sentei-me ao seu lado.</p> <p>Catarina – “Queres-te inscrever C.?”</p> <p>C. – “Sim!”</p> <p>A criança ia começar a escrever a lápis, algo que nunca ocorre na sala.</p> <p>Catarina – “C. está aqui a caneta de escrita, nunca usamos lápis.”</p> <p>C – “Mas eu quero lápis!”</p> <p>Catarina – “C. mas já reparaste que nenhum dos outros escreveu nunca com lápis? Fazemos sempre a caneta.”</p> <p>A C. larga o lápis e começa a escrever, com o auxílio do cartão, a caneta. Pouco tempo depois diz:</p> <p>C. – “Não consigo esta”</p> <p>Catarina – “Não faz mal. Tenta assim: um bola e depois um perninha para o lado e fica um A.”</p> <p>Por momentos tive de me levantar para ir auxiliar outra criança que se tinha magoado e disse que já voltava. Quando regresssei a C. tinha todo o espaço, onde estava a escrever, riscado.</p> <p>Catarina – “Então C. o que se passou?”</p> <p>Não respondeu e ia começar a riscar nos outros espaços.</p> <p>Catarina – “C., não. A M.Bi, por exemplo, está aqui há imenso tempo à espera que tu acabes para se inscrever. Já tiveste o teu tempo. Podes dar a folha à M.Bi sff?”</p> <p>A C. não se mexe e pego na folha e dou à outra criança. Quando faço isto a C. começa a gritar e a puxar a folha. Quando tento conversar com ela grita ainda mais. Passado algum tempo a L. interveio e chamou a C à atenção. A criança continuou a chorar, sentada durante o início da reunião e a L. não prosseguiu com a mesma e disse:</p> <p>L. – “Não C. Não pode ser. Agora é tudo como a C. quer! Não quer sair da casa de banho, não sai. Não quer fazer ginástica não faz. Quer ocupar o Contar, Mostrar ou Escrever todo, ocupa. Não pode ser!”</p> <p>Mais uma vez, outro adulto interveio durante a minha conversa com a C. A L. explicou-me que estes conflitos com os adultos e outras crianças são frequentes, que não é só comigo.</p>	
<p>A I. (4 anos) é <i>bastante cuidada</i> com a Mi. (3 anos) – criança nova. Senta-se ao seu lado, partilha brinquedos, ajuda-a a comer e brinca com ela no recreio. Quando os outros tentam retirar-lhe brinquedos defende-a explicando que não podem tirar-lhe!</p>	<p>Interações entre pares</p>

Durante a manhã estive a fazer o trabalho das medições com as crianças. Fui chamando algumas crianças de cada vez e, no corredor, fomos desenrolando um rolo de papel de cenário. Fui pedido à criança que não estava a ser medida para marcar, com a ajuda da régua, a linha que marcava a altura da outra criança. Posteriormente cada um escrevia o seu nome junto à sua marca.	Matemática – medidas Interações e trabalho cooperativo
Quando regressamos do recreio, no tempo para comunicações, a M.L e o Go. Comunicaram a experiência que realizaram com o milho da M.L. Explicaram todo o processo e a razão pela qual tinha de ser eu a pegar-lhes ao colo – “porque não conseguíamos ver” “e porque estava quente!” – e ainda porquê que o milho do supermercado deu e o da M.L. não. De manhã foram com a Ri. comprar milho para pipocas e à tarde fomos fazer pipocas para todos e oferecer às restantes salas.	Comunicações Ciências Experimentais

Reflexão semanal

Reflexão semanal 03-07 outubro 2016

Na sala de atividades em que estou a desenvolver a minha PPS, a partilha é um dos pontos com mais relevância e com um destaque mais notório. De facto, tratando-se de uma sala que comunga dos princípios do MEM, tal não poderia ser diferente, uma vez que este modelo entende a partilha como um dos elementos chave da vida na sala. Depois de alguns dias na sala constatei que, de um modo geral, este não é um grupo com dificuldades em partilhar com o outro, tanto materiais da sala, como objetos vindos de casa e que tem especial gosto por partilhar vivências. Diariamente a capacidade de partilha de grande parte das crianças surpreende-me bastante, quer nas suas brincadeiras quer em momentos destinados a esse fim. Considero que este é um dos pontos de destaque no que diz respeito às interações neste grupo de crianças. Procurei especialmente refletir, sobre uma situação de partilha que desencadeou uma atividade de ciências experimentais muito *enriquecedora* e a postura da equipa face à mesma. Optei por não me focar noutros pontos que estão inevitavelmente relacionados com a partilha, para desenvolver aspetos que marcaram esta segunda semana. No futuro pretendo desenvolver mais o tema, caso seja oportuno.

Denoto, claramente, diferenças de comportamento entre os mais velhos e os mais novos, como demonstram exemplos a baixo. Dizer, porém, que estas diferenças são, a meu ver, perfeitamente normais, pois estes últimos ainda têm um sentimento de posse muito

forte e os primeiros já demonstram mais facilidade em partilhar, até por frequentarem o JI e lidarem com esta realidade há mais tempo.

“O S. (3 anos) e o L. (3 anos) estavam a brincar com os animais. A Mi. (3 anos) – criança nova na sala – chega junto dos dois e tira um elefante. O S. chegou junto da Mi. e tirou-lhe o boneco, mesmo existindo outros idênticos na caixa.”

Nota de campo, 6 de outubro de 2016, sala de atividades

“A I. (4 anos) trouxe uma pandeireta e uma flauta para a escola. No recreio, empresta às outras meninas que estão ao pé de si para brincarem. Junto-me a ela e digo “I. é bom trazeres e emprestares coisas aos amigos, mas a flauta só pode estar na tua boca, combinado”. A I. concordou, até porque já tínhamos falado disso na sala e foi, por iniciativa própria, guardar a flauta, mas deixou a pandeireta com as restantes para todos usarem.”

Registo diário, 7 de outubro de 2016, recreio

Face esta problemática, percebe-se que é, então, papel da equipa de sala apoiar as crianças que têm mais dificuldade em partilhar com o outro para que progressivamente se sintam mais seguras a fazê-lo. Habitualmente tento perceber a razão pela qual a criança não quer partilhar e, sem a forçar, explico-lhe as vantagens de o fazer. Existem, de igual modo, situações em que incentivo as crianças a resolverem a sua discórdia autonomamente, mas noutros caso sinto necessidade de intervir para ajudar esta criança a modelar o seu comportamento, neste aspeto.

O ambiente educativo em questão parece-me propício para o desenvolvimento desta competência. Ao serem envolvidas diariamente na “gestão cooperada do trabalho pedagógico” (Santana, 2000, p.31), as crianças sentem-se valorizadas e como parte integrante de um grupo, em que não é o adulto mas que este é partilhado entre todos; sendo o adulto um modelo para a criança, este é um aspeto fulcral na EPE. Para este grupo, existem momentos da rotina regulados por instrumentos de pilotagem destinados à partilha, o que naturalmente *motiva* as crianças a trazerem novidades, curiosidades e objetos para partilhar. Refiro-me, por exemplo, aos instrumentos «Mostrar, Contar ou Escrever» e «Diário de Grupo» e, ainda, ao tempo dedicado às comunicações, contudo, para já irei apenas focar-me no primeiro. Segundo Cruz, Ventura, Rocha, Peres e Sousa (2015), através do primeiro instrumento, “as vivências individuais, tal como as marcas sociais e culturais, passam para o grupo, partilhando-se experiências, desejos, preocupações, alegrias, êxitos ou dificuldades” (p.31), como demonstram as situações seguintes:

“O Gu. (4 anos) quis escrever sobre o que fez no fim-de-semana. Foi ao estádio da Luz comer na barraquinha da Catarina [amiga] uma bifana com alguns familiares”

Nota de campo, 27 de setembro de 2016, sala de atividades

“A M.L trouxe algo para mostrar ao grupo:

M. L. (4 anos) – «É um sabonete azul que eu fiz com a minha mãe e com a minha avó e trouxe para ficar nas experiências»”

Nota de campo, 27 de setembro de 2016, sala de atividades

As duas situações descritas ilustram vivências relevantes para estas crianças que quiseram partilhar com o grupo. Sendo que, nesta sala, lhes são proporcionados estes momentos, as crianças sentem, de uma forma genuína, que são ouvidas e que estas partilhas são valorizadas, seja só uma vivência (como no caso do Gu.) ou algo para enriquecer uma área da sala (como no caso da M.L.–Este momento é totalmente gerido pelas crianças (presidente e/ou secretário), com o apoio do adulto caso seja necessário. Chamam quem está inscrito na folha, questionam se pretendem “Mostrar, Contar ou Escrever” e assinalam qual a opção escolhida. Desta forma, as crianças assumem uma responsabilidade (gerem o momento) e sentem-se ouvidas e valorizadas (partilham algo que é relevante para si). Facilmente se compreende que este momento serve de motivação para partilharem quer objetos quer experiências com o outro.

Dos momentos de partilha da rotina diária surgem múltiplas possibilidades de aprendizagens e aprofundamento de conhecimento. Muitas vezes, através de uma partilha, surgem questões e possibilidade de desenvolver determinado tema, tal como aconteceu esta semana, na sequência da partilha da M.L. (4 anos):

“A M.L no momento do Mostrar, Contar ou Escrever partilhou com os amigos maçarocas de milho para «fazermos pipocas». Explicou-lhes como as tinha arranjado e a Ri. (AAE) contou-lhes que em criança apanhava muitas maçarocas e como era o processo.”

Nota de campo, 3 de outubro de 2016, sala de atividades

“As maçarocas de milho que a M.L trouxe foram colocadas na área das ciências experimentais. A L. explicou que só iam “descascar” uma para guardarmos as restantes inteiras para a área em questão.”

Nota de campo, 4 de outubro de 2016, sala de atividades

As maçarocas de milho foram, então, para a área das ciências experimentais e a partir desta partilha com o grupo da M.L surgiu uma questão: “Será que conseguimos fazer

pipocas com o milho da M.L?”. Este foi então o mote para uma experiência que proporcionou aprendizagens significativas às crianças. Sem esta atitude por parte da criança, provavelmente não iríamos fazer pipocas e, especialmente, perceber a diferença entre o milho que se compra no supermercado – seco – e o milho das maçarocas.

Fala-se atualmente em educar para a ciência, ou seja “educar para o desenvolvimento da Literacia Científica” através de acontecimentos quotidianos para que a criança seja competente para lidar com aspetos científicos do seu dia-a-dia (Mendes, 2004). Isto é, mais do que apresentar conceitos e processos, defendo que é necessário dar oportunidade à criança de vivenciar e experimentar, para adquirir novas aprendizagens significativas. Exemplo disto foi a abordagem feita pela equipa de sala à partilha das maçarocas de milho da M.L, descrita de seguida.

“Antes da reunião do diário, a L. lançou novamente o tema das maçarocas da M.L e das pipocas. Acordamos que a M.L. ia escolher outra criança para levar à cozinha, comigo e com a L. enquanto a Ri. e as restantes crianças realizavam a reunião.

Primeiro colocámos em conjunto hipóteses sobre o que ia acontecer. “O milho da M.L. vai dar para fazer pipocas?” e 9 crianças colocaram o dedo no ar e apenas 6 (mais os adultos) disseram que não.

Posteriormente tentámos perceber como se faz pipocas.

L. – “Do que precisamos?”

Gu. – “Uma caixa”

M.L – “Uma panela!”

L. – “Então e pomos o milho para dentro da panela e já está? Abanamos a panela e temos pipocas?”

M.L – “Não! Temos de pôr o milho e vai aquecer e depois temos pipocas!”

Ri – “Então e não colocamos nada antes do milho, no fundo da panela?”

(Fez-se um grande silencio e prosseguimos)

Ri. – “É uma coisa que também usamos quando fazemos bolos!”

Surgiram várias respostas: farinha, açúcar, ovos, manteiga

Ri. – “Sim é parecido com manteiga mas não é. É o Ó...”

M.Ba. – “Óleo!”

L. – “Boa, sim é o óleo! Temos de colocar um bocadinho no fundo para o milho não colar.”

Fomos então para a cozinha e as crianças participaram em todo o processo, exceto a parte que envolveu o fogão:

1º - colocar o óleo

2º - colocar o milho



Depois da L. colocar a panela ao lume, peguei numa criança de cada vez para verem o óleo a ferver.

Go. - “Está a ficar quente!”.

Catarina – “Sim, quando ficam estas borbulhinhas é si-

nal que está a começar a ferver.”

A L. fecha a tampa e aguardamos.

Passado algum tempo começamos a ouvir um barulho, e tanto a M.L como o Go. Ficaram muito *entusiasmados* pela hipótese de estarem a fazer-se pipocas.

L. – “Está a acontecer alguma coisa”

M.L – “Estão a ficar prontas!”

L. – “Então agora é mais seguro eu nem levantar a tampa”

M.L – “Não podemos, pode salpicar”

Quando o som parou peguei nas duas crianças para espreitarem para a panela, mas não tínhamos pipocas. O milho estava um pouco queimado mas igual ao que tínhamos colocado. Entretanto, apareceu uma funcionária na cozinha e pedimos-lhe ajuda. Indicou-nos que tínhamos milho para fazer pipocas na cozinha. Perguntámos à cozinheira se sabia porque é que o milho das maçarocas não tinha dado ao que nos respondeu que o milho tem de estar seco.

Realizámos então o mesmo processo com o milho seco, que se compra no supermercado, e no fim tínhamos pipocas.”

Registo diário, 6 de outubro de 2016, sala de atividades e cozinha

Refletindo sobre todo este processo constato que a educadora podia simplesmente: i) ignorar as maçarocas de milho e não desenvolver qualquer trabalho em torno do tema; ii) afirmar que ia fazer pipocas e utilizar milho para pipocas e não o da M.L (sem as crianças perceberem); iii) afirmar que ia fazer pipocas, utilizar os dois tipos de milho mas apenas apresentar o processo às crianças sem lhes dar oportunidade de experimentar. Mas não, a L. defende a participação ativa das crianças nos processos e que isso lhes proporciona aprendizagens significativas. É esta a postura que pretendo ter também enquanto profissional. Obviamente necessitamos de mais tempo para chegar a algumas conclusões, sobre esta participação ativa das crianças, mas acredito que, ao vivenciarem este processo, provavelmente, as crianças nunca se vão esquecer do que experienciaram, ou seja, neste caso, que só o milho que está seco serve para fazer pipocas. No dia seguinte, as duas crianças que foram à cozinha comunicaram ao grupo o que experienciaram suportando-se de fotografias e vídeos para que, na impossibilidade de irem 19 crianças para a cozinha, pudessem todas compreender melhor o processo e a razão da resposta à questão inicial ser negativa.

Julgo que de um modo geral, a organização do ambiente educativo e a postura da equipa de sala é bastante significativa para que as crianças sejam capazes de partilhar com o outro, tanto objetos seus (o que por vezes é bastante difícil) como vivências. Esta é uma competência que se vai desenvolvendo ao longo do tempo, pelo que todas as experiências na sala de atividades, descritas anteriormente (e outras) são fulcrais para o sucesso, isto é, para que a criança construa a sua identidade e consiga viver em sociedade partilhando.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cruz, A., Ventura, C., Rocha, M., Peres, N., & Sousa, T. (2015). Assim aprendemos juntos. *Escola Moderna*, 3, 35–52.
- Mendes, L. (2004). Educação para a Ciência no pré-escolar. *Escola Moderna*, 21, 5–16.
- Santana, I. (2000). Práticas pedagógicas diferenciadas. *Escola Moderna*, 8, 30–33.

Anexo B3 – Semana 3, 10 a 14 de outubro de 2016

Registos diários

Dia 10 – 10 de outubro de 2016

Gestão do grande grupo – “Um dia difícil”

Hoje o dia não correu de todo como é habitual. Foi completamente diferente e, para mim enquanto estagiária, diria estranho, especialmente nos momentos de grande grupo. Começamos com a reunião do Conselho, que não foi realizada na sexta-feira, o que tornou a reunião bastante extensa, pois a L. realizou a reunião como habitualmente: com plano do dia, contar mostrar ou escrever, distribuição das tarefas... Os mais velhos, que habitualmente são mais concentrados e participativos estavam desatentos e não respondiam às questões da L. Quando respondiam, diziam frases sem sentido para o momento. Na distribuição das tarefas, onde normalmente são ativos, quase ninguém se manifestou.

No tempo dedicado às comunicações, em que todos estão sentados no chão exceto os que comunicam, as crianças estiveram mais novas estiveram muito agitadas (O E. e o S. andavam debaixo das mesas, o D. a riscar o chão com lápis de cera...) e os mais velhos pouco concentrados. Os adultos na sala, naquele momento – Eu e a L. – tivemos de intervir constantemente para que as 3 crianças conseguissem comunicar. A M.L (4 anos) começou a chorar porque não tinha nada para comunicar, e a L. explicou-lhe que não se tinha inscrito e que nem sempre tem de ser ela. A criança continuou a chorar e só se acalmou quando a educadora disse para se sentar, com ela, na mesa (lugar diferente dos restantes). A C. (4 anos) descalçou-se e foi para junto da L. para esta a calçar. Entretanto apenas o Gu. conseguiu comunicar. A C. e M.L apesar de estarem junto à educadora não paravam pelo que a L. pediu à primeira para sair da sala e á segunda para sentar no chão. O tempo das comunicações passou e ficaram 2 meninos por comunicar o seu trabalho de colagens. A L. já aparentemente zangada com o decorrer do dia, inscreveu-se no diário, na coluna do “não gostamos”, pois é através deste instrumento que se tenta resolver os problemas.

Antes da reunião do diário, a L. contou uma história – “Não é uma caixa” – e novamente as crianças não estavam concentradas no conteúdo. As que estavam a olhar para o livro não estavam concentradas na história em si. Só olhavam para as imagens e enunciavam a gritar o que viam, mas quando a L., no fim questionou sobre o que era a história ouve imensa hesitação e responder repetidas. Apenas o Go (4 anos) conseguiu compreender que a caixa era para o coelho imaginar coisas.

A reunião do diário decorreu também no chão, ao contrário do normal, e a L. com um tom muito sério conversou com as crianças referindo que tinha de começar a existir consequências para as crianças que não ouviam os outros.

De um modo geral, julgo que o grupo estava como descrito anteriormente principalmente pelo excesso de tempo passado sentado. Para além deste aspeto, julgo que inevitavelmente as crianças também têm os seus dias menos bons e que uns acabam por “ir atrás dos outros”, isto é, se quando um está muito participativo motiva os outros e torna a reunião dinâmica e interessante, quando algumas crianças não estão muito interessadas o ritmo do dia acaba por ficar afetado.

Outros dos aspetos que hoje me fez pensar bastante foi a postura da educadora, inconscientemente com algumas crianças, nomeadamente a M.L e a C. Estas são crianças muito participativas, a primeira partilha bastantes coisas com os colegas e ambas dão alguma dinâmica. Contudo, a C. tem sido dos meus maiores desafios. Tem um temperamento difícil, chora quando não consegue algo ou simplesmente quando algo não está do seu agrado. Se o adulto a contraria chora e faz um “birra”. A M.L. não tem um temperamento tão difícil como o da C. mas é uma criança que gosta de atenção, gosta de se sentar perto do adulto, de dizer algo mais e ser valorizada, entre outros. A educadora, muitas vezes mesmo perante algum comportamento menos adequado chama-as para junto de si o que, a meu ver, não as ajuda a regular o seu temperamento. Como hoje, a M.L estava a chorar, a L. chamou-a e ela teve uma posição de destaque em comparação com os outros, não estava a prestar atenção e a L. “retirou-lhe” a posição de destaque, sentando-a no chão. Eu, nesta situação possivelmente não lhe teria dado possibilidade de se sentar na mesa.

As crianças de 3 anos – “Um desafio constante”

Uma das principais dificuldades que tenho sentido é com as crianças de 3 anos. Algumas, como a M.S, a M.A, a L. ouvem o adulto, apesar de obviamente serem mais imaturas que os mais velhos, mas ouvem. Mas existem algumas crianças que sinto constantemente que não estão “presentes” quando falo com elas. Quando peço para olharem para mim para fixar o olhos e se concentrarem no que estou a dizer, não o fazem, ora têm o olhar distante ora distraem-se com algo em redor. Muitas vezes, digo-lhes algo, seja para ir arrumar um brinquedo, para não bater numa criança ou para estar quieto na reunião e não resulta; no segundo seguinte repetem algo negativo, como se não lhes tivesse sequer dirigido a palavra.

Não sou só eu que sinto esta dificuldade. A educadora também sente.

Opto sempre, quando estou a conversar com ele por me colocar ao nível deles e olhá-los diretamente no olhar. Quando há necessidade pego-lhes nas mãos para se acalmarem e conseguir que se concentrem para passar a mensagem, mas parece não estar a resultar.

Segundo a educadora, estas são crianças que vieram com outra educadora e que ainda estão a testar limites e a perceber como estar com esta educadora e nesta sala, pois inevitavelmente as formas de trabalhar são diferentes.

Hoje, estavam muitas crianças mais novas na área do faz de conta e comecei a ajudá-los a arrumar. O S. estava nos animais e não estava a arrumar disse-lhe “S. ajuda os amigos a arrumar, estavas no animais.” Ao que me responde, sem olhar para mim, “não!”. Dirijo-me até ele e repito. Aí já não responde mas mantém-se estático sem arrumar. À 3ª começa a chorar, da forma que sempre faz quando não consegue algo ou algo não corre como pretende. A A. e o L. estavam no faz de conta e comecei a ajudá-los. Se não fosse o R. (5 anos) a ajudar nunca teríamos conseguido! A A. e o L. de 3 anos, pareciam simplesmente não ouvir a indicação para arrumar. Paravam eu ou a L. dizíamos mas depois continuavam a correr, sem arrumar e vinham falar-nos de outros assuntos, como se não se passasse nada em seu redor.

Tabelas B10 a B12
Registo diários

<i>Dia 11 – 11 de outubro de 2016</i>	
REGISTO	TEMA/MOMENTO
Acaba a reunião e a I. (4 anos) pega na Mi. (3 anos), e ajuda-a a encher o copo com água para beber. Noto cada vez mais que a I. (4 anos) e o F. (4 anos) ajudam bastante a Mi. (3 anos), que é nova na sala. Muitas vezes ajudam-na a comer, a desenhar e explicam-lhe o funcionamento da sala. Por vezes, a Mi. bate ou não arruma brinquedos pelo que nós adultos os incentivamos a explicarem-lhe que essas não são atitudes corretas.	

<i>Dia 12 – 12 de outubro de 2016</i>	
REGISTO	TEMA/MOMENTO
<p>Hoje a manhã correu bastante bem. Cada vez mais sinto que as crianças estão a estabelecer uma relação comigo. Cheguei e entregaram-me um livro que comecei a folhear e pouco tempo depois já vários estavam junto a mim entusiasmados.</p>	
<p>Uma educadora da creche foi à sala com 2 crianças pedir ajuda para um projeto sobre tartarugas. Visivelmente todas as crianças ficaram entusiasmadas por ajudar os mais novos. Pediram-nos um livro que o Gu. levou ontem sobre animais em plasticina para procurar a tartaruga. O Gu folheou o livro e foi enunciando os animais que apareciam. Ficou um pouco reticente, sem o evidenciar verbalmente, quando pediram para levar. A L. Apercebendo-se disse: “Gu, a A.R é muito cuidadora!” ao que a outra educadora acrescentou “sim trago-te à tarde”. Na reunião da tarde a educadora foi entregar, mostrou-lhe a fotocópia e agradeceu. A criança ficou visivelmente feliz.</p>	<p>Partilha Colaboração instituição / articulação creche - JI</p>
<p>A C., criança que habitualmente não interage muito comigo e com a qual já tive algumas situações menos positivas, interagiu bastante comigo. Pediu para se sentar perto de mim, reagiu bem quando lhe expliquei que já estavam outras crianças mas que de tarde podia sentar-se, claro. Durante o dia, abordou-me várias vezes para partilhar coisas e questionar. Sendo uma criança com um temperamento difícil, hoje foi um dia muito positivo porque para além de estar visivelmente mais calma, ajudou os mais novos a arrumar a área do faz de conta. Este gesto foi valorizado pela educadora na reunião do diário:</p> <p>L- “Eu gostei muito de ver a C. a ajudar os amigos mais novos a arrumar a casinha. Está uma crescida!” e escreveu no diário sugerindo à criança: “Acho que devias convidar a mãe a vir ler o diário, vai ficar muito contente.”</p> <p>C. “Eu acho que a minha mãe não sabe ler. Só sabe ler os livros dela”</p> <p>Go (secretário da semana) - “C. Não faz mal. Quando a tua mãe vier chamas-me que eu ajudo-te a explicar!”</p>	<p>Relação afetiva adulto-criança</p> <p>Veteranos apoiam novos</p> <p>Valorização de atitudes no diário</p> <p>Resolução de problemas</p>
<p>Estava com a M.L e a M.Ba. a acabar de recortar os fantoches para o projeto do teatro de fantoches da Elsa (do Frozen) e a M.A (3 anos) disse que queria recortar pelo que sugeri que fosse fazer recorte e colagem. O E. (3 anos) aproximasse da mesa e pega numa tesoura tal como fez no dia anterior.</p> <p>Catarina - “E. agora não posso trabalhar contigo com a tesoura. Esperas um bocadinho para acabar com elas?” (e retiro a tesoura das suas mãos, pois é uma criança que ainda não tem desenvolvida esta competência)</p> <p>Passado algum tempo a educadora alerta-me para o facto de ele estar a mexer numa tesoura. Pelo que disse à educadora que ficava frustrada por não lhe estar a conseguir dar resposta neste sentido (interesse pelas tesouras) porque estou sempre a fazer outras coisas com outros. Ao que a L. respondeu “nem sempre o tempo deles é o nosso (e vice-versa) o recorte é uma coisa que lhe está mesmo a interessar” Respondi “pois, e quero ter tempo para me dedicar a isso com ele”. Passado pouco tempo terminei o que estava a fazer com as outras crianças e dediquei-me ao E. Ajudei-o a pegar na tesoura e</p>	<p>Reflexão tempo da criança</p>

<p>durante mais de 30 min estivemos a cortar “franjas nas folhas” sempre a abrir e fechar a tesoura, isto por iniciativa da criança. A sua felicidade era notória. Quando tivemos de arrumar pedi:</p> <p>Catarina - “ E. Gostaste? (Acenou positivamente) então vamos arrumar, para o recreio. Vais mostrar à L. E pedir para te ajudar a guardar no teu sítio?”</p> <p>Quando regressou fiz-lhe sinal para “mais cinco”, retribuiu voltou atrás e deu-me um beijinho.</p> <p>Senti que o tempo dedicado a esta criança foi bastante importante para ela e para mim. Visivelmente este era um interesse do E. e consegui estar disponível para ele. Durante o dia, o E. esteve muito calmo e olhava várias vezes para mim de uma forma diferente, mais feliz, aparentemente. Na reunião da tarde ficou perto de mim e manifestava gestos carinhosos para comigo, pegando nas minhas mãos etc. A reunião foi muito mais calma para esta criança (que só se distraiu passado bastante tempo comparado com o que habitualmente consegue!)</p> <p>Na reunião do diário pedi para falar. O secretário deu-me a palavra:</p> <p>Go - “Queres escrever no gostamos, não gostamos, fizemos ou queremos fazer?”</p> <p>Catarina - “Gostamos! Gostei muito de fazer o trabalho de recorte com o E hoje de manhã!”</p> <p>Julgo que esta valorização das crianças no diário é bastante importante, sendo este um instrumento muito importante para o grupo, nós adultos devemos partilhar também as nossas opiniões tanto a nível positivo como negativo, uma vez que pode ser bastante útil no apoio à regulação das crianças. Ou seja serve tanto para valorizar como para mostrar desagrado perante alguma atitude.</p>	<p>Apoio ao manuseamento da tesoura e recorte</p> <p>Relação afetiva adulto-criança</p> <p>Valorização da criança no diário</p> <p>Reflexão sobre diário</p>
<p>Depois da reunião, como combinado jogamos o jogo do telefone estragado (sugerido pelo Go) e depois arrumamos as cadeiras e dançamos uma musica pedida pelas crianças. Foram momentos de descontração que fecharam este dia que correu tão bem para todos. As crianças estavam felizes, não houve conflitos de maior durante todo o dia e sentimo-nos todos bem.</p>	<p>Tempo de trabalho participado - animação cultural</p> <p>Encerramento positivo do dia</p>
<p>A grande reflexão que faço é que, tal como nós, as crianças também têm os seus dias. Segunda-feira tinha sido um dia muito difícil, hoje foi o oposto. Da minha parte, julgo que estou efetivamente a estabelecer uma relação positiva com as crianças. Acho que principalmente é fundamental estar atenta às necessidades das crianças e conseguir ser capaz de lhes dar resposta respeitando os seus tempos mas ao mesmo tempo respeitando os tempos do grupo e em grupo. Hoje, durante a manhã a sala estava cheia de vida, estavam muitas coisas a acontecer mas não num ambiente caótico. Estava algum ruído sim mas não um ruído desmedido causado apenas por estarem envolvidos nas brincadeiras. Olhava em redor e via: crianças envolvidas em projetos com um adulto, outras a preencher mapa de planeamento dos projetos com outro adultos, outros a brincar ao faz de conta (sem quaisquer materiais) na área da biblioteca, outros a recortar e colar. Uma sala com muita coisa a acontecer, e onde todos à sua maneira e fazendo coisas diferentes estavam</p>	<p>Reflexão geral do dia</p> <p>Respeitar tempos das crianças</p> <p>Envolvimento do grupo</p>

aprender algo e a desenvolver relações e principalmente felizes e bem-dispostas!	
--	--

<i>Dia 13 – 13 de outubro de 2016</i>	
REGISTO	TEMA/MOMENTO
<p>Hoje tivemos mais um adulto na sala. Todas as quintas feiras, daqui para diante, teremos uma estagiária do curso de auxiliar na sala - a M6 que já tinha estado, no ano anterior com algumas crianças na creche e com a auxiliar. Assim, hoje erámos 5 adultos na sala.</p> <p>Conversei com a L. sobre a importância de as tarefas estarem bem divididas por todas para que não nos atoplemos e todas saibam o que têm para fazer. Hoje por exemplo, nós as 2 estávamos envolvidas nos projetos, a Ri. – Auxiliar – estava a fazer a atividade de medição com as crianças, a Ra – estagiária da CERC – estava a terminar alguns trabalhos e a M6 estava nas pinturas com as crianças interessadas.</p> <p>Demonstrei-lhe a minha opinião relativamente ao meu horário neste dia da semana. Neste dia, por sugestão minha não realizo o horário de almoço da educadora, para apoiar a auxiliar nos almoços. Contudo, a meu ver este apoio já não faz sentido, pois temos muitos adultos às quintas-feiras para ajudar nos almoços, e sendo o refeitório pequeno somos muito adultos. Sugeri então passar a ter a hora de almoço da educadora ao que a L. concordou, até para aproveitarmos a hora da sesta para conversarmos sobre a prática e/ou adiantar trabalho.</p>	
<p>Hoje terminei os fantoches com as crianças do projeto e estivemos a ensaiar. Pedimos um fantocheiro à sala da V. e treinámos um pouco no corredor.</p> <p>Catarina – “Vamos ordenar as personagens, consoante a ordem que aparecem na história” Sugeri que as colocassem todas no chão viradas para cima</p> <p>M.Ba (4anos) – “Primeiro a Anna e depois o Olaf”</p> <p>M.L (4anos) – “Não, a Elsa entra com a Anna primeiro!”</p> <p>Depois de organizarmos o resto das personagens dividimo-las pelas 3 crianças. E o Go. E a M.Ba tinham 2 personagens e a M.L 3 e eu disse:</p> <p>Catarina – “M.L ficas então com 3. Consegues? (a criança assentiu)”</p> <p>A M.Ba retraiu-se e ficou visivelmente triste.</p> <p>Catarina – “O que se passa M.Ba?”</p> <p>M. Ba – “Eu não tenho 3”</p> <p>Catarina – “Então, mas tu disseste que só querias ficar com o Olaf e com Anna. A M.L ofereceu-se para ficar com 3.”</p> <p>A M.L automaticamente dá uma das personagens que tem à M.Ba que não reage. Tentámos explicar-lhe que a M.L estava a ter uma boa atitude e a dar-lhe a oportunidade de ter 3 e disse que não.</p> <p>Catarina – “Então queres ficar com quantos M.Ba?”</p> <p>M.Ba – “2...”</p> <p>A situação ficou resolvida e rapidamente voltamos ao ensaio.</p>	

<p>Fui tentando explicar às crianças que tinham de ter atenção em alguns aspetos que não estavam a correr tão bem, como a posição dos fantoches. Ao inclinarem e mexerem muito rápido nos mesmos, o público não os percebe. Para perceberem o que dizia filmei, mostrei-lhes, ajudei-as a corrigir, filmei novamente para verem a diferença. Da segunda vez correu bem melhor!</p> <p>A M.L percebeu que estava a ter uma dificuldade. O pano que tapa o fantocheiro (para não se ver o manipulador) afetava a manipulação, dificultando-a e mostrou-me como o queria retirar. Expliquei-lhe a sua função filmando novamente a manipulação com e sem pano. Este processo de explicação e aperfeiçoamento da manipulação foi um pouco demorado, contudo as crianças melhoraram e este é um dos meus objetivos neste projeto – apoiar o desenvolvimento de competências específicas e técnicas da manipulação de fantoches.</p>	
<p>No tempo de trabalho participado dedicado às ciências experimentais a L. explicou ao grupo que lhes ia propor algo diferente do habitual. Ao invés de fazer a experiência e depois registarem, primeiro iam observar uma imagem e tentar perceber o que aconteceu para posteriormente realizarem a experiência e comprovarem.</p> <p>Na imagem estavam dois recipientes com várias flores. Ambos tinham água, mas um tinha um tom avermelhado. Maior parte das flores desse recipiente estavam também com esta cor. As crianças foram dizendo o que viam e a educadora registava.</p> <p>(imagem do registo!)</p> <p>Não foi realizada a experiência, mas o registo foi afixado na área das ciências experimentais e na próxima semana voltaremos a ele.</p> <p>Julgo que esta é uma forma diferente de abordagem a esta área. Neste caso, este trabalho de observação foi importante para o grupo compreender que as ciências não passam apenas por “pôr em prática” mas também pela observação.</p>	

Reflexão semanal

Reflexão semanal 10-14 outubro 2016

Esta foi, sem dúvida, uma semana bastante rica, ou seja, ocorreram situações que me fizeram efetivamente refletir sobre a minha postura enquanto profissional e, sinto que realizar esta partilha com a educadora me ajuda ainda mais em todo o processo reflexivo e principalmente a conhecer o grupo em questão. Definitivamente, julgo que o estágio, enquanto período de aprendizagem fundamental para a minha formação, me está a fornecer ferramentas que pretendo “absorver e levar”, se possível, para a minha prática enquanto educadora. Diariamente surgem desafios que tenho de aprender a lidar, quer seja relativamente à gestão de conflitos, à execução de projetos, à gestão da equipa ou mesmo à relação com as famílias, entre outros. Neste sentido, e tendo sido, como supracitado,

uma semana tão rica onde a reflexão foi uma constante, sinto que me vou focar fundamentalmente em dois pontos bastante importantes: as interações e o trabalho com as famílias.

Partilhando da opinião de Vygotsky, exposta por Vala e Guedes (2015), de que o conhecimento “tem de ser construído com os outros e num dado contexto social” (p.53), julgo que o contexto de Jardim-de-infância é um contexto privilegiado, em que as crianças estão integradas e contactam diariamente com outras crianças e adultos, com os quais partilham experiências, dúvidas, conhecimentos, aprendizagens. Posto isto, julgo que esta semana existiram momentos representativos da qualidade das interações no contexto onde me encontro inserida, tanto com adultos como entre pares. Claramente estes são momentos específicos e que não podem servir para generalizar o comportamento, neste âmbito, de todo o grupo, mas escolhi-os por terem marcado esta semana e, especialmente por terem contribuído para a construção da minha identidade profissional.

«Depois de organizarmos o resto das personagens [para o projeto do teatro de fantoches do Frozen] dividimo-las pelas 3 crianças. E o Go. E a M.Ba tinham 2 personagens e a M.L 3.

Catarina – “M.L ficas então com 3. Consegues? (a criança assentiu)”

A M.Ba retraiu-se e ficou *visivelmente triste*.

Catarina – “O que se passa M.Ba?”

M. Ba – “Eu não tenho 3”

Catarina – “Então, mas tu disseste que só querias ficar com o Olaf e com Anna. A M.L ofereceu-se para ficar com 3.”

A M.L automaticamente dá uma das personagens que tem à M.Ba que não reage. Tentámos explicar-lhe que a M.L estava a ter uma boa atitude e a dar-lhe a oportunidade de ter 3 e disse que não.

Catarina – “Então queres ficar com quantos M.Ba?”

M.Ba – “2...”»

Registo diário, 13 de outubro de 2016, corredor à entrada da sala de atividades
Partindo da situação descrita, considero que a M.L teve capacidade para compreender o que a M.Ba estava a sentir e agiu como achava melhor: dando-lhe a possibilidade de ficar com 3 fantoches. Esta situação resolveu-se facilmente, pois não existiu uma disputa efetiva por algo. O adulto, nestas e outras situações, pode desempenhar um papel fundamental na modelação de comportamentos das crianças, contudo é também importante que as crianças tenham a capacidade de resolver os seus conflitos entre pares. Aqui, valorizei a

postura positiva da M.L e expliquei à M.Ba que, neste caso, a outra criança se tinha oferecido primeiro. Defendo que gradualmente, o adulto deve intervir cada vez menos na gestão dos conflitos, dando a possibilidade das crianças resolverem o que surja, contudo a postura que tenho (bem como os adultos da sala) relativamente a estes aspetos varia consoante a situação e a idade das crianças. As mais novas partem mais rapidamente para a violência física, pelo que sinto necessidade de intervir para que a criança que agride compreenda que aquela postura não é correta e para que a outra criança não haja da mesma forma, retribuindo. Com os mais velhos, quando se dirigem a mim para contar algum conflito, pergunto se já conversaram para o tentar resolver. Com esta postura, julgo que estou a conferir autonomia às crianças para resolverem os seus próprios problemas.

«Acaba a reunião e a I. (4 anos) pega na Mi. (3 anos), e ajuda-a a encher o copo com água para beber. Noto cada vez mais que a I. (4 anos) e o F. (4 anos) ajudam bastante a Mi. (3 anos), que é nova na sala. Muitas vezes ajudam-na a comer, a desenhar e explicam-lhe o funcionamento da sala. Por vezes, a Mi. bate ou não arruma brinquedos pelo que nós adultos os incentivamos a explicarem-lhe que essas não são atitudes corretas.»

Nota de campo, 11 de outubro de 2016, sala de atividades

Nesta situação é amplamente visível a preocupação de crianças mais velhas e mais competentes para com uma criança mais nova, recém-chegada à sala. Estas interações são bastante ricas e significativas para as crianças: para a Mi. que se sente acolhida e “menos perdida” neste novo contexto e para a I. que se sente responsável por ajudar e valorizada pelos adultos por esta postura. As crianças, por vezes sem se aperceberem, apoiam os seus pares no desenvolvimento de competências e aquisição de conhecimentos (Rogoff & Wertsch, 1984, citados por Vasconcelos, 1997). Por exemplo, esta semana, a postura da I. e do F. para com a Mi. foi valorizada na Reunião do Conselho, pela L. [educadora]; sendo este um instrumento de extrema importância na sala as crianças provavelmente sentiram-se valorizadas e incentivadas a continuar com esta postura de apoiantes e “veteranos” relativamente à criança menos experiente.

Por outro lado, esta semana senti realmente que a minha relação com as crianças está a ficar cada vez mais forte. As interações com os adultos da sala são também ricas e positivas, de uma forma geral, e segurança é uma palavra que descreve essas mesmas relações. O respeito pelo tempo da criança foi algo que esteve constantemente na minha mente esta semana, motivado pela situação descrita abaixo:

« Estava com a M.L e a M.Ba. a acabar de recortar os fantoches para o projeto do teatro de fantoches da Elsa (do Frozen) e a M.A (3 anos) disse que queria recortar pelo que sugeri que fosse fazer recorte e colagem. O E. (3 anos) aproxima-se da mesa e pega numa tesoura tal como fez no dia anterior.

Catarina - “E. agora não posso trabalhar contigo com a tesoura. Esperas um bocadinho para acabar com elas?” (e retiro a tesoura das suas mãos, pois é uma criança que ainda não tem desenvolvida esta competência)

Passado algum tempo a educadora alerta-me para o facto de ele estar a mexer numa tesoura. Pelo que disse à educadora que ficava frustrada por não lhe estar a conseguir dar resposta neste sentido (interesse pelas tesouras) porque estou sempre a fazer outras coisas com outros. Ao que a L. respondeu “nem sempre o tempo deles é o nosso (e vice-versa) o recorte é uma coisa que lhe está mesmo a interessar” Respondi “pois, e quero ter tempo para me dedicar a isso com ele”. Passado pouco tempo terminei o que estava a fazer com as outras crianças e dediquei-me ao E. Ajudei-o a pegar na tesoura e durante mais de 30 min estivemos a cortar “franjas nas folhas” sempre a abrir e fechar a tesoura, isto por iniciativa da criança. A sua felicidade era notória. Quando tivemos de arrumar pedi:

Catarina - “ E. Gostaste? (Acenou positivamente) então vamos arrumar, para o recreio. Vais mostrar à L. E pedir para te ajudar a guardar no teu sítio?”

Quando regressou fiz-lhe sinal para “mais cinco”, retribuiu voltou atrás e deu-me um beijinho.»

Registo diário, 12 de outubro de 2016, sala de atividades

Esta expressão da L. fez-me realmente refletir sobre o respeito pelo tempo das crianças e a sua importância para o aumento das interações de qualidade e consequentemente o fortalecimento da relação adulto-criança. Efetivamente, esta criança estava desperta para algo e nenhum adulto da sala estava a conseguir dar resposta a esse interesse e apoiá-la. O facto de ter estado disponível para o E, foi claramente significativo para ambos. Muitas vezes, nós adultos não estamos suficientemente atentos a cada criança, na sua individualidade, para perceber determinados sinais, pois esta é uma tarefa extremamente difícil tendo em conta que nesta sala temos 20 crianças com idades diferentes e, naturalmente, características diferentes. Muitas vezes, achamos à partida que “isto não é algo do interesse da criança x terei de arranjar estratégias para a motivar e desenvolver esta competência” mas por vezes o suficiente é estarmos atentos à criança e ao seu tempo, pois, tal como na situação descrita, esta pode surpreender-nos. Obviamente que o oposto também ocorre, pelo que é fundamental o papel do educador, para cativar o interesse da criança e apoiar no seu desenvolvimento. Assim, pretendo transpor para a minha prática esta ideia de que por vezes é importante parar, olhar em volta e perceber o que está a acontecer na sala,

quais os interesses das crianças, quais as suas necessidades, onde devo intervir primeiramente, entre outros aspetos. Principalmente, pretendo ter sempre presente esta ideia de que a “melhor forma de assegurar ambientes de boa qualidade . . . será centrar as nossas energias colectivas e individuais na qualidade das interações diárias que temos com as crianças de forma a que essas interações sejam mais ricas, interessantes, envolventes, satisfatórias e significativas” (Katz, 2006, p.20-21)

Esta semana fomos convidadas a estar presentes na reunião de boas-vindas aos pais, o que foi extramente enriquecedor, para mim enquanto futura profissional e também para estarmos integradas nesta equipa. A reunião foi totalmente diferente de tudo o que já vi/experiei.

«Hoje foi dia de reunião de boas-vindas aos pais. A primeira parte foi geral, dinamizada especialmente pela diretora e pontualmente pelas coordenadoras de JI e creche, onde foram apresentados projetos e as linhas gerais de ação, através de um vídeo com fotos das crianças. A segunda parte consistiu em dinâmicas, conduzidas pelas educadoras, com base em temáticas do interesse das famílias (tinha sido feita uma recolha previamente). Eram estas a gestão de conflitos, as rotinas e os instrumentos de trabalho, sendo que as famílias optavam pela que a mais interesse tinham. Eu e a Joana fomos passando por todas as dinâmicas e registando fotograficamente, para assim termos uma perspetiva geral de todas. Nas 3 conseguimos presenciar um ambiente tranquilo mas ao mesmo tempo aberto e bem-disposto, quase que um pouco informal. A partilha foi a base de todas as dinâmicas, para que em conjunto conseguissem responder a algumas questões iniciais de reflexão propostas aos pais.»

Nota de campo, 14 de outubro de 2016

Os principais aspetos que me cativaram nesta reunião foram: o facto de todos os envolvidos tentarem estabelecer uma relação de empatia com as famílias estabelecendo um ambiente acolhedor e familiar; a organização em si de toda a reunião; as dinâmicas e propostas de abordagem; a primazia dada à partilha mútua ao invés da exposição apenas das educadoras. As educadoras deram sugestões aos pais, sempre salvaguardando que “cada caso é um caso” mas dando dicas, como por exemplo transporem para casa alguns dos instrumentos de trabalho utilizados em sala, como o mapa das tarefas ou o calendário, para que a criança sinta que há continuidade do que é praticado na escola, em casa.

Por defender efetivamente que a relação escola-família é fulcral para o desenvolvimento da criança identifiquei-me bastante com as estratégias de abordagem desta reunião, uma vez que “estas práticas ajudam as famílias a sentirem apoio, não apenas na educação e cuidado dos seus filhos, mas também na vida em geral.” (Folque, Bettencourt,

& Ricardo, 2015, p.21), pois efetivamente os pais foram chamados a participar e partilhar. Para além desta reunião que marca o início do ano é muito importante que este clima de proximidade se mantenha diariamente, na sala de atividades e tal, tem sido visível neste estágio. As famílias são convidadas a participar (a mãe da M. que toca vários instrumentos fez-nos uma visita na véspera do dia da música), partilham angústias com a equipa (a A. chora muitas vezes de manhã para ficar e a equipa tenta tranquiliza-los) e, quando tal não é possível (por indisponibilidade de horários) podem sempre acompanhar o dia-a-dia através dos registos e ata de reunião do conselho que são colocados à porta.

De um modo geral, sinto que, até ao momento tenho “absorvido” imenso da prática da instituição e da equipa que quero “guardar e levar” para a minha prática. Apesar de ainda estar numa fase muito inicial, sinto que as crianças sentam cada vez mais confiança em mim e me vêm como um adulto a respeitar mas também pronto a apoiar. O facto de, em equipa, gerirmos tarefas e ter tido possibilidade de orientar alguns projetos que estão a decorrer tem sido positivo, pois fornece-me segurança para desenvolver um trabalho de qualidade com as crianças e a equipa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3, 13–35.
- Katz, L. (2006). Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância. *Saber (E) Educar*, 11, 7–21.
- Vala, A., & Guedes, M. (2015). A importância das interações na construção das aprendizagens. *Escola Moderna*, 6, 56–63.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande*. Porto: Porto Editora.

Anexo B4 – Semana 4, 17 a 21 de outubro 2016

Tabelas B13 a B17

Registos diários

REGISTO	TEMA/MOMENTO
<p>No mostrar, contar ou escrever, a Le. Mostrou uma boneca mulata e a Ri. (AAE) disse: Ri. – “olha tão gira, é mulatinha!” L.- "Olhem lá para o Gu. Ele tem uma cor de pele parecida com a boneca?" Todos - "Sim!" L.- "E qual é a tua cor Gu.?" Gu (4 anos) - "Eu sou castanho!" M.(5 anos) - "Ele é moreno!" L - "Oh Ri. Tu disseste o quê?" Ri. - "Que a boneca é mulata." L.- "E eu sou de que cor?" Todos - "Branca!" L.- "Então e o Gu. Não é mulato também?" M.(insiste) - "É moreno!" Ri. - "Não, M. Morenos ficamos nós quando apanhamos sol. Esta é sempre a cor do Gu." L.- "Gu, tu és mulato, assim castanho, quase cor de café com leite porquê?" (Faz-se silêncio e ninguém responde) L.- "O teu pai é de que cor, Gu.?" Gu. - "Castanho!" L.- "E a tua mãe?" Gu. - "A minha mãe é branquinha!" L.- "Então, quando por exemplo o pai é castanho e a mãe é branquinha, o filho é assim mulatinho" L. “Olhem o E. É mais escuro que o Gu.. A mãe e o pai do E. têm os dois uma cor de pele mais escura. E como nenhum é branco, o E. é mais escuro.”</p>	
<p>O Gu. trouxe dois livros da “patrulha pata” para mostrar aos amigos. Gu – “L. podemos contar?” L. – “Sim, olha por acaso hoje já tinha pensado contar outra história, aquela da caixa do outro dia, que não correu muito bem, mas podemos contar essa sim, não faz mal.” Algumas crianças manifestam-se sobre a história que querem e dizem alto “patrulha pata!” Gu – “Então e qual é que querem? O vermelho ou o amarelo?” Para não gerar confusão o Gu. pede que ponham o dedo no ar. Escolheu-se então a vermelha, pela maioria. Neste episódio é notória a consciência democrática que algumas crianças já vão tendo. Enquanto grupo, as decisões devem ser tomadas em conjunto, como por exemplo na seleção da história.</p> <p>O Gu. teve de sair mais cedo, por ter um irmão doente, e a L. pediu-lhe para ele voltar a trazer história na 4ª feira, que arranjávamos tempo para contar. A L. teve de se ausentar e fiquei então responsável por explicar ao grupo a situação e a contar novamente a história “Não é uma caixa”. Da primeira vez, na semana passada, as crianças estavam muito desconcentradas e sem interesse na mesma pelo que queríamos tentar novamente.</p>	

<p>O grupo reagiu muito bem ao facto de ter sido eu a dinamizar o momento. Ouviram e estavam muito atentos. Alguns recordavam-se de algumas coisas e conseguiam antecipar o que se seguia.</p> <p>No fim fizemos um pequeno debate:</p> <p>Catarina – “Então e perceberam o que acontecia na história?”</p> <p>M.A – “Sim era a caixa”</p> <p>Catarina – “A caixa era o quê?”</p> <p>Lo – “Era um foguetão!”</p> <p>Go – “Era várias coisas!”</p> <p>Catarina – “Isso mesmo! Vocês também na casinha também não brincam ao faz de conta. Fazem de conta que são médicos, que são pais ou animais. Acham que era isso que o coelho estava a fazer?”</p> <p>Todos – “sim!”</p>	
<p>De manhã ensaiei com o grupo do projeto do “teatro de fantoches” e mais uma vez o ensaio não correu como esperava. Fomos, como sempre para o corredor, mas as crianças dispersam muito facilmente principalmente porque a auxiliar também está a realizar outra atividade com outras crianças no mesmo espaço. Expliquei às crianças a importância de ensaiarmos para apresentarmos um bom resultado aos colegas.</p> <p>Passadas algumas tentativas deixei ao critério das crianças ensaiar ou não ensaiar mais. Não insisti, pois optei por deixá-las ir embora apesar de saber que ainda não tínhamos ensaiado o suficiente.</p>	
<p>Hoje saltou-me à vista o estado em que se encontra a biblioteca da sala. A organização e as condições dos materiais. Este é um espaço recatado, até um pouco escondido pelo armário dos jogos, com 2 cadeiras confortáveis, algumas almofadas e uma manta. O móvel dos livros é composto por 2 divisórias onde se encontram todos os livros. Estes estão “amontoados”, e raramente arrumados (só quando o adulto o faz). Não estão organizados segundo nenhuma ordem e muitos estão em mau estado, mesmo rasgados. Existe alguma diversidade: 1 dicionário, livros construídos por crianças em anos anteriores, histórias infantis com mais ou menos qualidade, alguns livros técnicos, entre outros.</p> <p>Julgo que este poderá ser um dos meus focos para a ação. Valorizo bastante as histórias e a esta parece-me uma área um pouco “esquecida” da sala.</p>	

Dia 16 – 18 de outubro de 2016

REGISTO	TEMA/MOMENTO
<p>Hoje, antes da ginástica, tive grande parte da manhã a realizar uma pesquisa no computador do gabinete das educadoras com a M.L e o Go. As crianças do projeto do Jardim Zoológico vão fazer uma pintura em papel de cenário de um animal à escolha. Fomos então ao computador selecionar algumas imagens.</p> <p>Dei sempre possibilidade às crianças de, à vez, manipularem o rato e selecionarem, em conjunto, a imagem que queriam e que melhor representava o animal. Tive de intervir algumas vezes, pois o Go. Queria sim escolher as mais “engraçadas” e muitas vezes caricaturadas que encontramos <i>online</i> e não uma verdadeiramente representativa. Perguntei-lhes se não achavam melhor termos um imagem de corpo inteiro e outra em mais detalhe da cara para se ver os pormenores. As crianças concordaram e muitas vezes, mesmo sem eu falar disso diziam “metemos esta porque se vê bem os dentes afiados!”</p>	
<p>Uma das minhas principais inquietações, neste momento, enquanto estagiária, é “Será que estou a fazer o suficiente, ou o espetável, estando já a completar 1 mês de estágio?”</p> <p>Sinto que existe sempre muita coisa a acontecer na sala e, apesar de me sentir muito integrada, parece que não faço o suficiente, por vezes. Praticamente tudo o que é realizado em sala surge de uma proposta das crianças e nós, adultos, apoiamos essas propostas. Tem sido esse o meu papel nestes últimos dias: apoiar o grupo do projeto do teatro de fantoches. Apesar de ter consciência de que o apoio e tempo que lhes estou a dedicar é muito importante, às vezes sinto que não consigo estar a direcionar a minha atenção em vários focos e estão sempre a acontecer muitas coisas ao mesmo tempo na sala.</p>	

Dia 17 – 19 de outubro de 2016

REGISTO	TEMA/MOMENTO
<p>O Gu. lembrou-se do combinado com a L., de que trazia novamente os livros da “patrulha pata” para contarem uma história. Acordámos em grupo que contaríamos antes das comunicações e do almoço.</p> <p>A L. contou então a história selecionada e foi bastante interessante ver o interesse da maioria das crianças, que olhavam quase intactas para o livro e para a educadora a contar. Especialmente o Lo. (3 anos) que habitualmente não fica muito tempo concentrado, estava bastante focado na L. e na história, dizendo o nome das personagens que iam aparecendo o que indicava que possivelmente já conhece a coleção, ou em série ou em livro.</p>	
Registo com maria Luísa Gu. e Go.	
Luísa a contar história da patrulha pata e reflexão conjunta sobre livros e reação do Lo.	
Finalistas – o filme da caixa da turma da mónica.	
Apresentação do teatro de fantoches	

<i>Dia 18 – 20 de outubro de 2016</i>	
REGISTO	TEMA/MOMENTO
Postura do Gu. com os outros e posição da Luísa	
Conversa com M.Lno plano do dia	
Registo com Go. e Gu. que correu muito melhor	
Edu	
<p>Avaliação do projeto dos fantoches</p> <p>Catarina – “Acham que correu bem?”</p> <p>Go. – “Não, porque eu fiz pikachu” (O go. Tinha gritado na apresentação). E porque eu não tinha o pau direito.... Achei a música bonita”</p> <p>M.L – “Eu achei bonito, os fantoches. E consegui ter os paus direitos.”</p> <p>Catarina – “Ajudou termos feito os risquinhos?” (nos ensaios para facilitar a forma como as crianças seguravam os fantoches fiz uns riscos a caneta)</p> <p>M.L – “Sim.”</p> <p>Catarina – “Numa outra vez se fizermos outros teatro de fantoches acham que fazemos os risquinhos outra vez?”</p> <p>M.L – “Sim, porque ajudou muito e eu pus os paus direitos!”</p> <p>M.Ba. – “Sim, foi giro. Eu achei graça ao Go. Eu gostei mais da parte em que ele gritou.”</p> <p>Catarina – “Acharam que os panos que tapam os fantocheiro? Conseguiram mexer bem os fantoches?”</p> <p>M.Ba – “Não! Há outro fantocheiro que não tem panos....é melhor!”</p> <p>M.L – “Ajudou muito”</p> <p>Go – “Porque assim não nos viam!”</p> <p>Catarina – “Boa Go. Sim, foi o que falámos. Há teatros em que somos nós as personagens e aparecemos. Há outros, como o nosso, em que são os fantoches e nós não podemos aparecer.”</p> <p>Catarina – “Acham que termos posto a música a dar no computador foi bom ou não?”</p> <p>Go. – “Não! Acho que não.”</p> <p>M.Ba – “Sim! Porque não sabia às vezes a música”</p> <p>Catarina – “O que melhoravam no nosso trabalho?”</p> <p>Go – “Pôr direitos os paus”</p> <p>M.L – “Falar um bocadinho mais alto”</p> <p>Catarina – “Devíamos abanar os fantoches? (como as crianças fizeram numa parte da apresentação)</p> <p>M.L – “Não!”</p> <p>Catarina – “Então porque abanaram? Porque estavam nervosos, porque achavam divertido?...”</p> <p>M.L – “porque estávamos nervosos”</p> <p>Catarina – “acham que precisávamos de ensaiar mais?”</p> <p>M.Ba – “não”</p>	

Catarina – “Então, mas houve uma parte que não sabiam bem o que fazer. Se tivéssemos ensaiado mais acham que já sabiam o que fazer?” M.Ba – “Sim...eu não gostei do Go.”	
Comunicações Ainda antes dos colegas apresentarem, o Gu. teceu um comentário ao trabalho do F. Gu. – “Fizeste o Golfinho com boca?! Os golfinhos não falam!” A comentar o trabalho do A. Go. – “Podias fazer os olhos de outra cor. (estavam cinzentos, da mesma cor que o resto do cor e passavam praticamente despercebidos) Para sabermos onde estão!”	
Gu - “Já são horas do lanche! Temos de ir lanchar, olha para o relógio!” (aponta para o relógio que marca precisamente 16h)	

<i>Dia 19 – 21 de outubro de 2016</i>	
REGISTO	TEMA/MOMENTO
<p>Hoje, de um modo geral viveu-se um clima bastante calmo na sala, o que não é habitual a uma sexta feira.</p> <p>Quando cheguei, o Lo. E o S. (3 anos) estavam a brincar na mesa com um jogo. Normalmente estão a brincar com os animais, com tudo espalhado pelo chão e muitas vezes acabam por entrar num conflito, estavam muito calmos a partilhar as peças de um jogo e o Lo dizia para o S.</p> <p>Lo - “Não é assim S. (estava a colocar as peças sem critério e não nas cores correspondentes) Este é amarelo!”</p> <p>O S. pediu para ir fazer um desenho e disse-lhe que podia. Passado algum tempo, tinha as canetas espalhadas em cima da mesa e o</p>	

Reflexão semanal

Reflexão semanal 17-21 outubro 2016

“Será que estou a fazer o suficiente, ou o espetável, estando já a completar 1 mês de estágio?”

Esta foi uma das inquietações que marcou esta 4ª semana de PPS. Muitas vezes, em conversa com a L. (educadora) partilhamos o quão inquietante é esta profissão pelo que este sentimento não me acompanhará só no período de estágio mas sim ao longo do meu percurso profissional. Tal não é negativo, muito pelo contrário. A meu ver, transparece preocupação e a procura por fazer mais e melhor, em prol das crianças. Enquanto estagiária, sinto que vivo sempre este período com muita intensidade, pois quero absorver tudo o que conseguir para, quando for educadora, estar preparada. Muitas vezes, num estágio penso que devo fazer muitas coisas e chegar ao fim com um grande leque de atividades

desenvolvidas e momentos dinamizados pelo que esta semana me questionei sobre o meu papel na sala e, principalmente, sobre a qualidade da minha intervenção até ao momento.

No MEM, este sentimento é ainda mais vincado porque, grande parte das propostas partem das crianças e não do educador e o questionamento e reflexão é uma constante. Este desempenha um papel de provocador e mediador (Guedes, 2011), e a planificação não é algo rígido realizado pelo adulto mas sim uma “previsão” conjunta do que o grupo pretende fazer num futuro próximo (na reunião do conselho) ou diariamente (no preenchimento do plano do dia).

Neste mês senti-me efetivamente integrada no grupo, sinto que conheço as rotinas, sou uma referência para as crianças e, principalmente sinto-me útil no apoio ao trabalho desenvolvido. Contudo, por vezes, parece que não é suficiente (para mim, enquanto adulto e estagiária). Quando partilhei com a educadora esta minha inquietação, a L. disse-me algo como *“pensa em tudo o que fizeste com as crianças e no que as apoiaste. Reflete por exemplo, sobre o impacto que o teu apoio ao projeto do teatro dos fantoches teve naquelas crianças e aí, percebes que para ti pode ser pouco mas para eles foi essencial”*.

«Na reunião do diário, a M.L mostrou intenção de fazer um teatro de fantoches da Elsa. Algumas crianças reagiram positivamente à ideia. A L. registou esta ideia na coluna do “queremos fazer”»

Nota de campo, 29 de setembro de 2016, sala de atividades

“No preenchimento do plano do dia, a L. falou do teatro de fantoches e registou que esta seria uma tarefa do dia, para a M.L, M.Ba e Go. – crianças interessadas. Perguntou-me se queria ficar responsável pelo apoio a este projeto ao que respondi afirmativamente.”

Registo diário, 10 de outubro de 2016, sala de atividades

Partindo desta intenção de um grupo de crianças de realizar um projeto técnico-artístico (Guedes, 2011) e da oportunidade dada pela educadora fiquei encarregue de apoiar as crianças neste projeto, do início ao fim, isto é desde o ponto de partida até à comunicação e avaliação. Inicialmente fiz um levantamento com as crianças das personagens que existiam na história e fomos ao computador pesquisar e imprimir imagens das mesmas, para servirem de inspiração para a construção dos fantoches. O processo de pesquisa e seleção foi realizado pelas crianças, sendo que apenas as ajudei a guardar e imprimir as imagens. Posteriormente fomos para a sala, distribuímos personagens – “quem faz o quê”, recortei algumas folhas para as crianças desenharem o que tinha ficado acordado.

“A M.L e a M.Ba após desenharem 1 personagem cada mostraram-se desinteressadas e disseram que não queriam fazer mais. Expliquei-lhes que quando nos comprometemos com uma coisa é importante cumprir mas que podemos acabar amanhã, desde que não se esqueçam”

Registo diário, 10 de outubro de 2016, sala de atividades

Fui flexível com as crianças, por duas razões: i. o projeto é delas e entendo que o papel do educador não deve ser o de “obrigar” a fazê-lo mas sim a ajudá-las na gestão do mesmo; ii. o trabalho é mais produtivo e significativo quando as crianças estão interessadas e motivadas para o mesmo. Contudo, defendo que é fundamental que as crianças tenham consciência de que, quando iniciam um projeto e se comprometem com o grupo a fazê-lo, é importante dar-lhe continuidade. Combinámos então acabar os fantoches no dia seguinte e colocarmos um “pau de médico” para os segurarmos. De seguida fomos pedir à V. (educadora do JI1) um fantocheiro que tinham construído recentemente e começamos, por iniciativa das crianças, a ensaiar no corredor.



Figura 1 – Construção dos fantoches



Figura 2 – Resultado final

Os ensaios foram, para mim, o principal desafio deste projeto. Fui tentando propor-lhes estratégias para melhorarem o seu trabalho e filmei várias vezes os ensaios para que, ao sugerir melhorias as crianças detetassem o que estava “menos bem” e compreendessem o porquê daquela sugestão. Para além dos desafios “técnicos” existiram também muitos momentos de discórdia, por parte das crianças, o que tornava sempre os ensaios *pesados* e *aborrecidos* para alguém, como ilustra a situação seguinte:

Catarina – “Vamos ordenar as personagens, consoante a ordem que aparecem na história” Sugeriu que as colocassem todas no chão viradas para cima

M.Ba (4anos) – “Primeiro a Anna e depois o Olaf”

M.L (4anos) – “Não, a Elsa entra com a Anna primeiro!”

Depois de organizarmos o resto das personagens dividimo-las pelas 3 crianças. E o Go. E a M.Ba tinham 2 personagens e a M.L 3 e eu disse:

Catarina – “M.L ficas então com 3. Consegues? (a criança assentiu)”

A M.Ba retraiu-se e ficou visivelmente *triste*.

Catarina – “O que se passa M.Ba?”

M. Ba – “Eu não tenho 3”

Catarina – “Então, mas tu disseste que só querias ficar com o Olaf e com Anna. A M.L ofereceu-se para ficar com 3.”

A M.L automaticamente dá uma das personagens que tem à M.Ba que não reage. Tentámos explicarlhe que a M.L estava a ter uma boa atitude e a dar-lhe a oportunidade de ter 3 e disse que não.

Catarina – “Então queres ficar com quantos M.Ba?”

M.Ba – “2...”

Registo diário, 11 de outubro de 2016, corredor

As principais dificuldades a nível técnico que as crianças tiveram relacionaram-se com a manipulação dos fantoches, o contorno do “pano” do fantocheiro e a história. Para estas dificuldades tentámos arranjar estratégias em conjunto para melhorar o trabalho:

- Na manipulação dos fantoches, inicialmente as crianças agitavam os mesmos a grande velocidade e seguravam-nos na extremidade, o que não impossibilitava a visualização pelo público. Sugeri que realizássemos uns riscos auxiliares no fantoche, para que as crianças soubessem onde agarrar.
- Relativamente ao “pano” que tapa a frente do fantocheiro, as crianças tinham dificuldade em passar o fantoche para a frente sem serem vistas. Aqui a M.L sugeriu que tirássemos o pano. Contudo o Go. afirmou que não podia ser, que sem o pano eram vistos. Após algum tempo e filmagem esta dificuldade foi ultrapassada.
- A história foi, a meu ver, o ponto mais difícil. Inicialmente julgava que as crianças dominavam a sequência de acontecimentos. Contudo, nos ensaios, à medida que avançávamos percebi que não e que cada uma apresentava os acontecimentos, do filme, de forma diferente. Esta foi uma das principais falhas, numa próxima vez julgo que um dos passos mais importantes é o reconto da história, com calma e com recurso, por exemplo a imagens. Para que as crianças se consciencializem da sequência da história e não se sintam perdidas.

Muitas vezes as crianças distraíam-se durante os ensaios, por estes se realizarem no corredor, à hora em que passam crianças da creche para almoçar e por estar a decorrer outra atividade com a auxiliar no mesmo espaço. Deixei as crianças gerirem os ensaios e quando os queriam acabar, acabávamos. Contudo, alertei-os para a importância de apresentarmos algo de qualidade na comunicação do projeto.

No dia da divulgação as crianças estavam muito *entusiasmadas*, escurecemos a sala e utilizámos a música do filme – “Já passou” – para iniciar e terminar a mesma. Concordeando com Pires (1994), considero que os comportamentos e competências adquiridos ao longo do processo são mais importantes que o produto final, das quais destaco a efetiva melhoria na manipulação dos fantoches. Contudo, analisando a divulgação do projeto considero a falha supracitada no que diz respeito à história, comprometeu bastante o desempenho das crianças. Principalmente o Go, que quando ficou visivelmente *nervoso* por não saber o que tinha de fazer começou a agitar os fantoches (deixando cair um), a rir e a gritar. Apesar de estarmos num momento de divulgação, permiti que este momento de exteriorização se prolonga-se um pouco, para aferir que se as próprias crianças tomavam consciência de quando seria oportuno parar e retomar à história, e considerando que o projeto era seu. Tal aconteceu. A M.Ba e depois a M.L disseram “Já chega” e tentaram continuar mas o Go. continuou e gritou. Quando lhes disse para continuarem é que cedeu lugar às outras personagens mas continuou *bastante agitado* mesmo fora da cena.

No dia seguinte, realizei a avaliação do projeto com as crianças. Visualizei a filmagem da divulgação sozinha e preparei algumas questões, por sugestão da L., e posteriormente visualizei a mesma com as 3 crianças. Coloquei-lhes as questões e responderam analisando tendo em conta o processo e o produto final.

Questões	Respostas
Catarina – “Acham que correu bem?”	Go. – “Não, porque eu fiz pikachu” (O go. Tinha gritado na apresentação). E porque eu não tinha o pau direito.... Achei a música bonita” M.L – “Eu achei bonito, os fantoches. E consegui ter os paus direitos.”
Catarina – “Ajudou termos feito os risquinhos?”	M.L – “Sim.”

Catarina – “Numa outra vez se fizermos outros teatro de fantoches acham que fazemos os risquinhos outra vez?”	M.L – “Sim, porque ajudou muito e eu pus os paus direitos!” M.Ba. – “Sim, foi giro. Eu achei graça ao Go. Eu gostei mais da parte em que ele gritou.”
Catarina – “Acharam que os panos que tapam o fantocheiro? Conseguiram mexer bem os fantoches?”	M.Ba – “Não! Há outro fantocheiro que não tem panos...é melhor!” M.L – “Ajudou muito” Go – “Porque assim não nos viam!” Catarina – “Boa Go. Sim, foi o que falámos. Há teatros em que somos nós as personagens e aparecemos. Há outros, como o nosso, em que são os fantoches e nós não podemos aparecer.”
Catarina – “Acham que termos posto a música a dar no computador foi bom ou não?”	Go. – “Não! Acho que não.” M.Ba – “Sim! Porque não sabia às vezes a música”
Catarina – “O que melhoravam no nosso trabalho?”	Go – “Pôr direitos os paus” M.L – “Falar um bocadinho mais alto”
Catarina – “Devíamos abanar os fantoches? (como as crianças fizeram numa parte da apresentação)”	M.L – “Não!”
Catarina – “Então porque abanaram? Porque estavam nervosos, porque achavam divertido?...”	M.L – “porque estávamos nervosos”
Catarina – “acham que precisávamos de ensaiar mais?”	M.Ba – “não”
Catarina – “Então, mas houve uma parte que não sabiam bem o que fazer. Se tivéssemos ensaiado mais acham que já sabiam o que fazer?”	M.Ba – “Sim...eu não gostei do Go.”

Analisando em retrospectiva este trabalho em que estive mais envolvida e a apoiar as crianças percebo que adquiriram competências que lhes vão ser úteis sempre que realizarem um teatro de fantoches. É principalmente positivo verificar que as crianças estão conscientes destas melhorias e da sua razão. Talvez para mim, enquanto adulto, não tenha

corrido como pensava, mas isso também é algo que tenho de aprender a gerir – as expectativas. Não foi como idealizei, mas fui capaz de apoiar as crianças, transmitir-lhes alguns aspetos técnicos importantes e ajudá-los na análise reflexiva do seu trabalho. Também eu refleti sobre aspetos que melhoraria, na minha ação, especialmente no que à história diz respeito, pois considero que toda a “desordem” que se instalou adveio da falta de clareza na sequência de acontecimentos.

Aprender a trabalhar com o MEM é algo inquietante e que me coloca em dúvida por diversas vezes, mas certamente se for capaz de apoiar as crianças nas suas propostas e propor sugestões vou permitir que assumam um papel ativo na sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Guedes, M. (2011). Trabalho em Projetos no Pré-escolar. *Escola Moderna*, 4, 5–12.

Pires, J. (1994). Trabalho de projecto. *O Professor*, 40, 20–25.

Anexo B5 – Semana 5, 24 a 28 de outubro de 2016

Tabela B18

Previsão semanal

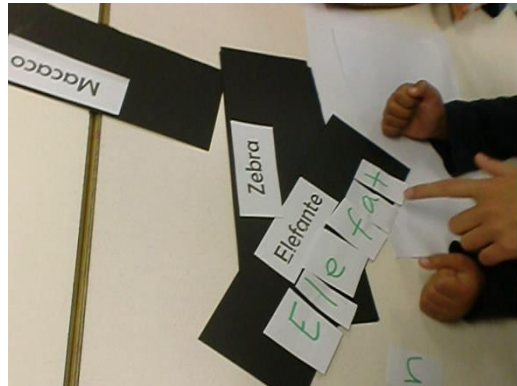
Previsão Semana 24 a 28 de outubro de 2016				
SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
Reunião Plano do dia				
<ul style="list-style-type: none"> - Projeto Vegetais (que legumes conhecemos? / preparação pedido aos pais) ¹ - Projeto Jardim Zoológico² (recolha de informações acerca dos animais já pintados) - Halloween³ – Pintura coletiva e escolha do disfarce (qual o acessório que querem fazer para o desfile) 	<ul style="list-style-type: none"> - Projeto Vegetais (Sopa) ¹ - Projeto Jardim Zoológico² - Halloween³ – Pintura coletiva e construção dos disfarces 	<ul style="list-style-type: none"> - Vídeo “Caixa” (No final da reunião da manhã) - Transformação de caixas (Trabalho a pares) - Halloween³ 	<ul style="list-style-type: none"> - Projeto Vegetais (Salada e bolo) ¹ - Projeto Jardim Zoológico² - Halloween³ 	<ul style="list-style-type: none"> - Projeto Jardim Zoológico² - Halloween³
<p style="text-align: center;">Comunicações</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avaliação projeto teatro fantoches - Comunicação zebra e panda da Ma.Ba e Maria Luísa 	Ginástica	Comunicações	Ginástica	Comunicações
ALMOÇO / SESTA				
Finalistas – Registos das idas ao CDC – Conhecer o espaço e os Coros	Finalistas – Registo “Com quem gosto mais de trabalhar e porquê”	Finalistas - Inventários	Finalistas - Inventários	Finalistas – Registo Halloween
<p style="text-align: center;">Abordagem à Leitura e Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> - Segmentação de palavras (articulação projeto do Jardim Zoológico) 	<p style="text-align: center;">Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pintura de Kandinsky – Que formas geométricas encontra nesta pintura – Sugerir ao grupo a reprodução da obra) 	<p style="text-align: center;">Animação Sociocultural</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tapete de histórias “<i>Todos no sofá</i>” (articulação projeto do Jardim Zoológico) 	<p style="text-align: center;">Atividades Experimentais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coloração flores 	Reunião do Conselho
Reunião Diário				
<p>OBSERVAÇÕES: Organização da equipa para facilitar gestão do trabalho em sala: ¹ – Apoiado pela Catarina (Estagiária ESELx) ² – Apoiado pela L. (Educadora)</p>				

³ – Apoiado pela Ri. e Ra. (AAE e Estagiária da CERCI) ou Ri e Mó. (Estagiária da MAGESTIL)

Tabela B19 a B20
Planificações

PLANIFICAÇÃO DIÁRIA 24/10- SEGMENTAÇÃO PALAVRAS		
<p>CONTEXTUALIZAÇÃO: A atividade foi pensada para ser realizada em articulação com o projeto do Jardim Zoológico, pois as palavras segmentadas são os nomes dos animais escolhidos e pintados anteriormente pelas crianças do projeto.</p>		
<p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS NA ÓTICA DA CRIANÇA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ordenar as letras da palavra - Contar as letras da palavra - Contabilizar letras que se repetem - Identificar as letras que se repetem - Reconhecer o sentido direcional da escrita 		
<p>ÁREAS DE CONTEÚDO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expressão e comunicação – Linguagem oral e abordagem à escrita - Expressão e comunicação – Matemática 		
<p>RECURSOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Palavra impressa - Cartolina preta - Bostic - Cavalete - Canetas - Folha branca - Tesoura 	<p>ORGANIZAÇÃO ESPAÇO E GRUPO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tempo trabalho participado – Linguagem oral e escrita - Grande grupo - Ao redor da mesa grande 	
DESCRIÇÃO/PROPOSTA DE ATIVIDADE	ESTRATÉGIAS	AVALIAÇÃO
<p align="center">“Segmentação de palavras” (aprox. 10 min.)</p> <p>O educador propõe a realização de uma “brincadeira com palavras”. Numa cartolina preta está colado com <i>bostic</i> uma palavra – o nome de um animal. Em grande grupo, apresenta a palavra explica do que se trata, relacionando com o projeto do Jardim Zoológico, a decorrer.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar o tipo de letra utilizado habitualmente na sala. - Cortar as letras à frente das crianças 	<ul style="list-style-type: none"> - Forma a palavra corretamente - Conta as letras tem da palavra

<p>O educador escreve a mesma palavra numa folha branca, apresenta as duas às crianças mostrando que são iguais e corta todas as letras da palavra escrita, explicando que a palavra é composta por letras, isto é, letras formam palavras. Seleciona duas crianças para ajudar a montar a palavra utilizando as letras cortadas, por baixo da palavra original colada na cartolina preta, para que fiquem uma por baixo da outra.</p> <p>No final, o educador coloca o cartão com as duas palavras – original e segmentada – no cavalete para que todas as crianças da mesa possam ver. Confirmam em conjunto se as letras correspondem e contam as letras da palavra em questão.</p> <p>Para além da contagem de letras, em palavras em que a mesma letra aparece várias vezes, podem também identificar as letras repetidas e contar quantas vezes aparecem nas palavras, como por exemplo: macaco. (2 «a» e 2 «c»).</p> <p>Posteriormente, os cartões com as palavras ficam na área da oficina da escrita para que as crianças possam completar todas as palavras.</p>	<p>- Apontar para as letras na contagem.</p>	<p>- Identifica as letras repetidas</p> <p>- Conta quantas letras se repetem</p> <p>- Coloca as letras da esquerda para a direita, começando na primeira letra da palavra</p>
<p>Observações/Aspetos relevantes:</p> <p>A atividade foi planeada tendo em conta que todas as crianças participam no tempo de trabalho participado e que, para este momento, já se encontram todas sentadas ao redor da mesa grande para a reunião do diário.</p>		
<p>AVALIAÇÃO:</p> <p>Julgo que a atividade correu bastante bem, uma vez que as crianças estavam na sua maioria <i>envolvidas</i>. As crianças que realizaram a atividade, tanto em grande grupo como posteriormente na área da oficina da escrita conseguiram ordenar corretamente as letras formando a palavra e utilizavam uma estratégia: colocavam a letra que tinham na mão ao lado da letra na palavra original para comparar e só depois é que a colavam. Na foto ilustrativa ao lado, é perceptível que estavam a “saltar” uma letra – o «n» - pelo que depois de colarem a letra lhes pedi para confirmarem se não faltava nada. Detetaram imediatamente o erro e corrigiram.</p> <p>Outro dos aspetos positivos foi o facto de não termos abordado uma única área de conteúdo. A contagem das letras foi algo muito positivo, pois todo o grupo conseguiu fazê-lo. Inicialmente, as crianças que estavam com as palavras contaram rapidamente e enganaram-se pelo que, em conjunto, e com calma conseguiram contabilizar as letras da palavra. As crianças nunca começaram a colocar as letras da direita para a esquerda, demonstrando assim que já têm noção de qual o sentido direcional da escrita, em português.</p> <p>Existia algo que modificava nesta atividade: tendo de envolver todas as crianças deveria ter deixado que as crianças colassem as letras ordenadas diretamente no cavalete para que todos fossem acompanhando o processo. Ao invés disso coloquei a palavra na mesa e muitas crianças não conseguiam acompanhar o processo dada a distância a que se encontravam. Assim, num período de espera (porque não estavam suficientemente perto para acompanhar) distraíam-se e descentalizavam-se da atividade.</p> <p>Posteriormente, na área da escrita foi interessante perceber o interesse das crianças. Notei que o R. e a M. (5 anos) já conseguem identificar todas as letras enunciando-as à medida que as colam na cartolina, por baixo do exemplar.</p>		



R. – “Esta é o «u»” (referindo-se ao «n» que no tipo de letra utilizado é idêntico alterando apenas a posição)
 Catarina – “Vê lá bem como está na imagem. O «u» é ao contrário. (exemplifiquei ambas e a criança assentiu sorrindo).
 M – “Já está! Panda! (apontando)”
 Catarina – “Então e olha para a de cima, estão iguais?”
 M. – “sim!” (e passa rapidamente o olhar por ambos)
 Catarina – “e olha ai para essa letra, o «b». Está igual nas duas?” (tinha-a colocado ao contrário)
 M – “Ah não está ao contrário!”
 Corrigiu e voltou a confirmar.
 R. – “Esta posso por de qualquer forma, pois posso Catarina?” (referindo-se ao «l» em golfinho)
 Catarina – “O que achas?”
 R. – “Sim acho que sim”
 Catarina – “sim porque o «l» é igual independentemente da posição, experimenta lá”

PLANIFICAÇÃO DIÁRIA 26/10- “TAPETE DE HISTÓRIAS – *TODOS NO SOFÁ*”

CONTEXTUALIZAÇÃO:

A atividade foi pensada como ideal para um dos primeiros momentos responsável pela gestão de um momento. Tendo em conta que, de momento, se encontra a decorrer o projeto do Jardim Zoológico, tornou-se oportuno contar esta história e fazer esta articulação.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS NA ÓTICA DA CRIANÇA:

- Permanecer atento durante toda a dinamização
- Identificar o título da história
- Apresentar 3 animais da história que existam no Jardim Zoológico

ÁREAS DE CONTEÚDO:

- Expressão e comunicação – Linguagem oral
- Expressão e comunicação – Matemática
- Expressão e comunicação – Educação artística (subdomínio do jogo dramático/teatro)
- Conhecimento do mundo

RECURSOS:

- Livro *Todos no sofá* de Luísa Ducla Soares;
- Tapete de histórias;
- Personagens da história.

ORGANIZAÇÃO ESPAÇO E GRUPO:

- Tempo trabalho participado – Animação cultural
- Ao redor da mesa grande

DESCRIÇÃO/PROPOSTA DE ATIVIDADE	ESTRATÉGIAS	AVALIAÇÃO
<p style="text-align: center;">“Tapete de histórias – <i>Todos no sofá</i>” (aprox. 10 min.)</p> <p>O educador apresenta o livro e questiona as crianças sobre o título do mesmo. Posteriormente apresenta a autora e monta o tapete de histórias que foi construído previamente como recurso para animar a história “<i>Todos no sofá</i>”. Esta é animada utilizando a sua versão cantada, com o auxílio do livro.</p> <p>No término da dinamização o educador faz a ligação com o projeto do Jardim Zoológico, questionando as crianças sobre os animais que surgem e que podem ser encontrados no Jardim Zoológico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cantar calmamente e com expressividade; - Manipular os animais de forma expressiva; - Manter contacto visual com as crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> - Refere o título da história - Apresenta o tema da história mas não o título - Identifica 3 ou mais animais que existam no Jardim Zoológico - Identifica 2 animais que existam no Jardim Zoológico - Identifica apenas 1 animal que exista no Jardim Zoológico - Não tem conversas paralelas durante a dinamização
<p>Observações/Aspetos relevantes: A atividade foi planeada tendo em conta que todas as crianças participam no tempo de trabalho participado e que, para este momento, já se encontram todas sentadas ao redor da mesa grande para a reunião do diário.</p>		
<p>AVALIAÇÃO: Esta atividade correu bastante bem, tal como tinha previsto. As crianças estavam todas em redor da mesa pelo que sugeri que se afastassem para conseguirem ver. O diálogo seguinte mostra que os indicadores de avaliação foram cumpridos por algumas crianças. Mostrei a capa do livro: Catarina – “Qual é o nome do livro sabem?” F – “Os animais no sofá” Go – “Não! Todos num sofá!” Catarina – “Sim, boa Go. Todos no sofá! E foi escrito por uma senhora que escreve muitos livros: Luísa Ducla Soares. Agora eu vou contar a história de uma forma diferente, por isso têm de estar com muita atenção” Uma criança conseguiu identificar o título do livro, talvez por já ter contactado com o mesmo. Outra referiu o tema mas não o nome correto. Durante toda a história as crianças estavam <i>muito atentas</i> à manipulação dos animais, pois permaneceram nos seus lugares focadas em mim e não conversaram umas com as outras durante toda a dinamização, o que, para mim, é bastante representativo da atenção prestada. Julgo que a versão cantada ainda os cativou mais, uma vez que é algo que não estão acostumados. No fim da dinamização coloquei uma questão: Catarina – “Então e, como andamos a falar dos animais do Jardim Zoológico, digam-me lá que animais temos aqui e também estão no Jardim Zoológico?” As crianças indicaram os mais vulgares – girafa, elefante – e depois referiram-se aos coelhos.</p>		

Catarina – “Vocês lembram-se que eu disse que nunca tinha ido ao Jardim Zoológico aqui em Lisboa, por isso vocês é que sabem.”

Esta foi uma discussão muito curta, pois estava na hora do lanche mas julgo que de um modo geral foi bastante positiva, pois foram muitas as crianças que identificaram animais do Jardim Zoológico, mesmo as que não fazem parte do projeto.

Tabela B21 a B25

Registos diários

<i>Dia 20 – 24 de outubro de 2016</i>	
REGISTO	TEMA/MOMENTO
Esta semana será a semana intensiva de estágio das estagiárias do curso de auxiliar pelo que todas as tarefas serão também articuladas com a M6. Que ficará responsável pela preparação dos adereços para o halloween.	
Durante as reuniões, noto uma grande diferença no E. (3 anos). Já consegue permanecer mais tempo sentado e principalmente concentrado. No contar, mostrar ou escrever a M.A que estava ao seu lado estava a mostrar os brinquedos e o E estava bastante atento e a tentar tocar-lhes. A L. Disse-lhe “E, qualquer dia podias também tu trazer alguma coisa para mostrar aos amigos. Gostávamos de ver. Os amigos trazem, mostram e emprestam se quiserem podias trazer também.”	Alterações no comportamento
<p>No plano do dia, quando se falou do tempo de trabalho participado de linguagem oral e escrita a L. Disse que não ia contar nenhuma história porque tínhamos preparado um jogo com letras. As crianças ficaram muito entusiasmadas principalmente quando a L. Disse que não ia contar o que era. Acordou-se que no plano do dia se colocava “brincadeira com letras” e quando se falava disse as crianças recordavam-se de que era surpresa Fui eu que dinamizei a atividade de segmentação de palavras. Inicialmente tínhamos pensado em fazer em pequenos grupos mas tal é muito difícil por se tratar de um momento destinado a todos e em que todos estão já sentados à mesa. A L. Sugeriu me então uma alteração no plano que resultou bastante bem. Quando pensamos na atividade fizemo-lo para articular com o projeto do jardim zoológico. Isto é, as palavras propostas eram os animais que as crianças do projeto já tinham pintado.</p> <p>Julgo que correu bastante bem, as crianças estavam na sua maioria envolvidas mas existia algo que fazia de forma diferente: tendo de envolver todas as crianças deveria ter deixado que as crianças colassem as letras ordenadas diretamente no cavalete para que todos fossem acompanhando o processo. Assim, num período de espera (porque não estavam suficientemente perto para acompanhar) distraíam-se e descentralizavam-se da atividade.</p> <p>Um dos aspetos positivos foi, ainda assim, a envolvência das crianças que estavam muito entusiasmadas. Outro dos aspetos positivos foi o facto de não termos abordado uma única área de conteúdo mas sim 3 (animais – conhecimento do mundo e matemática – contagem das letras em conjunto).</p>	<p>Cativar as crianças</p> <p>Atividade – segmentação de palavras</p>
<p>Hoje estive a fazer o projeto dos vegetais com a C. (4 anos). Era a única criança do projeto disponível pelo que partimos para uma nova etapa do projeto: “que vegetais conhecemos?” e a elaboração do recado aos pais, para nos ajudarem a fazer a sopa, a salada e/ou o bolo de cenoura.</p> <p>A C. estava muito envolvida nesta nossa tarefa, considero que influenciou o facto de estarmos apenas as duas, pois tinha toda a atenção para si, apesar de estar obviamente atenta ao que se passava na sala. A C. foi dizendo e desenhando vegetais que conhece: cenouras, ervilhas...</p> <p>C- “Os tomates”</p> <p>Catarina – “Hum, os tomates são um vegetal? Podíamos ir pesquisar para confirmar”</p> <p>Fomos então ao computador que estava ocupado com crianças do JI1 contudo aproveitamos e perguntamos-lhes. Todos nos disseram que sim, que o</p>	<p>Trabalho de projeto – Projeto dos vegetais</p> <p>Interação adulto-criança</p> <p>Questionamento do adulto</p>

<p>tomate é um vegetal. Fomos pesquisar em livros na Ludoteca mas não encontramos nada em concreto, apenas algumas referências à quinta que guardamos. Ficámos de, no dia seguinte procurar novamente.</p> <p>Escrevemos então o recado aos pais. A C. foi dizendo e eu escrevi e fiz a tabela de inscrição. A dada altura, quando estávamos sozinhas a C. diz:</p> <p>C- “Catarina, ensinas-me a escrever assim como tu?”</p> <p>Catarina – “Mas tu já sabes escrever o teu nome por exemplo.”</p> <p>C. – “Mas não é como tu!”</p> <p>Catarina – “Um dia vais aprender a escrever mais coisas. Sabes que é muito difícil. Escreveres o teu nome já é muito bom”</p> <p>C. – “Sabes vou saber quando fizer estes anos (representando 5 com a mão) e for para outra escola”</p> <p>Catarina – “E aí vais saber escrever muitas coisas”</p> <p>No tempo dos finalistas estava na mesa junto à C. com a L. e comentei a conversa que tinha tido com a C. A L. disse-lhe:</p> <p>L. – “Não te preocupes C. Tu escreves. Eu e a Catarina é que não percebemos o que tu escreves. Sabes às vezes os adultos conseguem ser um bocadinho complicados, como vimos na história do “princezinho” (história lida há algum tempo).</p>	<p>Pesquisa</p> <p>Escola-família</p> <p>Estratégias educadora</p>
<p>O tempo das comunicações é um tempo bastante rico e sobre o qual tanto eu como a educadora temos incidido a nossa atenção. Temos filmado as comunicações mais recentes e analisado.</p> <p>A M.L e a M. Ba (4 anos) comunicaram as pinturas dos animais que fizeram para o projeto do jardim zoológico.</p> <p>“Eu fiz um panda de pintura” – M.L</p> <p>Comentários</p> <p>O Go. (4 anos) começa a falar mas pouco tempo depois para, quando a M.L se dirige a ele. A L. incentiva-o</p> <p>Gu. (4 anos) – Isso é o que? (pausa) O panda não é roxo. (Aponta para a imagem do panda que está junto à área da expressão plástica). Olha lá não é cinzento. Preto...branco... (fica confuso) cinzento, preto?!”</p> <p>L. – “Posso fazer uma pergunta? Ali ao nosso amigo R. Olha lá para o trabalho da nossa amiga M.L e dá a tua opinião”</p> <p>L. “Precisamos de ajudar os amigos quando fazem comunicações. Temos de olhar para as coisas e dar a nossa opinião. (o R. continua sem responder). Queres dar a tua opinião R.?” (responde que não). Alguém quer dar a opinião?”</p> <p>L. – “Gu, precisávamos tanto da tua cabeça. Tu tens estado tão bem nas comunicações.”</p> <p>Gu. – “Os ursos... os pandas não são castanhos. Não! Uma parte é branca. Os pandas são brancos e as patas são pretas. Não ves?”</p> <p>L. – “Estás a ver Gu. precisamos muito de ti. Estás a dizer coisas muita acertadas”</p> <p>Gu – “Os pandas são brancos e pretos! (apontado para a imagem)</p>	<p>Tempo das comunicações (Análise completa dos vídeos)</p>

L. – “M.L olha lá para o teu trabalho o teu trabalho outra vez e diz-nos o que podias ter feito diferente.”

M.L – “podia ter feito a cabeça maior”

Mó (estagiária auxiliar) – “M.L diz-me onde está a tua cabeça”

M.L – “estava aqui escondida”

L. – “vamos deixar a M.L pensar que estava num bom caminho”

M.L – “podia ter feito preto e branco”

L. – “vou fazer uma pergunta queres deixar o teu panda assim ou fazer outro”

M.L – “Fazer outro.”

L. – “pelo esforço a M.L merece umas ...”

Todos – “palmas!”

M.Ba – Zebra

“Eu fiz uma zebra”

F – “eu já sabia, eu vi a foto”

M.Ba – “Fiz o corpo. Fiz a boca, as orelhas. O pelo, as patas. As riscas, os pés e o nome.”

L. – “O nome de quem?”

Gu – “da M.Ba”

M. Ba – “O que mais gostaste?”

I. – “Eu gostei mais do corpo”

F. – “eu gostei mais das patas

L. – “Gu. precisamos de ti!”

F. – “Eu quero dizer uma coisa. Ela fez um esforço”

L – “Um esforço para quê”

F. – “para pintar”

Gu – “Para pintar bem?! Aquilo é uma zebra”

M.Ba – “Eu já sei fazer zebras!”

L – “O que é que acham?”

C. – “É muito bonito”

As catarina coitadas estão ali à tanto tempo. (passado algum tempo) era muito simpático vocês ouvirem os vossos amigos”

M.L – “Eu pintei com a M.Ba lá fora”

L. – “Então e como é que ela trabalhou?”

M.L – “trabalhou comigo”

Catarina – “Tenho duas coisas. Acho que tiveste com muita atenção ao pelo da Zebra. Olhaste muito bem para a imagem para perceberes que era preciso o pelo. Sabem uma coisa, quando nós tivemos a fazer a pintura olhamos para as patas e vimos quantas patas?”

M.Ba. – “4”

Catarina – “Viste logo as 4? (Não). A M.Ba primeiro achava que só eram 3, porque ali na imagem é que se viam 3. Mas depois nós conseguimos perceber que as zebras para conseguirem andar precisavam das 4.”

L. – “E elas conseguiam andar só com as 3 patas?”

(O Go. representa)

L. – “Era muito difícil”

Catarina – “Parabéns M. Ba.”

Dia 21 – 25 de outubro de 2016

REGISTO	TEMA/MOMENTO
<p>Durante a reunião da manhã tive algumas dificuldades em gerir o comportamento do E. (3 anos). Ao seu lado estava a L. (3 anos) e estavam constantemente a falar e interromper. Pedi-lhe calmamente para pôr as mãos e guarda-las sossegadas. Não resultou e coloquei-me no meio dos 2. O E. continuava distraído a mexer-me tentando visivelmente destabilizar-me mesmo após falar mais firmemente com ele. Até que a L. me sugeriu discretamente que me afastasse dele e o deixasse sozinho porque ele estava a tentar perturbar-me. Afastei-me mas a criança continuava a tentar agarrar em brinquedos e a rir-se. A L. levantou-se e sentou-se ao pé dele dizendo firmemente que no fim da reunião todos iam brincar e ele não porque já tinha brincado na reunião.</p> <p>Por vezes sinto dificuldade com as crianças mais novas, estão constantemente a tentar testar-me, pelo que parece. E mesmo quando falo firmemente não reagem como seria de esperar. Talvez tenha de começar a falar firme e a concretizar determinadas coisas para efetivar a minha presença.</p>	
<p>A L. hoje pediu-me a opinião sobre a organização do espaço de sala. A área dos jogos está distante da área da garagem pelo que muitas vezes acabamos por deslocar os animais – as crianças brincam bastante com estes – para a área da garagem onde têm mais espaço para se movimentarem. Esta deslocação do material para a garagem deixa a área das ciências e da matemática “engolidas” por este espaço.</p> <p>Em conjunto com a educadora, durante a ginástica tentamos arranjar uma alternativa. Trocamos as áreas: a área dos jogos passou para junto do computador e garagem e as áreas das ciências e matemática para o armário que divide a área da biblioteca.</p> <p>Uma das principais preocupações com esta alteração foi a organização da área das ciências e da matemática, nomeadamente pelo facto de estas passarem a estar organizadas num só armário pelo que sugeri que o dividíssemos com cartão e coloríssemos as prateleiras com cores diferentes.</p> <p>As crianças quando entraram na sala e viram algumas áreas alteradas ficaram visivelmente <i>espantadas</i> mas <i>interessadas</i> e <i>entusiasmadas</i>.</p> <p>Gu (4 anos) – “Tivemos mudanças?! Boa boa!!”</p> <p>Tínhamos falado que brevemente íamos começar os inventários e que por isso podia ir tirando fotos aos materiais das áreas. Pelo que aproveitei o facto destas estarem arrumadas para tirar as fotos. Sugeri à L. fazer os puzzles e tirar fotos aos mesmos completos para colocar nas caixas transparentes, pois muitos deles já não estão arrumados nas caixas originais. Comecei este processo e imediatamente a M. (5 anos) interessou-se pelo que estava a fazer:</p> <p>M. (5 anos) – “O que estás a fazer?”</p> <p>Catarina – “A fazer o puzzles para depois tirar uma foto e pôr na caixa. Assim já sabem que puzzle é”</p> <p>M. – “Posso-te ajudar?”</p> <p>Catarina – “Sim, claro!”</p> <p>Go. – “Olha, um puzzle novo!”</p>	

<p>Catarina – “Não, Go. Está ca desde sempre. Se calhar vocês é que nunca lheram importância. Mas agora</p> <p>Passado pouco tempo já várias crianças estavam junto a nós a tentar completar o primeiros e outros puzzles, com um objetivo comum.</p> <p>De um modo geral as crianças reagiram bastante bem a estas mudanças no espaço. Senti que estavam a descobrir algumas coisas. Desarrumaram caixas e exploraram tudo o que estava no seu interior. Estas já se encontravam lá mas não tão acessíveis pelo que não lhes captava a atenção.</p>	
<p>Hoje fiz novamente a atividade de segmentação de palavras mas não em grande grupo, fiz apenas com 2 crianças das que se voluntariaram, o R. (5 anos) e a C. (4 anos). Fomos para a área da escrita, escolhemos o animal e escrevi a palavra deixando-os depois recortar as letras. Notei que o R. já consegue identificar todas as letras enunciando-as à medida que as cola na cartolina, em baixo do exemplar.</p> <p>R. – “Esta é o «u»” (referindo-se ao «n» que no tipo de letra utilizado é idêntico alterando apenas a posição)</p> <p>Catarina – “Hum, vê lá bem como está na imagem. O «u» é ao contrário. (exemplifiquei ambas e a criança assentiu sorrindo).</p>	

REGISTO	TEMA/MOMENTO
<p>Hoje combinei com algumas crianças do projeto dos vegetais dedicarmos a perceber que vegetais precisaríamos para confeccionar os 3 pratos: sopa de cenoura, salada e bolo de cenoura.</p> <p>Começamos por fazer uma grelha com o título “que vegetais precisamos” e dedicamo nos primeiro à sopa:</p> <p>“R (5 anos) - precisamos de cenoura”</p> <p>“An (4 anos) - Batatas”</p> <p>Catarina - “sim boa boa”</p> <p>R - “sal!”</p> <p>Catarina - “e precisamos de sal para quê?”</p> <p>R - “para ficar mais saborosa!”</p> <p>Catarina - “então mas o sal é um vegetal?”</p> <p>R - “acho que nao...”</p> <p>Catarina - “então nao o podemos por nesta tabela porque o titulo é «que vegetais precisamos”</p> <p>R - “Então, podes escrever em baixo!”</p> <p>Fui buscar então uma folha branca e fiz um acrescento à tabela abrindo uma linha pelas 3 colunas com um novo titulo “outros ingredientes”</p> <p>R - “sim mesmo isso. E agora escreves ai”</p> <p>Catarina - “boa R. foi uma boa sugestão. Agora conseguimos ter todos os ingredientes no mesmo registo para quando formos cozinhar ser mais facil”</p> <p>Referimos o azeite, um pouco por meu incentivo mas expliquei lhes o porquê de se utilizar.</p> <p>R - “falta a agua!”</p> <p>Catarina - “ e nao sabem mais nada?”</p> <p>A - “não, acho que não”</p> <p>Catarina – “E se depois fossemos pesquisar receitas de sopa, do bolo e da salada para vermos se nos esquecemos de alguma coisa?”</p> <p>A.-“Sim, vamos ao computador ver!”</p> <p>Partimos para a salada:</p> <p>R. – “Precisamos de água!”</p> <p>Catarina – “Água? Para quê?”</p> <p>R – “Então, para lavar a salada!”</p> <p>Catarina – “Ah bom, não me tinha lembrado disso, tens razão”</p> <p>Continuamos e depois fomos ao computador pesquisar. Vimos receitas e percebemos que colocámos quase tudo o que era necessário.</p> <p>R – “Sabes agora podíamos escrever isso que está ai para fazermos. Metemos papel e sai para sabermos.”</p> <p>Catarina – “Estás a dizer para imprimirmos as receitas?”</p> <p>R. – “sim isso!”</p> <p>A – “Podíamos ir para a cozinha fazer?”</p> <p>Catarina – “Sim A. é isso que temos combinado”</p> <p>A – “hoje?”</p> <p>Catarina – “Não, temos de esperar que os pais se inscrevam para ajudar. Foi o que combinamos”</p> <p>Quando estávamos a pesquisar apareceu um vídeo perguntei-lhes se queriam ver algum vídeo de como se fazia sopa. Assentiram e pesquisamos. Ficaram bastante entusiasmados e compreenderam para que servia por exemplo a varinha mágica – “é para passar” (R.)</p>	

<p>A M. (5 anos), criança com quem tinha estado a arrumar os jogos no dia anterior, relembrou-me que tínhamos de continuar a nossa tarefa. Expliquei-lhe que tinha tarefas para fazer antes mas que assim que possível continuávamos. Quando se apercebeu que terminei projeto dos vegetais procurou-me. Expliquei-lhe que agora tinha de ir para a escrita terminar a segmentação das palavras para os meninos do projeto do Jardim Zoológico e sugeri que me ajudasse. Em conjunto com o R. fizemos as restantes palavras. Fizemos palavra “Macaco” em conjunto e verificamos que existem letras repetidas – o «c» e o «a» e depois a M. fez “panda” e R. “golfinho”</p> <p>A M. estava a ordenar as letras rapidamente e quando terminou disse-me: M – “Já está! Panda! (apontando)” Catarina – “Então e olha para a de cima, estão iguais?” M. – “sim!” (e passa rapidamente o olhar por ambos) Catarina – “e olha ai para essa letra, o «b». Está igual nas duas?” (tinha-a colocado ao contrário) M – “Ah não está ao contrário!” Corrigiu e voltou a confirmar. R. – “Esta posso por de qualquer forma, pois posso Catarina?” (referindo.se ao «l» em golfinho) Catarina – “O que achas?” R. – “Sim acho que sim” Catarina – “sim porque o «l» é igual independentemente da posição, experimenta lá”</p>	
<p>No tempo de trabalho participado – Animação cultural – apresentei a história “Todos no sofá” com recurso a tapete de histórias e na versão cantada. Este tapete foi um recurso construído em conjunto com uma colega na licenciatura pelo que o gosto de utilizar bastante principalmente nas primeiras atividades com o grupo.</p> <p>As crianças estavam todas em redor da mesa pelo que sugeri que se afastassem para conseguirem ver. Mostrei a capa do livro: Catarina – “Qual é o nome do livro sabem?” F – “Os animais no sofá” Go – “Não! Todos num sofá!” Catarina – “Sim, boa Go. Todos no sofá! E foi escrito por uma senora que escreve muitos livros: Luísa Ducla Soares. Agora eu vou contar a história de uma forma diferente, por isso têm de estar com muita atenção”</p> <p>Durante toda a história as crianças estavam muito atentas à manipulação dos animais. Julgo que a versão cantada ainda os cativou mais, uma vez que é algo que não estão acostumados.</p> <p>Catarina – “Então e, como andamos a falar dos animais do Jardim Zoológico, digam-me lá que animais temos aqui e também estão no Jardim Zoológico?”</p> <p>As crianças indicaram os mais vulgares – girafa, elefante – e depois referiram-se aos coelhos.</p> <p>Catarina – “Vocês lembram-se que eu disse que nunca tinha ido ao Jardim Zoológico aqui em Lisboa, por isso vocês é que sabem.”</p> <p>Esta foi uma discussão muito curta, pois estava na hora do lanche mas julgo que de um modo geral foi bastante positiva.</p>	

<i>Dia 23 – 27 de outubro de 2016</i>	
REGISTO	TEMA/MOMENTO
<p>Quando nos preparávamos para sentar para a reunião existiu um conflito entre algumas crianças. Esta é uma situação recorrente: algumas meninas querem sentar-se sempre ao pé da L. – educadora. A L. assumiu uma posição mais firme e lembrou que quem se senta junto à L. (ou quem faz a reunião, eu ou a Ri.) são o presidente e o secretário da semana. Muitas crianças querem sentar-se para segurar as canetas, mexer nas folhas, mas acabam muitas vezes por estar desconcentradas.</p> <p>Posto isto, a L. disse “se calhar temos de criar uma regra nova com isto mesmo”. No plano do dia decidiu-se que hoje esta ia ser uma tarefa – escrever e ilustrar a tarefa nova para acrescentar à lista de regras da sala. A L. sugeriu que quem o fizesse fossem as que, neste dia estiveram com mais dificuldades.</p>	<p>Firmeza educadora</p> <p>Presidente/secretário</p> <p>Novas regras</p>
<p>Na reunião do diário, o ambiente estava novamente caótico e a L. sentiu necessidade de reler novamente todas as regras da sala e questionar as crianças se andavam a ser cumpridas. Em conjunto decidiram o que fazer quando estas não fossem cumpridas:</p> <p>Gu – “Pôr de castigo”</p> <p>R – “Tem uma consequência”</p> <p>L – “Sim, temos de combinar uma consequência em conjunto”</p> <p>Depois de se falar um pouco decidiu-se que quando as regras não fossem cumpridas existia uma consequência imediata. Por exemplo, o E. por não estar a conseguir ouvir os outros nas reuniões vai ficar sem ir ao computador 1 dia (algo que gosta bastante).</p>	<p>Não cumprimento das regras</p> <p>Cooperativismo</p>
<p>Na reunião, a L. sugeriu que fosse contar a história do “todos no sofá” às outras salas da instituição. Podia levar 2 meninos para me ajudarem. Concordei e existiram logo crianças a voluntariarem-se.</p> <p>L. – “Para isso, temos de primeiro escrever um convite às outras salas para saber se querem e quando podemos lá ir. Catarina, escolhe 2 meninos para irem contigo” (Vários colocaram dedo no ar)</p> <p>Catarina – “Vou só dizer uma coisa antes: se vocês já se comprometeram com tarefas no plano do dia, não podem fazer tudo. Depois não conseguem fazer as várias coisas e ficam sem tempo para brincar.” Posto isto, escolhemos duas crianças desocupadas – F. e Go. (4 anos)</p> <p>Fui buscar o tapete e começámos a escrever o convite:</p> <p>Catarina – “Então o que é que temos de colocar num convite?”</p> <p>F – “Que queremos fazer um teatro”</p> <p>Catarina – “Mas primeiro temos de cumprimentar. Dizemos «olá amigos» pode ser?”</p> <p>Go. – “Sim!”</p> <p>Escrevemos o resto do convite e perguntei se queriam ilustrar ao que o F. disse que sim. O Go. estava a manipular os animais e pedi-lhe para os organizar no sofá de modo a que o F. conseguisse ter tudo organizado para desenhar, caso precisasse.</p> <p>Por fim, a L. foi tirar cópias para podermos ir entregar, no dia seguinte às salas.</p> <p>Catarina – “Querem ir brincar ou querem ir ver a história e o tapete?”</p>	<p>Proposta educadora para contarmos história às restantes salas</p> <p>Elaboração do convite</p>

<p>Go – “O tapete!” Catarina – “Então vamos para a biblioteca” Na biblioteca, as crianças estavam visivelmente entusiasmadas. Abriram o livro e começaram a cantar uma melodia semelhante À que eu cantei no dia anterior. Catarina – “então onde é o início do livro?” Go . –“Aqui..” Catarina – “E quantos amigos estão no início no sofá?” As crianças contaram e disseram 10 Catarina – “E quantos têm vocês no sofá agora?” F. – “7!” Catarina – “Então temos de colocar todos para conseguirmos começar a história bem.” As crianças colocaram todos e contaram novamente. O Go. foi folheando a história e dizendo os animais que iam saindo e o F. retirava-os do tapete. Pediram-me para lhes ensinar a música, e disse: Catarina – “É muito difícil. A Catarina canta sempre com o livro à frente para conseguir ler, porque não decorou. Mas eu posso trazer a música, ponho do computador e vocês podem ouvir e tento ensinar-vos.”</p>	
<p>Hoje, a arrumação da sala antes da ida para o recreio foi especialmente complicada. Apenas estava eu e a auxiliar na sala e pedimos por diversas vezes para as crianças ajudarem a arrumar o que não se verificava. Esta situação deixou-me um pouco frustrada, pois sinto que por vezes algumas crianças simplesmente parecem não ouvir o que o adulto lhes diz, continuando a fazer o que estão a fazer. A Ri começou a ir com as crianças para o recreio e a M.Bi e o D. (3 anos) começaram a pisar e a saltar em cima do lixo que estava a apanhar. Anteriormente já tinha pedido para não pisarem. Pedi para se sentarem numa cadeira e disse que só iriam para o recreio quando eu acabasse aquela tarefa. Não pareceram muito incomodados e questionei “sabem porque estão sentados, não sabem?” D. – “sim, fizemos mal” Catarina – “e fizeram mal o quê?” D. – “Estragamos o que fizeste” Catarina – “e é bom fazermos isso? Estragar o que os outros estão a fazer?” M.Bi – “Não!”</p>	

<i>Dia 24 – 28 de outubro de 2016</i>	
REGISTO	TEMA/MOMENTO
Entrega convites salas	
Reunião do conselho – “podia ter corrido melhor”	

Reflexão semanal

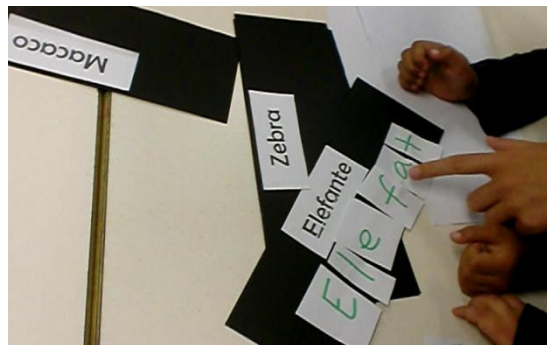
Reflexão semanal 24-28 outubro 2016

Esta semana ficou marcada pela realização das duas primeiras atividades dinamizadas por mim, enquanto estagiária na sala onde é realizada a PPS. Para além deste aspeto, pretendo ainda refletir sobre algo marcante, especialmente esta semana, nomeadamente a tomada de decisões partilhada.

Ambas as atividades dinamizadas foram realizadas durante o tempo de trabalho curricular participado e foram, a meu ver, bastante positivas. Quando pensei nas mesmas tentei articula-las com um dos projetos que está a decorrer neste momento na sala – o projeto dos animais do Jardim Zoológico – pois considero que “o tempo de trabalho curricular participado e o tempo de atividades e projetos devem ser indissociáveis, pois um alimenta e dá sentido ao outro.” (Cruz, Ventura, Rocha, Peres, & Sousa, 2015, p. 49). Apesar de estas atividades terem sido organizadas e geridas por mim, tive em conta a sua pertinência para algo pelo qual as crianças estão interessadas, uma vez que concordo com o que Silberman (1970), citado por Katz e Chard (1997) quando aponta que a aprendizagem “tem maior probabilidade de ser mais eficaz se tiver origem naquilo que interessa ao aluno, do que naquilo que interessa ao professor” (p.17). Nas duas atividades tive de lidar com um aspeto, que não estou habituada e que será recorrente ao longo de toda a PPS: o facto de durante o tempo de trabalho curricular participado a sala já estar toda montada e as crianças estarem sentadas ao redor da mesa grande, disposta para a reunião do diário que se realiza de seguida. Apesar de ser uma organização e disposição que não estou habituada, por exemplo para a leitura de histórias, é importante para mim esta experiência para compreender quais as melhores formas de o fazer, nestas situações e quais os erros que devo evitar cometer. Contudo, sei perfeitamente que, caso alguma vez seja imperativo utilizar outra disposição da sala ou organizar o grupo de outra forma não existirá certamente nenhuma oposição por parte da equipa mas julgo que, se tal não for necessário, não se justifica estar a alterar um aspeto da rotina do grupo.

A primeira atividade, realizada no tempo curricular participado destinado à linguagem oral e escrita, na segunda-feira, foi uma atividade de segmentação e construção

de palavras, apresentada logo pela manhã às crianças como sendo uma “brincadeira surpresa com letras”. Esta curiosidade suscitada pela educadora no plano do dia foi muito importante para cativar as crianças, que esperaram durante todo o dia pela “brincadeira”. Iniciei a atividade mostrando às crianças uma cartolina preta onde estava colada uma palavra, neste caso, um animal – elefante – e reproduzi-a numa folha branca. Expliquei-lhes que ia cortar todas as letras da palavra. À medida que ia



cortando fomos contabilizando as letras que compõem a palavra «elefante». Posteriormente pedi dois voluntários para virem realizar a atividade, vieram o F. e o Gu (4 anos) e sugeri que reproduzissem a palavra escrita com as letras cortadas, colando-as por baixo com um pouco de *bostic*. As crianças, em cima da mesa, formaram a palavra analisando sempre o modelo e, tal como aconteceu na foto apresentada, quando se enganavam voltávamos atrás para perceber o que não correspondia e rapidamente, após compararem palavras as crianças refaziam o trabalho. No fim colocámos o cartão com as duas palavras – inicial e construída – no cavalete para que todos conseguissem ver o resultado final e contamos novamente o número de letras da palavra:

“L. – Quantas letras tem a palavra «elefante?»”

O F. começa a contar apressadamente as letras e diz “9!”

O Gu. começa imediatamente a seguir ao F. e diz “8!”

Catarina – “Acho que temos aqui um problema! O F. diz que são 9 letras e o Gu. diz que são 8. Vamos lá contar todos, com calma para ver se acertamos”

Em conjunto, comigo e com o F. a apontar para as letras contabilizamos as letras da palavra e concluímos que a palavra elefante tem efetivamente 8 letras.”

Registo diário, 24 de outubro de 2016, sala de atividades

Num curto espaço de 10 minutos apenas conseguimos reproduzir uma palavra pelo que, por sugestão da L. ao grupo, os restantes cartões foram colocados na área da escrita para que nos dias seguintes quem tivesse interesse realizar novamente o jogo, individualmente em pequenos grupos e com ou sem o apoio do adulto. Foi interessante observar o interesse das crianças nesta atividade, uma vez que, nos dias seguintes foram várias as que me pediram para ir “fazer os animais”.

“Fomos para a área da escrita, escolhemos o animal e escrevi a palavra deixando-os depois recortar as letras. Notei que o R. já consegue identificar todas as letras enunciando-as à medida que as cola na cartolina, em baixo do exemplar.

R. – “Esta é o «u»” (referindo-se ao «n» que no tipo de letra utilizado é idêntico alterando apenas a posição)

Catarina – “Hum, vê lá bem como está na imagem. O «u» é ao contrário. (exemplifiquei ambas e a criança assentiu sorrindo).”

Registo diário, 25 de outubro de 2016, sala de atividades – oficina de escrita

“Em conjunto com o R. fizemos as restantes palavras. Fizemos palavra “Macaco” em conjunto e verificamos que existem letras repetidas – o «c» e o «a» e depois a M. fez “panda” e R. “golfinho”

A M. estava a ordenar as letras rapidamente e quando terminou disse-me:

M – “Já está! Panda! (apontando)”

Catarina – “Então e olha para a de cima, estão iguais?”

M. – “sim!” (e passa rapidamente o olhar por ambos)

Catarina – “e olha ai para essa letra, o «b». Está igual nas duas?” (tinha-a colocado ao contrário)

M – “Ah não está ao contrário!”

Corrigiu e voltou a confirmar.

R. – “Esta posso por de qualquer forma, pois posso Catarina?” (referindo-se ao «l» em golfinho)

Catarina – “O que achas?”

R. – “Sim acho que sim”

Catarina – “sim porque o «l» é igual independentemente da posição, experimenta lá”

Registo diário, 26 de outubro de 2016, sala de atividades – oficina de escrita

Julgo que a principal alteração que realizava nesta atividade, após analisar a gravação vídeo e refletir sobre a mesma, seria a disposição das duas crianças que estavam a realizar diretamente a atividade. Estas estavam na mesa pelo que apenas as crianças que se encontravam perto destas conseguiam acompanhar o processo. O ideal teria sido, uma vez que temos ao nosso dispor o cavalete como recurso, colar o cartão no cavalete e deixar que as crianças estivessem em pé e fossem colando uma letra de cada vez no cartão. Deste modo todas as crianças conseguiriam acompanhar, as mais afastadas não dispersavam tão rapidamente e a esta teria um ritmo mais calmo. Contudo, apesar desta falha minha enquanto mediador da atividade julgo que esta foi muito positiva a diversos níveis: percebi qual a reação das crianças a uma atividade conduzida por mim e não pela L., conseguimos, sem termos pensado muito sobre isso, abordamos mais do que uma área de conteúdo

– linguagem oral e escrita e matemática, e interligamos uma atividade proposta pelo adulto com um projeto do interesse das crianças, uma vez que as palavras construídas serão utilizadas no produto final do projeto a acompanhar as produções de expressão plástica.

A segunda atividade consistiu na leitura de a história “Todos no Sofá” de Luísa Ducla Soares, na sua versão cantada, com recurso a um tapete de histórias construído por mim durante a licenciatura em Educação Básica. Este pareceu-me ser o momento ideal para, neste estágio, fazer uso deste recurso, pois: é, a meu ver uma boa forma de cativar o grupo e de perceber as suas reações à minha ação, e não da educadora e porque sendo o tema da história “os animais” varia todo o sentido articulá-la com o projeto, já mencionado, que está a decorrer neste momento – Projeto Animais do Jardim Zoológico. Mata (2008) afirma que “é indiscutível e de largo consenso a importância da prática de leitura de histórias, enquanto actividade regular, agradável e que proporciona interacções e partilha de ideias, concepções e vivências” (p.78) e por concordar com a autora, julgo que é fundamental a leitura regular de histórias de qualidade no Jardim-de-infância. O recurso ao tapete de histórias e à versão cantada da história, por ser algo pouco recorrente cativou bastante as crianças que estiveram concentradas durante toda a dinamização. No fim falamos dos animais que aparecem na história e quais podemos encontrar ou não no Jardim Zoológico. No dia seguinte, a L. sugeriu que fosse contar a história às restantes salas da instituição, o que demonstra o espírito de partilha e de grupo presente na instituição. Combinei então com duas crianças criarmos os convites para irmos propor a apresentação da dinamização às outras salas.

“Fui buscar o tapete e começámos a escrever o convite:

Catarina – “Então o que é que temos de colocar num convite?”

F – “Que queremos fazer um teatro”

Catarina – “Mas primeiro temos de cumprimentar. Dizemos «olá amigos» pode ser?”

Go. – “Sim!”

Escrevemos o resto do convite e perguntei se queriam ilustrar ao que o F. disse que sim. O Go. estava a manipular os animais e pedi-lhe para os organizar no sofá de modo a que o F. conseguisse ter tudo organizado para desenhar, caso precisasse.

Por fim, a L. foi tirar cópias para podermos ir entregar, no dia seguinte às salas.

Catarina – “Querem ir brincar ou querem ir ver a história e o tapete?”

Go – “O tapete!”

Catarina – “Então vamos para a biblioteca”

Na biblioteca, as crianças estavam visivelmente entusiasmadas. Abriram o livro e começaram a cantar uma melodia semelhante À que eu cantei no dia anterior.

Catarina – “então onde é o início do livro?”

Go . – “Aqui..”

Catarina – “E quantos amigos estão no início no sofá?”

As crianças contaram e disseram 10

Catarina – “E quantos têm vocês no sofá agora?”

F. – “7!”

Catarina – “Então temos de colocar todos para conseguirmos começar a história bem.”

As crianças colocaram todos e contaram novamente. O Go. foi folheando a história e dizendo os animais que iam saindo e o F. retirava-os do tapete.”

Registro diário, 27 de outubro de 2016, sala de atividades

Julgo que as duas atividades propostas para além de todos os aspetos anteriormente referidos são bastante enriquecedoras para crianças em idade pré-escolar, uma vez que a leitura e a escrita devem “ser algo sistematicamente presente ... [para] que as crianças possam explorar, utilizar, experimentar, compreender e descobrir, progredindo, assim, no seu conhecimento sobre as características” de ambos e a sua utilização. (Mata, 2008, p.46)

Passando agora para a tomada de decisões partilhada, este é um ponto fulcral do MEM, uma vez que todos os intervenientes são vistos como parte integrante do grupo e todos têm direito a ver a sua opinião ouvida e a intervir, pois tal como afirma Bruner, citado por Folque (2014) é importante “desenvolver um efectivo sentido de participação numa comunidade habilitadora” (p.37). Esta semana, durante as reuniões a educadora sentiu a necessidade de relembrar com as crianças as regras da sala (construídas em conjunto) e, criou-se uma nova regra face a uma necessidade de grupo relativamente aos lugares durante a reunião.

“Quando nos preparávamos para sentar para a reunião existiu um conflito entre algumas crianças. Esta é uma situação recorrente: algumas meninas querem sentar-se sempre ao pé da L. – educadora. A L. assumiu uma posição mais firme e lembrou que quem se senta junto à L. (ou quem faz a reunião, eu ou a Ri.) são o presidente e o secretário da semana. Muitas crianças querem sentar-se para segurar as canetas, mexer nas folhas, mas acabam muitas vezes por estar desconcentradas. Posto isto, a L. disse “se calhar temos de criar uma regra nova com isto mesmo”. No plano do dia decidiu-se que hoje esta ia ser uma tarefa – escrever e ilustrar a regra nova para acrescentar à lista de regras da sala. A L. sugeriu que quem o fizesse fossem as que, neste dia estiveram com mais dificuldades.”

Nota de campo, 27 de outubro de 2016, sala de atividades

“Na reunião do diário, a L. sentiu necessidade de reler novamente todas as regras da sala e questionar as crianças se andavam a ser cumpridas. Em conjunto decidiram o que fazer quando estas não fossem cumpridas:

Gu – “Pôr de castigo”

R – “Tem uma consequência”

L – “Sim, temos de combinar uma consequência em conjunto”

Depois de se falar um pouco decidiu-se que quando as regras não fossem cumpridas existia uma consequência imediata. Por exemplo, o E. por não estar a conseguir ouvir os outros nas reuniões vai ficar sem ir ao computador 1 dia (algo que gosta bastante).”

Nota de campo, 27 de outubro de 2016, sala de atividades

A L. não impôs nada às crianças e pediu sempre a opinião do grupo para que em conjunto resolvessem um problema recorrente – o não cumprimento de algumas regras. As crianças deram a sua opinião, como sempre acontece na sala, o que me fez pensar: todos os educadores deviam ouvir as crianças e deixá-las participar, assim funciona a vida em sociedade, e se nós estamos a apoiar as crianças na sua vida em grupo porque não dar o exemplo? Será que se a L. chegasse e tivesse imposto as regras em setembro sem serem discutidas estas fariam algum sentido para o grupo? Faz sentido existirem regras pré-estabelecidas se ainda não existiu um problema que suscitasse a criação dessa regra? Na minha opinião, não. Se ainda não tinha existido, tanto como habitualmente, este conflito não reuniões e desrespeito pelo lugar do presidente e do secretário, não faria sentido já se ter criado essa regra. Para mim, o facto de o educador ter capacidade para ouvir as crianças e estar sentirem-se ouvidas, já é um passo enorme na construção do sentido de grupo e na formação pessoal e social de cada criança. Aqui sim, o papel do educador é fundamental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cruz, A., Ventura, C., Rocha, M., Peres, N., & Sousa, T. (2015). Assim aprendemos juntos. *Escola Moderna*, 3, 35–52.

Folque, M. da A. (2014). *Aprender a aprender no pré-escolar* (2ª). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa:

Fundação Calouste Gulbenkian.

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Anexo B6 – Semana 6, 31 de outubro a 4 de novembro de 2016

Tabela B26

Previsão semanal

Previsão Semana 31 de outubro a 4 de novembro de 2016				
SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
- Desfile de Halloween pelo bairro	FERIADO	Reunião Plano do dia		
		- Projeto do Jardim Zoológico ² – Organização da informação - Inventários ¹ - Recorte dos mealheiros para Dia Nacional do Pijama ³ - Ida à sala da Joana dinamizar o “Todos no sofá”	- Projeto do Jardim Zoológico ² – Preparação da comunicação - Inventários ¹ - Ida à sala da Mónica dinamizar o “Todos no sofá”	- Inventários ¹
		Comunicações	Ginástica	Comunicações - Projeto do Jardim Zoológico
ALMOÇO / SESTA				
Finalistas – Confeção de um bolo com a mãe do Gu.	FERIADO	Finalistas -	Finalistas -	Finalistas –
Baile de Halloween		Animação Sociocultural - Leitura da história do Dia Nacional do Pijama	Atividades Experimentais - Coloração flores	Reunião do Conselho
Reunião Diário				
OBSERVAÇÕES: Organização da equipa para facilitar gestão do trabalho em sala: ¹ – Apoiado pela Catarina (Estagiária ESELx) ² – Apoiado pela L. (Educadora) ³ – Apoiado pela Ri. e Ra. (AAE e Estagiária da CERCI)				
		4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA

AVALIAÇÃO GERAL DA SEMANA	Não se realizou	<ul style="list-style-type: none"> - Projeto do Jardim Zoológico – Organização da informação - Inventários - Recorte dos mealheiros para Dia Nacional do Pijama - Animação cultural 	<ul style="list-style-type: none"> - Projeto do Jardim Zoológico – Preparação da comunicação - Inventários - Atividades experimentais 	<ul style="list-style-type: none"> - Inventários - Comunicação Projeto Jardim Zoológico
	O que se realizou ao invés do previsto	<ul style="list-style-type: none"> - Organização dos mapas do mês - Registo do <i>halloween</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Organização dos mapas do mês - Projeto dos vegetais - Jogo “Estátuas apontando para partes do corpo” 	<ul style="list-style-type: none"> - Projeto do Jardim Zoológico

Tabela B27
Registos diários

<i>Dia – 2 de novembro de 2016</i>	
REGISTO	TEMA/MOMENTO
<p>Hoje fui com o Go. e o F. (4 anos) a uma sala de crianças de 2 anos dinamizar a história “Todos no sofá” com o tapete de histórias como tínhamos combinado anteriormente. As crianças estavam visivelmente entusiasmadas por manipular os animais no tapete de histórias, o Go. especialmente. O Go. é uma criança bastante empenhada em todos os seus compromissos, contudo muitas vezes o adulto tem que intervir para o ajudar na gestão de todas as ideias e coisas que pretende fazer. Esta dinamização é, a meu ver, tem tudo para ser positiva para o Go. que tem sempre alguma dificuldade nas comunicações, ou seja, na exposição ao público. O F. acabou por ficar um pouco na retaguarda do Go, durante toda a dinamização, estava mais envergonhado e talvez menos confiante face ao entusiasmo do Go. Na próxima dinamização, tentarei coloca-los de forma a que ambos consigam participar da mesma forma, e tentar que o Go. não se imponha na manipulação dos animais.</p> <p>Julgo que ajudou bastante o facto de ter colocado números nas páginas para as crianças conseguirem acompanhar a canção, contudo como foi o primeiro contacto com estes, porque efetivamente não tivemos tempo para “ensaiares” antes. O meu objetivo era que as crianças que conseguissem apoiar na manipulação dos personagens – saída do sofá. Caso conseguissem acompanhar-me com a canção dizendo o número correspondente e representado na página ótimo.</p>	<p>Apresentação “Todos no sofá” às outras salas</p> <p>Comunidade escolar – partilha</p> <p>Postura do Go. nas apresentações e comunicações</p> <p>Papel do educador</p>
<p>Com o início de um novo mês, a L. na reunião da manhã pediu para algumas crianças ficarem responsáveis por apoiar na tarefa de organizar e colocar os novos mapas – de atividades, de presenças, mapa do tempo e calendário.</p> <p>Numa mesa grande juntaram-se todas as crianças, com esta tarefa, com a L. que os apoiou. Grande parte do trabalho foi feito pelas crianças, especialmente no mapa das tarefas e das atividades, em que as crianças iam tirando cartões com nome de todos da caixa e iam chamando para virem escrever o nome nos mapas. Quando chegava a vez de alguma criança que não ainda não domina tão bem a escrita, a Ma. Ba (4 anos) e a M. (5 anos) ajudavam-nos nesta tarefa e pediam ao adulto para escrever por baixo o seu nome (porque ainda não o conseguem identificar).</p> <p>Chegou a vez da Ma. Bi. (3 anos) escrever o seu nome: Ma. Ba. (4 anos) – Ma. Bi faltas tu, podes vir escrever o teu nome sff? A Ma. Bi chegou junto à mesa e pegou no cartão Ma. Ba. – Agora escolhe uma cor para tu escreveres o teu nome A Ma. Bi escolheu uma cor e ia começar a escrever na quadrícula a si destinada. Ia começar a escrever da direita para a esquerda, contudo a Ma. Ba. Atenta explicou-lhe: “Não, Ma. Bi., não é assim. Olha, tens de começar ali e metes o M. primeiro. É igual ao meu nome.” A Ma. Bi começou a escrever e conseguiu desenhar um «M» e o «a» bastante perceptíveis o que é uma grande evolução. O resto do seu nome, já estava mais confuso.</p>	<p>Renovação de mapas – novo mês</p> <p>Responsabilização das crianças</p> <p>Colaboração no trabalho de sala</p> <p>Apoio 4 anos a 3 anos – ZDP</p> <p>Escrita do nome Sentido direcional da escrita</p>

Edu durante a reunião mesmo com S. e Lo. a chatear	
Conchas do Go. Exploração das conchas com uma lupa – partilha Ordenar conchas Go. corrige F. – maior grande ou mais grande Edu quer participar e fica muito interessado Go. partilha algumas conchas com restante grupo, área das ciencias Go. quer pintar e edu também fica interessado – comunicação do edu. “castanho é chocolate”	
Comunicações – falta de atenção. Não ouvir os outros -Gu. edu e M. – vulcão	

Reflexão

Reflexão semanal 31 de outubro a 4 de novembro 2016

Quando iniciei a PPS e me deparei com o tempo das comunicações contemplado na agenda semanal confesso que fiquei um pouco confusa, talvez por não ter aprofundado o meu conhecimento sobre este momento da rotina do MEM previamente e por tal não ocorrer com regularidade na minha experiência anterior com o modelo. Julgava que apenas eram realizadas comunicações, por exemplo, no término de algum projeto. Contudo, em conversa com a educadora e com o decorrer da PPS fui tomando consciência da importância deste momento para o grupo e das suas potencialidades. O tempo para as comunicações está então presente na agenda semanal da sala em questão todos os dias da semana, antes do almoço e, normalmente ocorre depois do recreio. Contudo, por uma questão de organização e gestão do tempo, estas habitualmente só ocorrem às segundas, quartas e sextas, por serem os dias em que as crianças não têm ginástica.

Tudo começa no tempo de atividades e projetos, no qual as crianças produzem algo que gostariam de apresentar ao grupo. Depois de tomada essa decisão de partilha com o grupo, surge o “Mapa das comunicações”, composto por 4 colunas: “Nome, data, o quê?, avaliação”. A terceira e quarta coluna são habitualmente preenchidas pelo adulto, sendo que a última coluna é de extrema importância, pois é onde o adulto escreve o que é dito durante a comunicação tanto pelo «comunicador» como pelas restantes crianças do grupo.

“Hoje, a C. (4 anos) fez uma pintura e disse-me, quando estava a terminar: «vou comunicar a minha pintura aos amigos!». Pouco depois, quando terminou referiu: «sabes, vou-me inscrever agora». Inscreveu-se no mapa das comunicações que mostrou à L. Durante a comunicação, a L. foi escrevendo, na última coluna todas intervenções da C. e do grupo”

Registo diário, 4 de novembro de 2016

Este instrumento é muito importante tanto para as crianças como para o educador, pois as crianças consciencializam-se da importância de se inscreverem, isto é, de “reservar um lugar” e respeitar quem está primeiro e para o educador, uma vez que consegue com alguma periodicidade analisar o instrumento, nomeadamente quais as crianças que se inscrevem menos vezes e que avaliam menos o trabalho dos outros, pensando assim em estratégias para as tentar envolver mais neste momento, sem nunca as forçar, considerando tal como Cruz, Ventura, Rocha, Peres, e Sousa (2015) apontam que as vivências no MEM devem ocorrer num “clima de livre expressão” (p.49). O educador desempenha um papel relevante: i) no incentivo à partilha com o grupo, por parte das crianças que raramente o fazem; ii) no incentivo à crítica e avaliação por parte do grupo, especialmente às crianças que habitualmente não apresentam a sua opinião; iii) na estruturação do pensamento tanto na auto como hetero avaliação. Proponho-me então agora a apresentar algumas situações que ocorreram e que espelham, a meu ver, estes três aspetos fundamentais do papel do educador, especialmente nestes momentos.

i)

“Hoje o Go. levou uma conchas para a sala e mostrou intenção de as pintar. O E.(3 anos) ficou *entusiasmado* e quis também pintar. Alertei-o para o facto de não poder pintar as do Go. mas que podia ir buscar uma concha das que o Go. tinha dado à sala. O E. terminou a sua pintura e estava visivelmente *orgulhoso* da sua produção, que eu acompanhei. Perguntei-lhe se gostou, ao que assentiu positivamente. «queres mostrar aos amigos o que fizeste?» ao que respondeu «sim!». «Então tens de te inscrever, não te esqueças». Alertei a educadora para esta intenção e no tempo das comunicações o E. comunicou”

Registo diário, 2 de novembro de 2016, sala de atividades – área da expressão plástica

Nesta situação, verifiquei que o E. estava bastante envolvido na atividade e que estava *orgulhoso* da sua produção. Sendo uma criança que não se expressa muito oralmente, que nunca comunicou nada ao grupo e que não vê muitas vezes o seu trabalho e atitudes valorizadas pelo grupo optei por incentivá-lo a comunicar, sem o forçar. Talvez se eu não tivesse tido esta postura, o E. não iria recordar-se que tem ao seu dispor esta

oportunidade, uma vez que é algo que ainda se está a habituar. Apesar de alguma dificuldade em expressar-se e de alguma *vergonha* ao apresentar a sua produção, a criança comunicou e viu o seu trabalho avaliado e valorizado pelo grupo.

ii)

“Durante a comunicação da M.L (4 anos), grande parte das crianças que estava a intervir apresenta apenas críticas positivas e o que «gostava mais» sem, aparentemente pensar muito sobre o assunto. A L. pediu a palavra e disse «Posso fazer uma pergunta? Ali ao nosso amigo R. (5 anos). Olha lá para o trabalho da nossa amiga M.L e dá a tua opinião». O R. não respondeu.

L. - “Precisamos de ajudar os amigos quando fazem comunicações. Temos de olhar para as coisas e dar a nossa opinião. (o R. continua sem responder). Queres dar a tua opinião R.?” (responde que não). Alguém quer dar a opinião?”

Nota de campo, 24 de outubro de 2016

A educadora, tendo em conta a análise que tem vindo a realizar das comunicações e tendo em conta a idade do R. optou por tentar incentivá-lo a participar, dando a sua opinião e não apenas apontando “o que mais gostou” (o que também é válido, claro) como os restantes estavam a fazer. Sendo uma criança mais velha e um pouco reservada, a educadora assumiu um papel importante neste apoio na construção de ideias mais estruturadas e organizadas, pois as comunicações constituem um “meio de desenvolvimento social e cognitivo” (Niza, 1998 citado por Folque, 2014, p.61). Contudo, como a criança não quis participar a educadora respeitou a sua decisão, não insistiu mais, e outra criança pediu a palavra à responsável pela comunicação. De notar que em comunicações posteriores, esta criança já participou e deu a sua opinião mais estruturada, ou seja, fez todo o sentido a L. não insistir na intervenção e respeitar o tempo da criança. Julgo que este pedido por parte da educadora, apesar de não ter sido efetivado no momento alertou a criança para a importância que a sua opinião tem para o grupo e para a criança que comunica, em específico.

iii)

“O E. (3 anos), sendo uma criança com mais dificuldade em expressar-se, a L. ajudou-o durante a comunicação, colocando algumas questões:

L. – “O que fizeste E.?”

E. – “Uma pintura”

L. – “E onde fizeste a pintura?”

(a criança aponta para a área da expressão plástica)

L. – “E com quem?”

(a criança aponta para mim, que o acompanhei durante o processo)

L. – “E como se chama aquela menina?”

E. – “Catarina” (sorrindo)

L. – “O que é isso?”

E. – “Uma pedra”

(é lançada a discussão se será uma pedra ou uma concha)

L. – “Gostaste de fazer?”

E. – “Sim!”

Quando chegou o momento de dar a palavra ao grupo para comentarem a L. apoiou a criança nesta tarefa, contudo deixando-a tentar gerir o momento e as participações dos outros”

Registo diário, 2 de novembro de 2016

“A M.L estava a comunicar a sua pintura do panda para o projeto do Jardim Zoológico. Depois de algumas crianças terem apontado críticas ao trabalho da M.L e sugerindo alterações e desta criança já te referido o que poderia ter feito de diferente:

L. – “posso fazer uma pergunta?”

(a criança dá a palavra à educadora)

L. – “Queres deixar o teu panda assim M.L?”

M.L. – “Não, quero fazer outro”

Nota de campo, 24 de outubro de 2016, sala de atividades

Na primeira situação apresentada em iii) a criança em questão é das mais novas do grupo pelo que naturalmente tem mais dificuldade em expressar-se e estruturar frases do que as crianças que habitualmente se inscrevem para comunicar – as de 4 e 5 anos. Contudo, nesta situação a educadora teve um papel preponderante no sucesso desta exposição do E., uma vez que lhe colocou questões pertinentes que o fizeram pensar sobre o seu trabalho e demonstrar ao grupo que efetivamente esta foi uma produção no qual esteve seriamente envolvido. De um modo geral, este foi um momento positivo para esta criança, que teve uma nova experiência e para o grupo que perceberam que mesmo uma criança mais nova pode produzir algo interessante e comunicá-la.

Relativamente ao segundo caso de iii), depois das intervenções do grupo, sugestões e reflexão da criança sobre a sua produção, a educadora ajudou-a, na medida em que a

deixou decidir se gostaria de manter a sua produção ou melhorar tendo em conta as críticas do grupo e a sua própria reflexão sobre o mesmo. Tal como apresenta Folque (2014), uma das características do tempo das comunicações é “ligar a acção com a reflexão” (p. 350)

Apesar do papel do adulto ser importante, como referido anteriormente, este deve dar tempo às crianças para intervirem, sem interromper o seu raciocínio deixando-as formular o seu pensamento. Muitas vezes as intervenções do adulto “bloqueiam” a reflexão da criança, pelo que é interessante o adulto analisar e refletir sobre a sua postura nestes momentos de comunicação, tal como a L. tem feito, recorrendo às gravações vídeo destes momentos, que são úteis para análise deste e muitos outros aspetos.

As comunicações são, um tempo privilegiado em grande grupo, de partilha e troca de propostas que contribuem “para que o grupo de crianças se vá gradualmente transformando numa comunidade de aprendizagem, onde cada uma aprende a respeitar as ideias dos outros, onde tomam consciência que todas as propostas são importantes” (Vala & Guedes, 2015, p.57). Tal como a situação descrita de seguida, através de um momento de comunicação, surgem curiosidades e propostas interessantes que podem ser realizados posteriormente.

“A M. (5 anos) comunicou o seu desenho de um vulcão o que suscitou interesse no grupo, sobre o mesmo. Na reunião do diário, as crianças mostraram interesse em realizar um projeto sobre vulcões.”

Registo diário, 2 de novembro de 2016, sala de atividades

Neste sentido, atualmente, após contactar com o tempo de comunicações em contexto real, ler sobre o tema e refletir sobre o mesmo, considero que este é muito rico tanto a nível cognitivo como a nível social. O grupo tem uma voz ativa apoiando o outro na análise do seu trabalho, o que terá repercussões positivas na sua vida futura: estas crianças serão mais capazes de desenvolver uma atitude crítica perante assuntos importantes da sua vida e da sociedade em que vivem, por exemplo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cruz, A., Ventura, C., Rocha, M., Peres, N., & Sousa, T. (2015). Assim aprendemos juntos. *Escola Moderna*, 3, 35–52.

Folque, M. da A. (2014). *Aprender a aprender no pré-escolar* (2ª). Lisboa: Fundação

Calouste Gulbenkian.

Vala, A., & Guedes, M. (2015). A importância das interações na construção das aprendizagens. *Escola Moderna*, 6, 56–63.

Anexo B7 – Semana 7, 6 a 11 de novembro de 2016

Tabela B28

Previsão semanal

Previsão Semana 6 a 11 de novembro de 2016				
SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
Reunião Plano do dia				
- Projeto Vegetais (receita do bolo de cenoura) - Inventários - Projeto Zoo (continuar a responder às questões através da pesquisa)	- Inventários - Registo da história - Projeto Jardim Zoológico ² (Terminar respostas às questões /Organização da informação)	- Projeto Jardim Zoológico ² (Organização da informação) - Ida à sala da Isabel dinamizar o “Todos no sofá” (11:20) - Inventários - Projeto Vegetais (confeção da sopa)	- São Martinho (Pintura dos cartuchos) ³ - Projeto Vegetais (Registo/receita sopa) - Projeto Jardim Zoológico ² (Preparação da comunicação)	- São Martinho (Construção de cartuchos; Cozer a batata doce) - Projeto Vulcões (Questões e Levantamento do que as crianças pensam saber acerca de...)
Comunicações - Partilha de experiências	Ginástica	Comunicações - Partilha de experiências e História do Pijama	Ginástica	Comunicações Projeto Jardim Zoológico ²
ALMOÇO / SESTA				
Finalistas – Visita ao bairro	Finalistas – Levantamento das problemáticas do bairro para o CEM	Finalistas – Com quem gosto mais de trabalhar e porquê	Finalistas – Em que posso ajudar os outros	Finalistas – Registos da Semana em atraso
Abordagem à Leitura e Escrita - Leitura da história “Abra com cuidado, um livro mordido” de	Matemática - Construção do friso com meses do ano	 Animação Sociocultural - Mónica vem com os bebés mostrar o peixinho e eles fazem o jogo connosco	Atividades Experimentais - Coloração flores	Reunião do Conselho Celebração do São Martinho

Nicola O'Bryne (Livro trazido pela Ma.Bi)		- Jogo "Vamos deslocar-nos como os animais"				
Reunião Diário						
OBSERVAÇÕES:						
Organização da equipa para facilitar gestão do trabalho em sala:						
1 – Apoiado pela Catarina (Estagiária ESELx)						
2 – Apoiado pela L. (Educadora)						
3 – Apoiado pela M6. (Estagiária da MAGESTIL)						
AVALIAÇÃO GERAL DA SEMANA		2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
	Não se realizou	- Inventários - Visita ao bairro	- Registo da história			
	O que se realizou ao invés do previsto					

Tabela B29

Planificações

PLANIFICAÇÃO DIÁRIA 08/11- JOGO DESLOCAMENTOS DOS ANIMAIS	
CONTEXTUALIZAÇÃO:	
A atividade foi pensada para ser realizada em articulação com o projeto do Jardim Zoológico, pois alguns dos animais que surgem na atividade foram abordados ao longo do projeto (ex: elefante)	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS NA ÓTICA DA CRIANÇA:	
<ul style="list-style-type: none"> - Saltar a pés juntos - Rastejar - Saltar com pés alterados 	
ÁREAS DE CONTEÚDO:	
<ul style="list-style-type: none"> - Expressão e comunicação – Linguagem oral e abordagem à escrita - Expressão e comunicação – Jogo dramático/teatro - Expressão e comunicação – Educação física - Conhecimento do Mundo 	
RECURSOS:	ORGANIZAÇÃO ESPAÇO E GRUPO:
	- Tempo trabalho participado – Animação Cultural

	- Grande grupo - No ginásio		
DESCRIÇÃO/PROPOSTA DE ATIVIDADE		ESTRATÉGIAS	AVALIAÇÃO
<p align="center">“Jogo deslocamentos dos animais” (aprox. 10 min.)</p> <p>O educador encaminha as crianças para o ginásio, sendo que lhes pede para dispersarem pelo mesmo assim que entrarem (ou seja, não se sentam encostadas à parede como habitualmente fazem). O educador realiza a atividade com as crianças enquanto narra a história que se vai desenrolando ao longo do jogo.</p> <p>Com as crianças deitadas o educador levanta-se e faz alusão a uma tempestade incentivando as crianças a levantarem-se e a procurarem um esconderijo por todo o ginásio. Num canto do ginásio, demarcado no chão, está um “esconderijo” para onde o adulto indica que todos se devem deslocar para se protegerem da tempestade.</p> <p>Quando todos estão abrigados no esconderijo, o adulto diz “ouviram? Um relâmpago! Protejam-se! Olhem... agora sou um pato?! Tu também és! Estão a ver ali ao fundo estão outros patos, temos de os ir buscar para se abrigarem também!” E perante este incentivo do adulto, todas as crianças se deslocam como os patos, chegam até os outros patos e retornam à casa segura. Pelo caminho vão “passando” por obstáculos que têm de ultrapassar, por exemplo: “olhem, agora temos um lago, temos de nadar, como nadam os patos?” Quando todas as crianças “patos” retornam ao esconderijo e se acalmam, o adulto torna a fazer o mesmo discurso inicial referindo outro animal. Vai-se sempre alterando o animal, consoante os movimentos que o adulto pretende que as crianças realizem (que seja espectável que façam para representar determinado animal).</p> <p>Animais: - Pato (deslocar-se de cócoras, cão (deslocar-se com 4 apoios no chão), canguru (saltar), cobra (rastejar), elefante (deslocar-se com passos largos ou com 4 apoios com maior distância), girafa (deslocar-se em bicos dos pés), caranguejo (deslocar-se para trás), tartaruga (deslocar-se devagar), rato (deslocar-se com passos pequenos), macaco (saltar com pés alternados).</p> <p>No fim, quando todos os animais estiverem abrigados e a tempestade tiver passado podem dar uma volta pelo ginásio e voltar a deitar-se e dá-se por terminada a atividade.</p>		<p>- Ser expressivo ao longo da história para as envolver</p> <p>- Não realizar movimentos dos animais antes das crianças, para não as condicionar.</p> <p>- Permitir que as crianças realizem os movimentos ao seu tempo</p>	<p>- Salta a pés juntos</p> <p>- Rasteja</p> <p>- Salta com pés alternados</p>
Observações/Aspetos relevantes:			

AVALIAÇÃO:

A atividade não correu nada como havia inicialmente planejado. As crianças ficaram calmas para o ginásio e cumpriram a instrução que lhes dei anteriormente: deitar no chão. Contudo, nem a L. nem a Ri estavam presentes pelo que fiz a atividade com a Fi que é AAE do berçário e estava a substituir. Quando entrou e viu as crianças deitadas a Fi começou a manda-las levantar pois não tinha percebido que tinha sido uma indicação minha. A partir daqui as crianças ficaram agitadas e não conseguimos prosseguir com a atividade.

Tabelas B30 a B32.

Registos diários

<i>Dia 29 – 7 de novembro de 2016</i>	
REGISTO	TEMA/MOMENTO
Partilha Ma.Bi “contar, mostrar ou escrever”	
M. e Edu computador – apoio a arrumar	
Receita com Gu., Go. e, posteriormente Rafa. - representação gráfica dos ingredientes - representação dos numerais para contagem - pedido do rafael para copiar todos o texto (por baixo do mesmo)	
Diário – valorização das crianças por parte do adulto	

<i>Dia 30 – 8 de novembro de 2016</i>	
REGISTO	TEMA/MOMENTO
Ma.Ba -	
<p>Hoje demos inicio à construção dos inventários. Temos vindo a falar sobre isso e a educadora queria já há algum tempo ter dado início à sua construção, contudo ainda não tinha surgido oportunidade. Os inventários são sim algo importante para as crianças, para terem visualmente uma referência sobre os materiais disponíveis em determinada área, exemplo disso é a conversa que tive hoje com a M.Ba e o R. enquanto construíamos o inventário da oficina de escrita e reprodução, uma vez que a M.Ba foi dar uma volta pela área para verificar se faltava referirmos algum material e trouxe para a mesa a caixa com os cartões (imagem-palavra).</p> <p>Catarina – “olha ainda não tínhamos desenhado isso nem tirado fotografia, boa M.Ba. É o quê?”</p> <p>M.Ba – “São as palavras”</p> <p>Catarina – “E para quê que usamos essas palavras?”</p> <p>M.Ba – “Para escrever”</p> <p>A M.Ba escolhe uma palavra da caixa e utiliza-a para produzir o seu desenho deste material. Selecionou o cartão “televisão” e produziu o cartão com a imagem e a palavra televisão.</p> <p>Seguiu-se o dicionário, escolhido pelo R.</p> <p>R – “eu quero fazer o livro”</p> <p>Catarina – “E este livro é igual aos outros?”</p> <p>M. Ba. “Sim, é!”</p> <p>Catarina – “então mas se é igual aos outros porque é que não está na biblioteca em vez da área da escrita?”</p>	Inventários – reflexão

<i>Dia 31 – 9 de novembro de 2016</i>	
REGISTO	TEMA/MOMENTO
Hoje conduzi a reunião da manhã, na parte do plano do dia. De um modo geral julgo que correu bem e que conseguimos realizar uma planificação tranquila e organizada. Estavam ainda poucas crianças, cerca de 15, o que facilitou também a gestão do grupo. A L. durante uma parte do planeamento esteve ausente, a receber outras crianças. Por um lado, esta ausência da L. para receber os pais e crianças foi positiva, pois deste modo a reunião não era interrompida. Senti que, de um modo geral, as crianças estavam um pouco <i>apáticas</i> com esta minha gestão. Construímos o plano em conjunto, pelo que perguntei “então o que temos para fazer hoje” e as respostas, ao contrário, do que habitualmente acontece,	

Reflexão semanal

Reflexão semanal 07-11 novembro 2016

Os momentos de grande grupo foram um dos focos da minha ação nesta semana pelo que refleti bastante sobre a sua importância, a minha postura, principais dificuldades e estratégias. Considerando que o grupo é tido como uma “comunidade de aprendizagem” (Folque, 2014, p.350), os momentos em grande grupo apresentam múltiplas potencialidades, “são essenciais para a promoção das finalidades do modelo do MEM e constituem uma parte significativa da rotina diária do grupo” (p.100). Posto isto, e considerando que esta semana geri, pela primeira vez, momentos de grande grupo parece-me pertinente focar a minha reflexão neste sentido.

Na organização da rotina diária de uma sala de atividades existem momentos com diferentes características, pelo que são realizados em individualmente, em pequenos grupos ou em grande grupo, e a meu ver não existem uns mais relevantes ou “melhores” do que outros; todos têm a sua importância, tendo em conta a intencionalidade do educador e o que se adequa. Por alguma razão nem todos os momentos são individualizados nem realizados em grande grupo, digo mesmo que seria impossível numa sala de atividades desenvolver uma ação com as crianças focada apenas no individual ou apenas no grupo. Existem momentos para tudo e só assim é que a prática pedagógica se desenvolve com qualidade em prol das crianças e do grupo.

Os momentos de grande grupo são muito valorizados no quotidiano deste grupo. Estes tempos da rotina são tidos como oportunidades de construção do sentido de pertença a

um grupo em que todos têm voz, têm direito a ser ouvidos e o dever de ouvir do outro. Esta semana geri a reunião do planeamento do dia por duas vezes e a reunião do diário uma vez. Senti que esta semana foi uma oportunidade para assumir este papel na gestão do grupo, uma vez que já estou totalmente integrada no grupo e conheço o mesmo mas também pelo facto de a Ri. – AAE – ter estado de férias, pelo que eu a L. e a Ra erámos os adultos de referência e, quando a L. se tinha de ausentar por breves instantes eu era então o adulto responsável por gerir o grupo. Todos estes momentos foram, a meu ver, muito positivos. Senti que, principalmente no primeiro momento, as crianças estavam um pouco desligadas do que estava a ocorrer. Não estava um ambiente confuso, muito pelo contrário, mas talvez por não estarem habituadas a este meu papel no momento de planeamento estavam um pouco apáticas e pouco participativas no mesmo.

“Na reunião da manhã, durante o planeamento, fui questionando o grupo, como é habitual, sobre o que iria ser feito durante o dia. As crianças não responderam e apenas com muito incentivo e estímulo da minha parte é que participaram como habitual neste momento.”

Registo diário, 9 de novembro de 2016, sala de atividades

Senti que um dos pontos positivos durante este momento foi o facto de a L. ter aproveitado para ir receber os pais à porta, fora da sala. Habitualmente, quando uma criança chega e a reunião já começou esta é interrompida por algum recado e/ou integração da criança no grupo. Esta tomada de decisão da L. foi muito importante para mim, uma vez que deste modo não existiram grandes perturbações do grupo e a reunião foi mais curta do que o habitual, pois sem as habituais interrupções a partilha e discussão fluiu de forma mais consistente o que evitou um alongamento da reunião muito para além dos 30 minutos. Passando agora para as dificuldades sentidas no momento da reunião da manhã, este prendeu-se com o facto de uma criança – E. (3 anos) – estar sentada ao meu lado. Ultimamente esta criança pede por diversas vezes para se sentar junto a mim e considerando que tanto o presidente como o secretário não estavam presentes não vi qualquer impedimento.

“O E. estava sentado ao meu lado na reunião. Queria segurar nas folhas e canetas. Deixei-o segurar nas canetas mas começou a riscar a folha pelo que guardei as canetas no meu bolso. Passou o resto da reunião a tentar tirá-las do meu bolso e a tentar alcançar as coisas que estavam em cima da mesa.”

Registo diário, 9 de novembro de 2016, sala de atividades

Tive alguma dificuldade em gerir o comportamento desta criança, pelo que optei por depois de algumas tentativas para que esta se acalmasse, a ignorar e prosseguir com a reunião. Esta criança tem alguma dificuldade em permanecer na reunião, mas nos últimos tempos tem melhorado bastante neste sentido. Perante esta situação poderia ter utilizado uma estratégia, à qual a L. recorre quando se depara com a mesma agitação desta criança: dar-lhe uma folha e uma caneta. Julgo que a criança só quer sentir-se útil e desempenhar uma função como o presidente e o secretário, na reunião. Na minha opinião, esta estratégia não se pode manter durante todo o ano, pois o papel do adulto deve ser o de o ajudar a permanecer por mais tempo concentrado na reunião. Contudo, para já, parece-me adequado permitir que tenha uma folha e caneta na reunião, se isto o ajudar a permanecer mais tempo com o grupo e especialmente a acalmar-se e a não destabilizar o grupo nestes momentos.

Durante esta semana geri, em conjunto com a presidente e o secretário, a reunião do diário, uma vez que a L. teve de se ausentar para uma reunião. Este momento correu bastante bem por várias razões: as crianças estão cada vez mais autónomas e inscrevem-se previamente para falar do diário o que facilita a organização e gestão do grupo neste momento e porque mantive a calma mesmo quando algumas crianças estavam a mais agitadas e percebi quando tinha de solicitar apoio à restante equipa, especialmente à Ra. para que fosse para junto de algumas crianças, para que a reunião não fosse invadida por aumentos do volume da voz desnecessários. Nesta reunião, 2 crianças inscreveram-se e quando chegou a sua vez de falar não tinham sabiam o que dizer pelo que refleti em conjunto com as crianças sobre a importância de pensarmos antes de nos inscrevermos e de não ser fundamental inscrevermo-nos sempre no diário, mas apenas quando temos algo relevante para dizer. Ainda na reunião aproveitei para lançar a atividade que íamos realizar de seguida no ginásio, dizendo às crianças que teriam de entrar no ginásio e se deitar no chão.

Esta atividade foi outro dos pontos de destaque desta semana no que diz respeito à gestão do grande grupo. Este não foi um momento da rotina ao qual as crianças já estão habituadas, foi sim uma atividade contemplada no tempo de trabalho participado dedicado à Animação Cultural. Inicialmente, foi minha intenção realizar uma atividade em que abordássemos deslocamentos de animais, considerando o projeto dos Animais do

Jardim Zoológico que ainda está em curso para também ficar a conhecer algumas das competências relacionadas com a motricidade que as crianças já tinham adquirido. Pensei em realizar a atividade na sala, por ter algum receio de realizar uma atividade com as crianças no ginásio, numa fase tão inicial da minha intervenção, mas em conversa com a L. percebemos que seria mais adequado, especialmente em termos de espaço realizá-la no ginásio. Infelizmente, a L. não pode estar presente nesta atividade, pela primeira vez, pelo que apenas estava presente eu e a Fi (auxiliar que deu algum apoio durante a semana, devido à ausência da Ri) e na parte final da mesma, a Ra. Este foi, para mim um dos momentos mais difíceis da minha formação, olhando para trás julgo que nunca tinha tido um momento tão complicado no que diz respeito à gestão do grupo. Senti efetivamente que foi *desastroso*. Não consegui de todo realizar a atividade que pretendia, e julgo que tal se deveu a várias razões:

- A Fi. possivelmente não me ouvir a combinar com as crianças que se deveriam deitar no chão do ginásio, pelo que quando entrou e as viu no chão, pensou que estavam a desestabilizar e as mandou imediatamente sentar no banco;
- Foi a primeira vez, desde que iniciei a PPS, que este espaço foi utilizado para realizar uma atividade durante o tempo letivo pela equipa de sala (apenas utilizada nas atividades extra curriculares, nas sessões e ginásticas dadas por outras professora, e ocasionalmente no tempo dos finalistas).
- Foi a primeira atividade, em grande grupo, fora do habitual – sentados ao redor da mesa – que dinamizei;
- Foi a primeira atividade que geri sem a presença da L., e também da Ri. que são as duas figuras de referência do grupo.
- Talvez tenha exigido demasiado do grupo.

Foi como com um efeito dominó que esta atividade se iniciou. Quando demos início as crianças começaram a gritar, especialmente as de 4 anos, que “contagiaram” imediatamente as de 3. Parei, pedi para se sentarem e refletimos um pouco sobre se seria a postura adequada para realizar a atividade. Iniciamos a atividade novamente e, desta vez as crianças de 4 anos estavam na sua maioria mais focadas e as de 3 anos mais dispersas e, por este motivo, não consegui prosseguir. Abandonei completamente o meu

plano e realizei apenas um jogo de deslocamentos muito pouco estruturado onde ia perguntado à vez a algumas crianças qual o animal que queriam representar e todos o realizavam. Contudo, deste modo não consegui cumprir os meus objetivos, não consegui observar os deslocamentos das crianças. Outros dos aspetos que dificultou ainda mais a gestão do grupo foi o facto de na maior parte dos animais, as crianças se focarem mais nos sons do que no movimento, o que dificultava a concentração na tarefa e a minha gestão das crianças. Se realizasse novamente uma atividade com estes objetivos iria realizá-la de formas diferentes e, possivelmente, por etapas. Era minha intenção incluir todo o grupo, mas a realizar a atividade no ginásio, para já, poderia ter adotado a estratégia da professora de ginástica, ou seja, formar grupos e enquanto uns realizam a tarefa outros observam. Apesar de não se algo que goste particularmente de fazer, facilitaria na gestão do grupo e na apropriação da tarefa para que no futuro, progressivamente, fossem capazes de a realizar em grupos cada vez maiores.

Julgo que um dos pontos positivos da minha intervenção com o grupo é o facto de tanto a L. como a Ra. continuarem a intervir, ou seja, não anulam a sua presença. Tal ponto, para mim é fundamental uma vez que todas fazemos parte do grupo e não é por ser eu ou a L. a gerir o grupo e fará sentido as outras não participarem. O apoio que ambas me foram dando durante as reuniões foram bastante importantes e sinto que realmente o trabalho de equipa que é desenvolvido em sala começa aqui. Todos desempenhamos diferentes funções, mas todos estão focados no mesmo: no bom funcionamento da sala, no bem-estar do grupo e no seu desenvolvimento e aprendizagem. Se defendemos que as crianças devem trabalhar cooperativamente, devemos nós adultos também fazê-lo, pois nós somos exemplos para as crianças em todas as nossas atitudes. É importante que nenhuma de nós se “anule”, mas que sim partilhemos o cenário pedagógico em prol do grupo e para que todos consigamos melhorar, principalmente eu enquanto estagiária, pois se não me forem dadas estas oportunidades de gestão do grupo não aprenderem com os meus próprios erros. De um modo geral, os momentos de grande grupo têm especificidades completamente diferentes dos momentos de pequenos grupos e individuais e são fundamentais para a construção do “sentido de «nós» e «nosso».” ((Hohmann & Weikart, 2011, p.406), ou seja, para a construção do sentido de pertença a um grupo que servirá de base para a formação da criança como individuo pertencente a um grupo, na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Folque, M. da A. (2014). *Aprender a aprender no pré-escolar (2ª)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança (6ª)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Anexo B8 – Semana 8, 14 a 18 de novembro de 2016

Tabela B33.

Previsão semanal

Previsão Semana 14 a 18 de novembro de 2016				
SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
Reunião Plano do dia				
- Visita ao bairro ¹⁺² - Inventários ³	- Projeto Jardim Zoológico (pintar panda e arara) ² - Registo S.Martinho/Projeto dos vegetais (Registo da Confeção da sopa) ¹	- CEM Júnior (projeto intervenção comunitária) ² - Projeto Vulcões (mapa planeamento do projeto/chuva de ideias) ¹ - Animais da quinta ³	- Projeto Jardim Zoológico (Preparação comunicação) - Projeto Vulcões ¹ - Animais da quinta ³	- Projeto Vulcões ¹ - Animais da quinta ³ - Projeto dos vegetais (Confeção da salada)
Comunicações - Partilha de experiências	Ginástica	Comunicações -	Ginástica	Comunicações - Projeto Jardim Zoológico
ALMOÇO / SESTA				
Finalistas – Mapa planeamento projeto intervenção comunitária	Finalistas – Preparar comunicações zoo e vegetais	Finalistas – Em que podemos ajudar os outros	Finalistas – Cartaz aniversário ATM	Finalistas – Parabéns ATM
Aula compensação de música	Matemática As formas geométricas na obra de Kadinsky	Animação Sociocultural	Atividades Experimentais - Ensinar experiência JI1 e JI2 - Observação cascas de legumes	Reunião do Conselho
Reunião Diário				
OBSERVAÇÕES: Organização da equipa para facilitar gestão do trabalho em sala: ¹ – Apoiado pela Catarina (Estagiária ESELx) ² – Apoiado pela L. (Educadora) ³ – Apoiado pela Ri, Ra (Estagiária da CERCI) ou Mó. (Estagiária da MAGESTIL)				
		2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA
				5ª FEIRA
				6ª FEIRA

AValiação GERAL DA SEMANA	Não se realizou		Finalistas – preparar comunicações zoo e vegetais	Animais da quinta Finalistas – Em que podemos ajudar os outros	Finalistas – Cartaz aniversário ATM Atividades experimentais	
	O que se realizou ao invés do previsto			Inventários Finalistas – Cartaz aniversário ATM	Finalistas – Preparar comunicação zoo	

Tabela B34
Planificações

PLANIFICAÇÃO DIÁRIA 17/11- VISUALIZAÇÃO DE VÍDEOS		
CONTEXTUALIZAÇÃO: Atividade inserida no projeto dos vulcões, sendo que foi uma sugestão de uma criança aquando do planeamento do projeto.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS NA ÓTICA DA CRIANÇA: - Contactar com diversos métodos de recolhas de informação - Identificar o vulcão no vídeo - Identificar a erupção do vulcão - Identificar características do vulcão (quente, cores, etc)		
ÁREAS DE CONTEÚDO: - Expressão e comunicação – Linguagem oral - Conhecimento do Mundo		
RECURSOS: - Computador - Vídeos - Folhas brancas - Canetas	ORGANIZAÇÃO ESPAÇO E GRUPO: - Com o pequeno grupo do projeto - Na sala de educadoras - No tempo de atividades e projetos	
DESCRIÇÃO/PROPOSTA DE ATIVIDADE	ESTRATÉGIAS	AValiação

<p style="text-align: center;">“Visualização de vídeos” (15 minutos)</p> <p>A educadora seleciona alguns vídeos diversificados de sobre vulcões. Com o pequeno grupo do projeto dos vulcões a educadora coloca os vídeos e vai anotando as reações das crianças ao mesmo. Quando sente necessidade questiona-os sobre os mesmos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Selecionar vídeos que ilustrem o tema - Dar tempo às crianças para se exprimirem - Registrar o que as crianças dizem 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica o vulcão - Reage quando o vulcão entra em erupção - Identifica quando o vulcão entra em erupção - Constata que o vulcão é quente (está a borbulhar) - Identifica as cores dominantes
<p>Observações/Aspetos relevantes:</p>		
<p>AVALIAÇÃO:</p> <p>Esta atividade acabou por não ser realizada como tinha sido planeado. Foi realizada na sala de atividades, e com apenas algumas crianças. Por ser um dia de ginástica e constatando que as crianças tinham tido ainda pouco tempo para brincar tentei perceber se tinham interesse em visualizar e analisar os vídeos sobre os vulcões. Posto isto, e tendo em conta que algumas crianças (3) não estavam interessadas mas que outras estavam visualizei os vídeos apenas com as interessadas. Concordámos que na semana seguinte, se surgisse oportunidade retomaríamos os vídeos.</p> <p>De um modo geral, as crianças em questão estavam interessadas no conteúdo dos vídeos mencionando algumas características dos vulcões e reagindo sempre que surgia uma erupção. Num dos vídeos, em que era apresentada uma expedição a um vulcão, as crianças reagiram, especialmente o F. (4 anos) e o R (5 anos) dizendo que era perigoso e que os senhores se podiam queimar e morrer. Os gases expelidos eram apontados pelas crianças como “fumo, porque existe fogo no vulcão”. Registei, sem me manifestar, estas interpretações das crianças.</p>		

Registos diários

Registo diário, 14 de novembro de 2016

Na reunião da manhã a L. e a Ri inscreveram-se para o Mostrar, Contar ou Escrever e, sem combinarem falaram sobre o mesmo tema. A Ri. mostrou uma caixa com ouriços de castanha, uns mais abertos que outros e um mais verde. Explicou que durante as férias tinha estado ao pé de uma árvore e tinha apanhado uns que estavam no chão, porque era perigoso apanhá-los da árvores pois não tinha luvas. Lembrou-se de os trazer para as nossas ciências.

Já a L. trouxe uma casca de castanheiro e um ramo do mesmo que tinha apanhado no chão também para as nossas ciências. Por coincidência as duas levaram materiais complementares e falámos um pouco sobre o castanheiro.

L. – “Sabem qual a árvores de onde vêm os ouriços?”

M.L (4 anos) – “Ouriçada!”

L. – “Não, é o castanheiro!”

Falámos também sobre a importância de irmos construindo as nossas ciências, com materiais da natureza, contudo estes não devem ser arrancados da mesma mas sim apanhados do chão quando já estão inutilizados.

Registo diário, 15 de novembro de 2016

Hoje a M. (5 anos) partilhou uma vivência do seu fim-de-semana prolongado no Mostrar, Contar ou Escrever. Tinha ido ao Alentejo e tinha apanhado azeitonas com o avô.

Catarina – “E apanhaste essas azeitonas para quê? Para comer ou fazer azeite?”

M. – “Para comer”

Ri. – “E apanhaste muitas?”

M. – “Sim!”

L. – “Sabes como se chama a árvore que dá as azeitonas M.?”

M. – “Sim, é a oliveiro”

L. – “Oliveira, sim, boa!”

Registo diário, 17 de novembro de 2016

1)

Hoje, antes da reunião da manhã, a L. sugeriu que nos organizássemos de modo a que a reunião não fosse interrompida com as entradas de crianças. Isto é: que uma dinamizasse a reunião, outra apoiasse na gestão do grupo e a outra ficasse encarregue de ir buscar as crianças à porta e falar com os pais no exterior da sala para que a reunião não fosse interrompida. Contudo, nesta reunião existiram duas crianças cuja entrada foi pouco adequada porque estavam a chorar o que provocou agitação no restante grupo.

2)

Durante a avaliação do plano do dia, o presidente estava ao meu lado e ia questionando o grupo sobre o cumprimento ou não de determinadas tarefas. Por múltiplas vezes, o F. – presidente – perguntava “fizemos o projeto do Jardim Zoológico?” e todo o grupo está a conversar sem o ouvir. O F. começou a gritar para se fazer ouvir. Conversei com ele calmamente:

Catarina – “F. vou-te ensinar uma coisa. Quando eles estão a gritar, deixa-os estar. Não serve de nada estarmos a gritar também. Eles vão acabar por se calar e aí podemos continuar.”

O F. assentiu e sorriu. Rapidamente todo o grupo se calou e o presidente prosseguiu. Sempre que o grupo perturbava novamente, o F. recorria à estratégia que lhe ensinei que resultou muito bem.

2)

Antes de iniciarmos o diário, a L. questionou o grupo sobre o que queriam realizar. Se queriam fazer o diário ou se queriam fazer as comunicações, que não tivemos oportunidade de fazer de manhã.

L – “Como querem fazer?”

Todos exprimiram a sua opinião desordeiramente

L – “O melhor é mesmo votarmos, pode ser? Quem quer fazer as comunicações? (6 crianças levantaram o braço). Quem quer fazer o diário e se tivermos tempo fazemos as comunicações?” (3 crianças levantaram o braço).

A I. (4 anos) ficou visivelmente aborrecida e a L. alertou para o facto de ser importante ouvirmos o que ela tem para dizer, porque se faz tanta questão de realizar o diário é porque talvez tenha algo importante para partilhar.

Alertei ainda a L. para o facto de na 3ª e 4ª feiras não se ter realizado o diário, pelo que as crianças já se haviam inscrito em 3 dias e não iriam falar. Discutimos em grupo o que fazer e acordamos que iríamos dar seguimento ao diário apesar de a votação ter sido no sentido oposto.

3)

Durante o diário a M.Ba disse “Não gostei que a M.A me tivesse empurrado”.

M.A (3 anos) – “Não, não fiz isso!”

E as duas iniciaram uma discussão.

L. – “Então alguma de vocês está a dizer verdade e outra está a dizer mentira”

Gu. (4 anos) – “A M.A está a mentir!”

Catarina e L. (em simultâneo) – “E como é que tu sabes?”

L. – “Se não és nem a M.Ba nem a M.A como podes dizer isso?”

Catarina – “Só elas podem resolver este assunto”

Ambas continuaram a defender a sua posição

L. – “Então vou assinalar aqui esta situação no diário. Amanhã, na reunião do conselho, vamos voltar a ela e espero que vocês já tenham algo mais para nos dizer.

4)

O F. – presidente – estava a dar a palavra a uma criança e o E. (3 anos) e a M. (5 anos) estavam a conversar e desconcentrados. O F. chamou a atenção do grupo especialmente destas duas crianças.

Catarina – “F. isso mesmo. Um presidente deve ajudar a manter o grupo organizado. Mas acho que eles daqui não te estão a ouvir”

F levanta-se e dirige-se para a M.

F. – “M. vira-te para a frente e está com atenção. A seguir és tu!”

Registo diário 18 de novembro de 2016

Hoje realizou-se a comunicação do projeto do Jardim Zoológico. Grande parte das crianças do projeto sabiam informações dos outros animais sem ser o seu. O An., por exemplo, durante a comunicação, recorreu muitas vezes aos seus colegas do projeto, que sabiam informações do seu animal.

Reflexão semanal

Reflexão semanal 14-18 novembro 2016

Esta semana, no ponto em que me encontro do estágio, teria muitos aspetos que podia refletir, contudo julgo que o dia de sexta-feira foi um dos mais difíceis mas também bastante enriquecedor para mim e para a equipa e a postura da L. perante estas situações faz-me pensar cada vez mais no tipo de educadora que quero ser.

“Hoje foi um dos dias mais caóticos que tivemos na sala desde que iniciei o estágio:

1) O E. (3 anos) teve o dia todo a desafiar os adultos da sala e a tentar vincar a sua postura principalmente durante os momentos de grande grupo. A L. teve, por exemplo, de o chamar à parte por diversas vezes para não perturbar a reunião da manhã, que eu estava a dinamizar;

2) A Ri e a Ra. chegaram mais tarde e eu tive de me ausentar da sala para ir realizar uma experiência com algumas crianças a outras salas, pelo que a L. ficou sozinha com as crianças durante uma parte da manhã;

3) Estavam algumas crianças do projeto do Jardim Zoológico a pintar com rolos pedaços de cartão para posteriormente se realizar um livro. O E. e outras crianças quiseram participar também. Durante este momento, a L. estava a terminar alguns pontos do projeto do Jardim Zoológico com 2 crianças e eu estava a realizar um registo com outras pelo que as crianças estavam a pintar o cartão autonomamente de preto. O E. por iniciativa própria pegou na tinta verde, pois a preta estava a terminar, e encheu o recipiente:

L. – “Ai E.! Não... (pausa). Olha, já está, vamos misturar para ver como fica.” A L. misturou a tinta e disse: “Ah até fica bem, paciência, não faz mal.”

E todas as crianças continuaram a pintar com os rolos e pinceis os pedaços de cartão livremente

M.Ba (4 anos) – “Oh L. até não fica mal. Fica muito bem assim!”

Passado algum tempo:

M.Ba (4 anos) – “L. está aqui molhado no chão. (Junto ao E. – criança que ainda não tem totalmente adquirido o controlo dos esfíncteres).”

Eu e a L. olhámos uma para a outra, olhei por baixo da mesa e estava efetivamente xixi no chão. Desloquei-me para junto da criança e fiz-lhe várias perguntas:

Catarina – “E. está tudo bem?” (a criança acena afirmativamente). “E. queres ir à casa de banho?” (a criança acena negativamente). “Pois, já fizeste xixi não já?” (a criança acena positivamente).

4) A Mi (3 anos) – criança que ainda usa fralda durante todo o dia – foi à casa de banho e, por iniciativa própria tirou a fralda, que tinha cocó, o que levou outras crianças a chamarem a L, que teve de limpar a casa de banho e a criança.

5) A comunicação do projeto do Jardim Zoológico foi bastante complicada. Após uma reflexão em grupo, constatamos que apenas 1 criança – M.S (4 anos) – tinha estado atenta à comunicação do grupo. Mesmo 3 crianças do grupo (de 6), quando não estavam a comunicar estavam a perturbar a comunicação dos restantes. Terminámos a comunicação a meio e procuramos em conjunto uma solução para este inconveniente. A comunicação realizou-se novamente da parte da tarde e correu melhor.

Registo diário, 18 de novembro de 2016, sala de atividades

Optei por descrever alguns dos momentos mais instáveis do dia para chegar a um ponto da prática em sala que aprecio bastante e que sinto efetivamente que quero “guardar” para a minha prática futura. Em muitas das situações descritas, como na situação 3), a reação de grande parte dos adultos teria sido de repreensão e reprovação face ao realizado pelo

E., uma vez que alterou aquilo que o educador tinha pensado inicialmente. Contudo, a L. não. A L. não só nesta situação mas ao longo de toda a PPS, tem uma postura que considero muito apropriada com as crianças: basicamente, analisa rapidamente as situações e tenta perceber se o “erro” e/ou “problema” é assim tão significativo para que seja necessária uma intervenção mais firme. Sempre que a situação se justifica a L. intervém de forma mais firme, como na situação 5), em que chamou à atenção do grupo e incentivou a consciencialização e resolução de um problema em conjunto. Contudo, admiro bastante a capacidade da L. de, utilizando uma expressão menos formal, “não fazer uma tempestade num copo de água”. Muitas vezes, brinca com as situações e “desdramatiza-as”, o que tem sido uma aprendizagem muito positiva e enriquecedora.

A relação educadora-criança é algo que prezo bastante na minha prática, pois julgo que, tal como afirmam Katz e Chard (1989) citados por Vasconcelos (1997) que a educação deve ser “mais do que uma mera preparação para a fase escolar seguinte” (p.19). As interações dialógicas são fundamentais para a formação pessoal e social da criança e do adulto, ou seja, apresentam-se como desafios sociais e intelectuais necessários à aprendizagem (Vasconcelos, 1997). Ao apresentar uma postura maioritariamente relaxada no quotidiano da sala, a educadora está a deixar as crianças à vontade para falharem, para exporem as suas opiniões, para serem elas próprias sem restrições. E considerando que as crianças absorvem muito do que os adultos com quem convivem fazem, julgo que, sendo estes “meigos e pacientes, as crianças aprendem a apreciar essas qualidades e, ao lidarem com os outros, poderão elas próprias exibir essas qualidades” (Hohmann & Weikart, 2011, p.75). Com isto não quero dizer que o adulto deve ser permissivo e benevolente, pois não é assim que apoiará a criança no seu desenvolvimento e aprendizagem, uma vez que regras também são fundamentais. Contudo, a adequação da postura da L. às situações ajuda a que as crianças se tornem pessoas confiantes das suas capacidades e nas suas ações.

Muitas vezes dou por mim a pensar: “eu tinha tido outra postura, tinha «ralhado» com eles” mas depois penso, ao observar a postura da L. “e qual a necessidade disso nesta situação. É assim tão relevante?”

“Hoje, no final do dia, o diário estava bastante rasgado.

L. - “ah este diário está mesmo como eu gosto!”

Ra. – “ah vou já colá-lo, para a L. mostrar na reunião de pais e não estar assim”

L. – “Não Ra. É sinal que eles o usam e manuseiam à vontade. Não há problema!”

Passado alguns minutos a L. estava fora da sala e a Ri. vê o diário:

Ri. – “Mas o que se passou com este diário?! (indignada e com um tom mais elevado) está péssimo!”

Registo diário, 14 de outubro de 2016, sala de atividades

Refletindo sobre esta situação, eu talvez tivesse agido como a Ri. (AAE) agiu. Eu estava a olhar para o diário e a pensar “bem está mesmo todo rasgado, eles deviam ter mais atenção”. Contudo, julgo que o estágio serve para isto mesmo: para observarmos e absorvemos atitudes com as quais nos identificamos e que nos podem ajudar a melhorar a nossa postura enquanto profissionais. Hoje, quando situações semelhantes acontecem penso sempre alguns segundos antes de me pronunciar: “que tipo de situação é esta?”.

Depois de um dia bastante complicado como o descrito inicialmente, foi fantástica a capacidade que os três elementos envolvidos na manhã – eu, L. e Ra – tiveram para falar sobre o que se passou, desabafar e acabar por rir de algumas situações. Conseguimos perceber que dias maus acontecem e que não são eles que ditam a nossa qualidade e competências enquanto profissionais.

Sim, entre muitas outras coisas este é um dos pontos mais positivos que vou, sem dúvida, absorver deste estágio. Um ambiente tranquilo e positivo é fundamental para que tanto crianças como adultos se sintam bem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6ª). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande*. Porto: Porto Editora.

Anexo B9 – Semana 9, 21 a 25 novembro de 2016

Tabela B35

Previsão semanal

Previsão Semana 21 a 25 de novembro de 2016				
SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
Reunião Plano do dia				
- Atividades Dia do Pijama (Desfile com toda a escola) - Pintar o trabalho das alturas ⁴ - Projeto Vulcões ¹	- Registo observação de cascas de legumes - Pintar o trabalho das alturas ⁴ - Inventários - Prenda de Natal ³	- Registo dia do Pijama -Pintar o trabalho das alturas ⁴ - Prenda de Natal ³ - Projeto Vulcões (pesquisa) ¹	- Prenda de Natal ³ - Projeto dos Vulcões (a erupção do vulcão) ¹	- Projeto dos vegetais (confeção da salada) ² - Prenda de Natal ³ - Projeto Vulcões (registo da experiência) ¹
Comunicações - Avaliação Projeto Jardim Zoológico	Ginástica	Comunicações	Ginástica	Comunicações
ALMOÇO / SESTA				
Finalistas – Tempo coletivo entre as 3 salas Registo do Sentido do Dia do Pijama na nossa escola	Finalistas – Os utentes do CDC vêm combinar a festa de Natal connosco	Finalistas – Em que posso ser útil aos outros (atividade a continuar com os mais pequenos na sala)	Finalistas – comunicação com pessoas surdas	Finalistas – Comunicação com pessoas surdas
Tempo Curricular participado Linguagem (área vocabular dormir) Atividades Dia do Pijama (montagem de tendas e visitas entre as salas)	Matemática (Identificação das formas geométricas nas pinturas de Kandinsky)	Animação Sociocultural Visita crianças de Creche	Atividades Experimentais - A Erupção do vulcão ¹	Reunião do Conselho
Reunião Diário				
OBSERVAÇÕES: Organização da equipa para facilitar gestão do trabalho em sala: ¹ – Apoiado pela Catarina (Estagiária ESELx) ² – Apoiado pela L. (Educadora) ³ – Apoiado pela Ri				

⁴ – Apoiado pela Ra. (Estagiária da CERCI) ou Mó. (Estagiária da MAGESTIL)

4 – Apoiado pela Ra. (Estagiária da CERCI) ou Mó. (Estagiária da MAGESTIL)						
AVALIAÇÃO GERAL DA SEMANA		2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
	Não se realizou	- Pintar o trabalho das alturas - Projeto Vulcões	- Inventários - Prenda de Natal	- Registo dia do Pijama		- Projeto dos vegetais (confeção da salada) - Prenda de Natal - Projeto Vulcões (registo da experiência)
	O que se realizou ao invés do previsto		- Registos para área expressão dramática	- Pinturas com formas geométricas (Kandinsky)		- Fotografias com fotógrafo profissional

Tabela B36 e B37
Planificações

PLANIFICAÇÃO DIÁRIA 23/11- PESQUISA PROJETO VULCÕES	
CONTEXTUALIZAÇÃO: Os momentos de pesquisa foram realizados após a construção do mapa de planeamento de projeto onde foram colocadas questões pelas crianças.	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS NA ÓTICA DA CRIANÇA: - Apontar diversas fontes de pesquisa - Identificar, através de imagens, informação sobre o tema - Selecionar informação que possa ser pertinente - Respeitar a partilha dos outros	
ÁREAS DE CONTEÚDO: - Expressão e comunicação – Linguagem oral e Abordagem à Escrita - Conhecimento do Mundo - Formação Pessoal e Social	
RECURSOS: - Livros variados - Folhas brancas	ORGANIZAÇÃO ESPAÇO E GRUPO: - Pequeno grupo do projeto - Na ludoteca, na sala de atividades e/ou na de educadoras (com computador)

- Canetas	- Tempo de atividades e projetos (manhã)	
DESCRIÇÃO/PROPOSTA DE ATIVIDADE	ESTRATÉGIAS	AVALIAÇÃO
<p style="text-align: center;">“Pesquisa projeto dos vulcões” (20 minutos)</p> <p>O educador questiona as crianças sobre a pesquisa que pretendem realizar (onde querem ir e como querem pesquisar). Independentemente da fonte de pesquisa de informação, o educador auxilia as crianças na pesquisa de informação e lê as informações que as crianças considerem interessantes, devido às imagens. Ao longo deste processo, o educador vai lendo e registrando as informações que considerem importantes para o projeto, isto é, que apoiem na resposta às questões ou que considerem relevante para o projeto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estar disponível para ler a informação que as crianças encontram - Questionar as crianças - Registrar, junto às crianças, a informação recolhida e pertinente - Ouvir atentamente as suas interpretações das imagens encontradas 	<ul style="list-style-type: none"> - Menciona o computador como fonte de pesquisa - Menciona os livros como fonte de pesquisa - Reconhece imagens de vulcões, identificando assim possível informação sobre o tema - Seleciona informação pertinente para o projeto - Respeita a partilha que o outro faz
Observações/Aspetos relevantes:		
<p>AVALIAÇÃO:</p> <p>Os vários momentos de pesquisa ao longo do projeto variaram bastante. As crianças mostraram-se mais interessadas em pesquisar em livros do que no computador, pelo que nesta segunda fonte a recolha foi menos intensa, focando-nos apenas na observação de vídeos e imagens. Relativamente aos livros, algumas crianças iniciaram uma pesquisa rápida na biblioteca da sala na qual encontraram alguns livros sobre o tema. Posteriormente, seguiu-se uma visita à ludoteca na qual começámos por analisar os livros encontrados na sala de atividades. Aqui sobretudo as crianças do sexo feminino estavam visivelmente distraídas e mais interessadas em guardar os livros do que em efetivamente pesquisar nos mesmos. Gerou-se alguma confusão e alguns conflitos entre eles que procurei gerir. À medida que folheavam, quando as crianças encontravam imagens de vulcões marcávamos as páginas. Durante este processo, algumas crianças, por iniciativa própria começaram autonomamente (sem qualquer intervenção do adulto) a procurar livros nas prateleiras, a folhear para perceber se falavam ou não de vulcões e a partilhá-los com os restantes. Os rapazes foram os mais interventivos e participativos nesta pesquisa, pois tentavam interpretar as imagens encontradas: Go. (4 anos) – (analisando uma representação do</p>		



interior da terra e formação do vulcão) “isto aqui em baixo é o magma que aquece e faz o vulcão, estás a ver?”. À medida que faziam estas descobertas questionava-os sempre se podia ler o que estava escrito para aferir se as suas interpretações estavam corretas e ia registando informações pertinentes.

Nos dias seguintes continuámos a analisar informação nesses livros e fomos discutindo o que nos faltava responder. Quando levei para a sala um livro em *pop-up* sobre os vulcões todos se envolveram bastante, especialmente o Go. (4 anos) e o R. (5 anos). Foi numa destas pesquisas neste livro que as crianças descobriram que existem vulcanólogos e decidiram incluir esse aspeto no projeto, bem como o maior vulcão do mundo.

Os momentos de pesquisa não foram sempre realizados em grande grupo, excepto o primeiro na ludoteca. Várias vezes havia crianças que não estavam tão interessadas pelas que prosseguia com umas e depois dava continuidade com outras e íamos partilhando informações. Ainda assim todos os indicadores de avaliação foram alcançados por todas as crianças. Apesar de existir, na primeira sessão alguma dificuldade em ouvir e respeitar o outro, como mencionado anteriormente, gradualmente fomos conseguindo ser um grupo mais organizado e respeitador, com uma diminuição considerável dos conflitos durante estes momentos.

PLANIFICAÇÃO DIÁRIA 24/11- A ERUPÇÃO DE UM VULCÃO

CONTEXTUALIZAÇÃO:

A atividade foi pensada para ser realizada em articulação com o projeto dos Vulcões. Inicialmente com o grupo do projeto e posteriormente com o grande grupo

OBJETIVOS ESPECÍFICOS NA ÓTICA DA CRIANÇA:

- Compreender o processo de erupção do vulcão
- Compreender as características específicas do vulcão
- Participar em atividades de experimentação científica
- Partilhar conhecimentos com o outro

ÁREAS DE CONTEÚDO:

- Expressão e comunicação: Linguagem oral e abordagem à escrita
- Conhecimento do Mundo
- Formação Pessoal e Social

RECURSOS:

- Plasticina
- Frasco vidro (molde)
- Vinagre
- Bicarbonato de sódio
- Corante alimentar
- Folhas brancas
- Canetas
- Jornais (para forrar a mesa)

ORGANIZAÇÃO ESPAÇO E GRUPO:

- 1ª FASE
- Tempo de atividades e projetos
 - Grupo do projeto dos vulcões
 - Na área de refeição dos adultos
- 2ª FASE
- Tempo trabalho participado – Atividades experimentais
 - Grande grupo
 - Na sala de atividades

DESCRIÇÃO/PROPOSTA DE ATIVIDADE

ESTRATÉGIAS

AValiação

“A erupção de um vulcão”		
<p>1ª FASE (20 minutos)</p> <p>Na reunião da manhã a educadora questiona o grupo se pretendem realizar a “experiência do vulcão”, ou seja, realizar uma erupção vulcânica, e explica ao grupo do projeto se posteriormente seria capaz de fazer a experiência para o grande grupo explicando e exemplificando.</p> <p>A educadora ausenta-se da sala com o grupo de crianças do projeto dos Vulcões pedindo antes alguns materiais necessários para realizar a atividade (folhas brancas, plasticina, canetas) e deslocam-se para uma área onde podem trabalhar calmamente.</p> <p>Democraticamente decidem qual a cor de plasticina que querem utilizar para moldar o vulcão e fazem-no em conjunto sobre o jornal que forra a mesa. Depois de o construírem, a educadora apresenta os materiais necessários para a erupção: corante, vinagre e bicarbonato de sódio.</p> <p>Inicialmente, a educadora incentiva o grupo a formular hipóteses sobre o que vai acontecer e registam-nas numa folha. Posteriormente dão início à experiência, na qual cada criança participa numa parte do processo: 1) encher o molde de vinagre; 2) adicionar gotas de corante; 3) adicionar bicarbonato de sódio. Ao adicionar o último componente o grupo observa a reação química que simula um vulcão em erupção.</p> <p>Por fim, a educadora incentiva a reflexão e comparação das previsões com os resultados. Arrumam o material, limpam o espaço e o “molde” para reutilizar. A educadora sugere que este “molde” seja utilizado para identificarem as partes do vulcão que já conhecem e, à medida que pesquisam e descobrem mais, possam acrescentar e construir uma maquete.</p> <p>2ª FASE (10 minutos)</p> <p>A educadora, ou uma criança do grupo (do projeto que realizou experiência durante a manhã) questiona o grupo sobre o nome do processo atribuído quando o vulcão “explode” – erupção. Apresentam os materiais necessários e explicam que construíram durante a manhã um molde com plasticina. As crianças ou a educadora perguntam aos colegas quais as suas previsões relativamente à experiência. As crianças do grupo realizam a experiência utilizando os materiais necessários pela descrita na 1ª FASE.</p> <p>No fim, quando o “vulcão entra em erupção”, a educadora pergunta ao grupo se têm dúvidas e se sabem o nome do que foi expelido pela cratera.</p> <p>No dia seguinte é realizado o registo da experiência, recorrendo às previsões registadas inicialmente e ao registo fotográfico e registos pictográficos realizados pelas crianças.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Permitir que as crianças participem ativamente em todo o processo - Questionar as crianças para compreender algumas das suas conceções - Possibilitar que as crianças toquem e provem bicarbonato de sódio 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica todos os materiais necessários à realização da atividade de experimentação científica - Formula hipóteses - Recorda o processo, transmitindo-o ao outro - Identifica a erupção do vulcão - Identifica a reação química como sendo a lava - Estabelece comparações entre as hipóteses formuladas e os resultados
Observações/Aspetos relevantes:		

O molde servirá posteriormente para construir uma maquete, onde as crianças podem identificar as partes do vulcão que vão descobrindo durante a pesquisa para o projeto. Esta maquete será então utilizada como recurso para a documentação do projeto.

AVALIAÇÃO:

Esta atividade, de um modo geral, foi muito positiva. A 1ª fase, apenas com o grupo do projeto não correu exatamente como planeado no que diz respeito à construção do molde. A escolha da cor da plasticina decorreu como é habitual no contexto, democraticamente; ia exibindo a plasticina e quem pretendia a cor em questão levantava o braço, sendo que no fim se verificou um empate e se procedeu da mesma forma selecionando-se então o branco. Tentámos construir o molde em torno de uma garrafa mas após várias tentativas e vários acrescentos de plasticina optei por não avançar com o inicialmente planeado, pois por um lado estávamos a gastar bastante plasticina e, por outro lado, as crianças estavam há bastante tempo a aguardar pela experiência. Conversei com as crianças, explicando que não estávamos a conseguir construir o nosso e se, podíamos encarar o frasco de vidro como o vulcão. As crianças concordaram com esta solução e atribuíram-lhe o significado mencionado. Comecei por apresentar os materiais necessários à experiência, as crianças tocaram e provaram o bicarbonato de sódio e formularam hipóteses: “vai explodir”, “vai sair lava”, entre outros. Quase todas as crianças participaram no processo e quando se verificou a reação química que representa a “erupção de um vulcão” todo o grupo ficou visivelmente *entusiasmado*.

Catarina – “O que aconteceu?”

Todos – “Explodiu”

Go (4 anos) – “Foi a lava que saiu!”

Catarina – “Então isto vermelho que temos aqui é o quê?”

F. (4 anos) – “É a lava”

Catarina – “Então e saiu fogo do nosso vulcão?”

Todos – “Não!”

Para consolidar esta descoberta abrimos um dos livros com imagens reais de vulcões, nos quais algumas crianças diziam ver fogo e questionei “então nestas imagens o que vêm?” e todos, sem exceção, referiram lava e não fogo, como inicialmente. De um modo geral, todas as crianças estiveram *interessadas* nesta 1ª fase da experiência, sendo que as menos *ativas*, que dispersaram por diversas vezes, foram a I. e a M.Ba (4 anos).

Na 2ª Fase, as crianças do pequeno grupo do projeto estavam bastante *ansiosas* por ter oportunidade de realizar a experiência para e com todo o grupo no momento dedicado às atividades experimentais. As crianças referiram os materiais necessários – vinagre e corante alimentar – mas tiveram dificuldades em enunciar o bicarbonato de sódio e o grande grupo foi referindo que seria “farinha” ou “açúcar” e foi dada oportunidade à M.A (3 anos) para provar, até que eu referi o nome. Posteriormente, realizou-se o mesmo processo que durante a manhã: formularam-se hipóteses (“vai deitar lava” – Gu. (4 anos); “vai cair lava” – M.(5 anos); “vai sair água” – Le (3 anos)

e foi dada oportunidade às crianças do projeto que não apoiaram diretamente a realização da experiência durante a manhã de o fazerem bem como a Le. que estava *bastante interessada* e eu e as crianças do projeto fomos relembrando o processo. A M. (5 anos) referiu que não queria ver e que queria sair, pelo que apesar de lhe dizer que não existia nenhum problema referi que podia ir para o lado oposto da mesa. Quando ocorreu a reação química o *entusiasmo* foi geral e questionei “o que



aconteceu” e obtivemos várias respostas: D. (3 anos) – “saiu muito”, Gu. (4 anos) – “explodiu”. Questionei a M. Bi. (3 anos) – faz parte do projeto e tinha compreendido a experiência – “o que aconteceu?”: M.Bi – “saiu rosa... é a lava”. Surgiu uma pequena discussão mas que por condicionantes de tempo foi curta.

Após analisar o vídeo da 2ª fase da experiência é visível a *concentração* do grande grupo na atividade experimental e o *empenho* do pequeno grupo do projeto em partilhar o que tinha experienciado. Quase todos indicadores de avaliação foram alcançados, exceto “Identifica todos os materiais necessários à realização da atividade de experimentação científica”, pois o grupo reconheceu a necessidade de utilizar o bicarbonato de sódio mas não o identificou como tal. Julgo que a minha ação condicionou a participação ainda mais ativa na transmissão do processo ao grande grupo por parte das crianças do projeto, uma vez que deveria ter deixado as crianças conduzirem mais a explicitação e não apenas questioná-las. Contudo, de um modo geral, esta foi uma atividade bem-sucedida e que apoiou o grupo na aquisição de conhecimentos e desconstrução de algumas concepções iniciais – “o vulcão tem fogo”.

Registos diários

Registo diário, 22 de novembro de 2016

- 1) Hoje, no tempo de trabalho participado dedicado à animação cultural, recebemos a visita da educadora M^ó da creche e de duas crianças – irmãos de duas crianças da nossa sala (Gu. e Go.). Foram-nos mostrar o peixe que tinham na sua sala e explicar algumas das suas especificidades. O grupo lembrou um peixe que tinha tido em anos anteriores e falou-se na possibilidade de voltarmos a ter um na sala.

Registo diário, 23 de novembro de 2016

Hoje fomos para a ludoteca da instituição iniciar a pesquisa para o projeto dos vulcões. O F. deu-me alguns livros que já tínhamos encontrado na biblioteca da sala. Na ludoteca começamos por folhear os que já tínhamos e só posteriormente demos uma vista de olhos pelo que lá havia.

M. Bi (3 anos) – “Olha Catarina! É o vulcão!” (apontado para a imagem real de um vulcão num livro)

Catarina – “Boa M.Bi. vamos guardar essa página.”

M. Bi – “É fogo!!”

Catarina – “Acham que é fogo?”

Todos – “Sim é!”

Continuamos a pesquisa e, retomando o que alguns tinham dito inicialmente, questionei:

M.L. (4 anos) – “Está a ferver!”

Catarina – “Então vamos pensar. Quando pomos a panela no fogão o que acontece?”

Go – “Fica a ferver”

Catarina – “Então e a panela deita fogo por estar a ferver?”

Todos – “Não!”

Catarina – “O mesmo acontece com o vulcão. Vocês já disseram que isto é lava. É lava ou fogo?”

R. (5 anos) – “É lava”

Catarina – “Então o vulcão tem lava?”

Todos – “sim”

Continuamos a conversa mas rapidamente constatei que o grupo estava um pouco confuso sobre este aspeto.

Registo diário, 24 de novembro de 2016

- 1)

Antes da experiência falei um pouco com a mãe da M.Bi, que trabalha na instituição, que referiu que a filha estava bastante *entusiasmada* e que tinha trazido um livro da irmã sobre os vulcões. Quando cheguei à sala a criança teve a mostrar-me o livro e combinamos que o íamos analisar todos juntos quando retomássemos a pesquisa.

2)

Após conhecermos os materiais para realizar a experiência e levantarmos hipóteses iniciamos o processo. Primeiro colocando o vinagre, o corante e posteriormente o bicarbonato de sódio. As crianças ficaram bastante *entusiasmadas* quando o vulcão «explodiu».

Catarina – “O que aconteceu?”

Todos – “Explodiu”

Go (4 anos) – “Foi a lava que saiu!”

Catarina – “Então isto vermelho que temos aqui é o quê?”

F. (4 anos) – “É a lava”

Catarina – “Então e saiu fogo do nosso vulcão?”

Todos – “Não!”

F. – “Mas se calhar há uns vulcões que deitam fogo e outros não”

Catarina – “Eu acho que não. Ora pensem lá: quando juntámos tudo saiu e parecia o quê?”

Todos – “A lava”

Catarina – “Achar que era fogo?”

Todos – “Não”

Catarina – “Então continuam a achar que o vulcão deita fogo?”

Todos – “Não”

R. (5 anos) – “O que sai é a lava”

Fui questionando as crianças e cheguei à M.Bi (3 anos) que é a criança mais nova e a única de 3 anos a participar no projeto.

Catarina – “M.Bi, isto que saiu do vulcão é o quê sabes?”

M. Bi (3 anos) – “É a lava!”

Catarina – “é sim, boa! E então, o vulcão deita fogo?”

M. Bi (3 anos) – Não, não. É a lava!”

Reflexão semanal

Reflexão semanal 21-25 novembro 2016

O trabalho de projeto é um, dos muitos aspetos, que se destaca no quotidiano da sala de atividades e da instituição onde decorre a PPS, uma vez que os projetos são “parte intrínseca do modelo pedagógico do MEM” (Niza, 1996, citado por Vasconcelos, n.d.). Segundo Folque (2014), o trabalho de projeto favorece “a participação intelectual e social das crianças na elaboração de actividades orientadas por finalidades” e favorece igualmente “o seu empenho em se auto-regularem, considerando-se como trabalhadores, autores e pesquisadores autónomos” (p.375). Neste sentido e dada a sua importância no contexto de estágio, parece-me pertinente refletir sobre a importância do trabalho de projeto para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, bem como alguns aspetos que tenho vindo a observar ao longo da PPS relacionado com o mesmo.

No início da PPS estavam a decorrer, ainda numa fase muito inicial, dois projetos: *projeto dos vegetais* e *projeto dos animais do jardim zoológico*. Estes projetos surgiram de vivências das crianças:

“Em conversa com a educadora constatei que o projeto dos vegetais tinha surgido num momento de grande grupo, em que a C. (4 anos) mostrou a sua fita de cabelo que tinha muitos vegetais representados. Já o projeto dos animais do jardim zoológico surgiu depois da visita do An. (4 anos) ao jardim zoológico e consequente partilha com o grupo.”

Registo diário, 3 de outubro de 2016

Esta é, a meu ver, uma das vantagens do trabalho de projeto: a valorização das vivências das crianças e respeito pelos seus interesses. Após a partilha da C. e do An. o grupo terá mostrado interesse em realizar projetos para saber mais sobre os animais do Jardim Zoológico e para aprender a fazer sopa, bolo de cenoura e salada com vegetais variados. Concordando com Oliveira-Formosinho, Gambôa, Formosinho e Costa (2011) “a motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças” (p.15), isto é, a predisposição das crianças para realizar determinada atividade é muito superior quando estas surgem de curiosidades/necessidades/questões suas e quando estão diretamente envolvidas em todo o processo. Ao longo

destes projetos as crianças tiveram um papel ativo em todas as etapas: planeamento, execução, comunicação e avaliação.

“O An. esteve a faltar e algumas crianças do projeto do Jardim Zoológico realizaram alguma pesquisa sobre o animal que selecionaram. O F. (4 anos) enquanto procura informação sobre o seu animal – golfinho – encontrou algumas coisas sobre o elefante – animal selecionado pelo An. Imediatamente sugeriu à L. que guardassem a informação para o An. ver quando voltasse”

Registo diário, 9 de novembro de 2016, sala de atividades

“Hoje realizou-se a comunicação do projeto do Jardim Zoológico. Grande parte das crianças do projeto sabiam informações dos outros animais sem ser o seu. O An., por exemplo, durante a comunicação, recorreu muitas vezes aos seus colegas do projeto, que sabiam informações do seu animal.”

Registo diário, 18 de novembro de 2016, sala de atividades

Os registos apresentados ilustram algum do processo do trabalho de projeto. A partilha e cooperação entre o grupo na pesquisa de informações e aquisição de conhecimento sobre algo do seu interesse. Para além destes aspetos foram várias as áreas de conteúdo ou domínios abordados ao longo do projeto, nomeadamente: a linguagem oral e abordagem à escrita, a expressão plástica, a educação física e claramente o conhecimento do mundo e formação pessoal e social. Assim, através dos projetos podem ser abordados aspetos das várias áreas e domínios partindo do interesse das crianças e indo ao encontro das intenções e objetivos do educador. Exemplificando: foi através de uma sugestão da C (4 anos), no diário – “quero fazer um pintura grande” - que se decidiu realizar pinturas em grande formato (papel de cenário) dos animais do jardim zoológico. Como era algo nunca antes realizado, a equipa conseguiu constatar, por exemplo, como é que as crianças do projeto gerem o espaço da folha, isto é, sendo esta grande têm de realizar uma pintura de uma dimensão maior do que se a realizassem numa folha de papel A4.

Como referido anteriormente, os projetos na sua maioria, surgem de sugestões das crianças. Como foi o caso do projeto dos vulcões que teve início na semana passada e no qual me encontro mais envolvida.

“A M. (5 anos) comunicou um desenho que realizou no seu caderno. Era um vulcão.

L. – “Explica lá melhor M.”

Go. (4 anos) – “O vulcão cospe fogo, pois é M?!”

R. (5 anos) – “É lava”

Gu. (4 anos) – “L., o que é que é a Lava?”

L. – “Olha, boa pergunta!”

R. (5anos) – “É umas coisas quentes”

Catarina – “Podíamos guardar essa pergunta logo para o diário”

Excerto da transcrição da comunicação, 2 de novembro, sala de atividades
Nesse mesmo dia, a M. mostrou intenção de realizar um projeto sobre vulcões, no diário. Ficou registado e quando surgiu oportunidade (semana de 14 a 18 de novembro) deu-se início ao projeto. Um grupo de crianças interessadas colocaram algumas questões, na construção do mapa de planeamento do projeto, e apresentaram algumas conceções que detinham sobre os vulcões.

Enquanto estagiária e futura educadora procurei, autonomamente, responder às questões levantadas pelas crianças e pensar em algumas atividades que pudessem apoiar o grupo a dar resposta às mesmas, verificar se o “que pensavam saber” estaria correto, ou seja, a adquirir conhecimentos sobre o tema em questão, pois

é fundamental que o educador seja, por um lado, um provocador e, por outro, um mediador. Um provocador, na medida em que promove situações desencadeadoras de conflito cognitivo, em que as crianças são impelidas a colocar questões, experimentar e organizar e reorganizar-se. Um mediador porque apoia as crianças na explicitação do que fazem, ajudando a clarificar as situações menos claras. (Guedes, 2011, p.9)

Uma das questões do grupo era *Os vulcões deitam fogo?* e muitas das crianças estavam convictas de que os vulcões efetivamente expeliam fogo. Em conversa com as crianças, constatei que tal conceção se devia principalmente aos tons da lava quando expelida (laranja e vermelho) e ao facto de esta estar a “ferver”.

“Hoje fomos para a ludoteca da instituição iniciar a pesquisa para o projeto dos vulcões. O F. deu-me alguns livros que já tínhamos encontrado na biblioteca da sala. Na ludoteca começamos por folhear os que já tínhamos e só posteriormente demos uma vista de olhos pelo que lá havia.

M. Bi (3 anos) – “Olha Catarina! É o vulcão!” (apontado para a imagem real de um vulcão num livro)

Catarina – “Boa M.Bi. vamos guardar essa página.”

M. Bi – “É fogo!!”

Catarina – “Acham que é fogo?”

Todos – “Sim é!”

Continuamos a pesquisa e, retomando o que alguns tinham dito inicialmente, questioneei:

M.L. (4 anos) – “Está a ferver!”

Catarina – “Então vamos pensar. Quando pomos a panela no fogão o que acontece?”

Go – “Fica a ferver”

Catarina – “Então e a panela deita fogo por estar a ferver?”

Todos – “Não!”

Catarina – “O mesmo acontece com o vulcão. Vocês já disseram que isto é lava. É lava ou fogo?”

R. (5 anos) – “É lava”

Catarina – “Então o vulcão tem lava?”

Todos – “sim”

Continuamos a conversa mas rapidamente constatei que o grupo estava um pouco confuso sobre este aspeto.”

Refleti sobre esta questão das crianças e optei por realizar já, no início do projeto, a experiência *a erupção do vulcão* para tentar que as crianças compreendessem que o vulcão efetivamente não tem fogo. Realizámos a experiência, esta semana, primeiro com o pequeno grupo do projeto e posteriormente para o grande grupo e esta foi uma das maiores conquistas, para mim neste estágio.

“Após conhecermos os materiais para realizar a experiência e levantarmos hipóteses iniciamos o processo. Primeiro colocando o vinagre, o corante e posteriormente o bicarbonato de sódio. As crianças ficaram bastante *entusiasmadas* quando o vulcão «explodiu».

Catarina – “O que aconteceu?”

Todos – “Explodiu”

Go (4 anos) – “Foi a lava que saiu!”

Catarina – “Então isto vermelho que temos aqui é o quê?”

F. (4 anos) – “É a lava”

Catarina – “Então e saiu fogo do nosso vulcão?”

Todos – “Não!”

F. – “Mas se calhar há uns vulcões que deitam fogo e outros não”

Catarina – “Eu acho que não. Ora pensem lá: quando juntámos tudo saiu e parecia o quê?”

Todos – “A lava”

Catarina – “Acham que era fogo?”

Todos – “Não”

Catarina – “Então continuam a achar que o vulcão deita fogo?”

Todos – “Não”

R. (5 anos) – “O que sai é a lava”

Fui questionando as crianças e cheguei à M.Bi (3 anos) que é a criança mais nova e a única de 3 anos a participar no projeto.

Catarina – “M.Bi, isto que saiu do vulcão é o quê sabes?”

M. Bi (3 anos) – “É a lava!”

Catarina – “é sim, boa! E então, o vulcão deita fogo?”

M. Bi (3 anos) – Não, não. É a lava!”

Registo diário, 24 de novembro de 2016, área de refeição dos adultos

Foi para mim muito gratificante verificar que as crianças conseguiram compreender que uma das suas conceções iniciais estava errada e, principalmente, perceber o que é então aquilo que designavam por fogo. O facto de a M.Bi, de 3 anos, participar no projeto e estar empenhada no mesmo foi muito significativo para mim e quando a questioneei e meu respondeu corretamente, senti que valeu mesmo a pena. Nessa manhã, antes da experiência falei um pouco com a mãe da M.Bi, que trabalha na instituição, que referiu que a filha estava bastante *entusiasmada* e que tinha trazido um livro da irmã sobre os vulcões. Quando cheguei à sala a criança teve a mostrar-me o livro e combinamos que o íamos analisar todos juntos quando retomássemos a pesquisa. Este interesse da criança e o facto de ter compreendido que a sua conceção não estava correta – o facto de o vulcão não ter fogo - fez-me pensar no quão significativo pode ser o esforço do educador para apoiar as crianças no seu desenvolvimento e aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Folque, M. da A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guedes, M. (2011). Trabalho em Projetos no Pré-escolar. *Escola Moderna*, 4, 5–12.
- Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R., Formosinho, J., & Costa, H. (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia em participação*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (n.d.). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Anexo B10 – Semana 10, 28 de novembro a 2 de dezembro de 2016

Tabela B38

Previsão semanal

Previsão Semana 27 de novembro a 2 de dezembro de 2016				
SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
Reunião Plano do dia				
- Registo do Dia do Pijama ² - Envernizar o trabalho das alturas ⁴ -Prenda de Natal ³ - Projeto Vulcões (registo da experiência) ¹	-Projeto dos Vulcões (conversa com o grupo) ¹ - Prenda de Natal ³ - Envernizar o trabalho das alturas ⁴	- Registo Aniversário da M.S ² - Prenda de Natal ³ - Livro Animais (Capa) - Postal de Natal - Pintar jornais para os fatos de natal	F E R I A D O	- Projeto dos vegetais (confeção da salada) ² - Prenda de Natal ³ (Catarina ausente) - Árvore de Natal - Pintar jornal para os fatos de Natal
Comunicações	Ginástica	Comunicações		Comunicações
ALMOÇO / SESTA				
Finalistas – Comunicação com Pessoas Surdas (Visita da Patrícia)	Finalistas – Visita ao CDC	Finalistas – Mapa de planeamento de projeto artístico festa de natal	F E R I A D O	Finalistas – Registo Ginástica
Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - À descoberta da escrita na despenha da escola	Matemática – Semelhanças e diferenças entre as caixas descobertas na despenha da escola	Animação Cultural “Relaxamento Coletivo”		Reunião do Conselho
Reunião Diário				
OBSERVAÇÕES: Organização da equipa para facilitar gestão do trabalho em sala: ¹ – Apoiado pela Catarina (Estagiária ESELx) ² – Apoiado pela L. (Educadora) ³ – Apoiado pela Ri. (AAE) ⁴ – Apoiado pela Ra (Estagiária da CERCI) ou Mó. (Estagiária da MAGESTIL)				

Reflexão semanal

Reflexão semanal 28 novembro a 2 dezembro 2016

O facto de ter estado presente apenas 2 dias desta semana no local de estágio (segunda e terça feira) tornou-se como que uma pausa para “arrumar ideias” e refletir, ainda que ausente do contexto, sobre alguns aspetos do mesmo. Durante estes dias percebi o quão envolvente é este trabalho e o quão difícil é “desligar” do grupo com quem estamos na prática. Apercebi-me disso nas várias vezes em que dizia, ao longo destes dias: “o Go. ia adorar isto, sobre os dinossauros”, “isto é ótimo para o projeto dos vulcões”, “vou tirar fotos a estas réplicas dos animais em tamanho real para lhes mostrar, porque adoram animais e tiveram a fazer o projeto do Jardim Zoológico”, entre outras. E quando uma amiga, alheia a esta profissão me disse *“tu gostas mesmo disto. Não deves ter noção, mas tu falas imenso deles, mesmo não estando lá”*. E sim, é verdade. Sinto que é impossível desligar daquilo que é o meu dia-a-dia, com este grupo, mesmo que inconscientemente. Julgo que tal se deve ao facto de estar tão envolvida nesta profissão e procurar melhorar e refletir constantemente sobre a minha prática e o contexto, em prol das crianças.

Não tendo estado toda a semana com o grupo e estando a cerca de 1 mês e meio de terminar a PPS, julgo que este é um bom momento para refletir sobre o modelo pelo qual a instituição se rege e os impactos que este têm, a meu ver, no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Um modelo curricular “assenta em teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, em noções sobre a melhor maneira de organizar os recursos e as oportunidades de aprendizagem para as crianças, e em pareceres avalizados sobre o que é mais importante e necessários as crianças saberem (Biber, 1984; Schubert, 1986; Spodek, 1973)” (Spodek & Brown, 2002), e tal ideia é visível na instituição, onde as práticas são regidas pelo MEM; toda a organização é concretizada tendo por base teorias socio-constructivistas, como por exemplo de Vygotsky, e tendo sempre como objetivo principal o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Um das pontos chaves que pretendo focar, não estando apenas relacionado com o MEM, parece-me bastante importante e uma das bases para todo o trabalho desenvolvido: o facto de este ser um modelo pedagógico participativo no qual a criança é uma “pessoa com agência” e onde “no centro da construção dos saberes estão as pessoas” (Formosinho,

2013, p. 20). Diariamente, na instituição, as crianças participam. Por participação entendendo, “envolver e permitir que as crianças façam parte da tomada de decisões e manifestem as suas ações” [tradução própria], tal como afirmam Clark (2005) e Sinclair (2004) citado por (Kangas, Venninen, & Ojala, 2016).

“Na reunião da manhã as crianças começaram a falar do natal – época festiva que se aproxima – e a L. aproveitou para referir que tínhamos de conversar um pouco sobre isso. A I. (4 anos) colocou o dedo no ar e começou, *entusiasticamente*, a partilhar algumas sugestões para decoração da sala. A L. ouviu e assentiu, pelo que de seguida surgiram imediatamente outras intervenções de outras crianças. A educadora pediu que esperassem e que a deixassem registar numa folha todas as ideias para não que nenhuma fique esquecida e para que consigamos concretizar todas quanto possível.”

Registo diário, 28 de novembro de 2016, sala de atividades

Na situação descrita, a educadora podia nem ter ouvido as crianças ou podia ter ouvido mas não prestado a atenção devida. Contudo, num modelo participativo as ideias das crianças são valorizadas e postas em prática sempre que possível. Possivelmente, uma vez que todas as ideias foram registadas, muitas irão ser discutidas e postas em prática a quando da decoração da sala de atividades para a época festiva em questão. O facto de se sentirem ouvidas e sentirem que desempenham um papel importante no grupo que integram é fundamental para o desenvolvimento das crianças e formação enquanto indivíduos confiantes nas suas capacidades e convictos das suas ideias.

A cooperação é outro dos princípios pedagógicos do MEM que assume especial destaque no quotidiano da sala. Tal como Folque (2014) afirma, “as novas aptidões e conhecimentos que a criança desenvolve decorrem de uma apropriação que se realiza a partir de interações sociais com os outros mais experientes” (p.67) e, diariamente as crianças são incentivadas a apoiar o outro, como ilustra a situação seguinte:

“A M.A (3 anos) ofereceu-se para desempenhar a tarefa «marcar o mapa do tempo». A L. assentiu e perguntou: «alguém quer ajuda a M.A a fazer esta tarefa? Como é mais nova pode precisar de ajuda.». Imediatamente, o A. (4 anos) ofereceu-se para apoiar a outra criança nesta tarefa”

Nota de campo, 21 de novembro de 2016, sala de atividades

Ao incentivar estas atitudes o educador está a apoiar a formação de um grupo coeso e a fomentar o espírito solidário das crianças, uma vez que se apoiam mutuamente perante a dificuldade do outro ou seja, está a ser constituída, uma verdadeira “comunidade de aprendizagem” (Serralha, 2015).

Já a utilização dos variados instrumentos de pilotagem em sala é algo que norteia as crianças: ajuda-as a organizarem-se e adquirirem novas competências. Exemplificando: com o calendário, as crianças adquirem noções temporais fundamentais, indicando o dia, constatando o que vem antes e depois como sendo o “ontem” e o “amanhã”, entre outros; com o mapa das presenças, as crianças para além das noções temporais indicadas anteriormente adquirem competências relativas à escrita, uma vez que reconhecem o seu nome e, em alguns casos o do outro, e também competências ao nível da resolução de problemas, vejamos:

“Hoje estive com especial atenção à marcação das presenças. Estive a ajudar a I. (4 anos) na sua tarefa – ajudar a marcar as presenças – a pedido da mesma. As crianças mais velhas encontram facilmente o seu nome, pelo que a I. está a ajudar os mais novos e a assegurar-se de que todos vêm marcar a presença. A I. reconhece o nome do S. (3 anos) e ajuda-o a marcar a presença, contudo tem dificuldades em encontrar o nome do L. (3 anos) e pede-me ajuda. É interessante perceber que as crianças encontram várias estratégias para marcar a presença, isto é, para fazer a correspondência entre o eixo horizontal – dias do mês – e o eixo vertical – nomes das crianças. Por exemplo: o Gu. (4 anos) pega na caneta destapa-a e com a extremidade onde coloca a tampa segue a linha até ao dia que pretende; a Mi. Bi. (3 anos) segue a sua linha com o dedo e mesmo com algumas flutuações consegue sempre retomar a sua linha; a M.S (3 anos) foca o seu nome e sempre que sai da sua linha retoma a tarefa; já o S. (3 anos) segue a linha, com algumas flutuações, e quando chega ao local correto analisa-o, tira o dedo e marca o círculo no local correto, mesmo sem o auxílio do seu dedo/caneta.”

Registo diário, 16 de novembro de 2016, sala de atividades

Existem muitos outros instrumentos de pilotagem igualmente importantes no dia-a-dia da sala e que são parte fundamental do MEM, contudo sinto que mais do que estar a enumerar todos é compreender que estes desempenham um papel fundamental na gestão e organização do grupo, uma vez que em reflexões anteriores também já me foquei nalguns deles como o «diário de grupo» e o «contar, mostrar ou escrever». O mesmo se aplica ao modelo; nesta reflexão propus-me a analisar aspetos do modelo e a sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Existiam muitos mais para referir, contudo julgo que estes já me ajudaram a pensar sobre alguns aspetos que possivelmente ainda não tinha refletido tão aprofundadamente. Ao realizar esta reflexão e ler alguns referenciais teóricos sobre o MEM (ainda que não utilizados na mesma) apercebi-me de algo que julgo ainda nunca ter pensado: a valorização da área da Formação Pessoal e Social nos pressupostos teóricos e fundamentos do MEM. A partilha, a cooperação, a solidariedade,

a participação, a democracia, entre outros, são todos aspetos em que as principais competências a adquirir pela criança estão relacionadas com esta área da EI, o que para mim, é uma das razões pelas quais me identifico tanto com o modelo, pelo facto de o enfoque não estar única e exclusivamente nas aprendizagens “escolares” mas sim na formação de indivíduos capazes e ativos na sociedade.

Em suma, considero que são enúmeras as vantagens do desenvolvimento de uma prática pedagógica baseada num modelo pedagógico. Contudo, destaco, pelo que tenho observado e acompanhado no contexto de estágio, para além de todos os aspetos referidos anteriormente diretamente relacionados com as crianças, a formação contínua dos educadores. Tal como Formosinho (2013) afirma, “um modelo pedagógico pressupõe ainda uma forma de pensar a formação dos profissionais que optam por trabalhar nesse modelo. Um modelo pedagógico dispõe, assim, de um modelo curricular e de um modelo de formação contínua e desenvolvimento profissional.” (p. 17). As educadoras no contexto procuram refletir sobre a sua prática, partilhar dificuldades ou sucessos, e apostam ativamente na sua formação fora do horário laboral. Tal aspeto, e retomando um pouco o que referi inicialmente, faz-me assumir claramente que esta é uma profissão “24/7”, ou seja, mesmo apesar de fora do horário de trabalho, no terreno com as crianças, o educador dificilmente consegue deixar de (quase) “trabalhar 24 horas por dia, 7 dias por semana” em prol das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Folque, M. da A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar* (2^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4th ed., pp. 9–24). Porto: Porto Editora.
- Kangas, J., Venninen, T., & Ojala, M. (2016). Educators’ perceptions of facilitating children’s participation in early childhood education. *Australasian Journal of Early Childhood*, 41(2), 85–94.
- Serralha, F. (2015). Comunidades de Aprendizagem. *Escola Moderna*, 3, 10–12.

Spodek, B. & Brown, P. C. (2002). Alternativas curriculares em educação de infância: uma perspectiva histórica. In B. Spodek (Ed.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 193–223). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Anexo B11 – Semana 11, 5 a 9 de dezembro de 2016

Tabela B39

Previsão semanal

Previsão Semana 5 a 9 de dezembro de 2016				
SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
Reunião Plano do dia				
- Projeto Vulcões (Conversa com o grupo sobre organização do conteúdo e pesquisa) ¹	- Ginástica - Presente Natal (quadro família) – Luisa - Pintar fatos da festa – Raquel	- Pintar fatos da festa (Luísa) - Pintar fatos da festa (Rita) - Ensaios - Projeto Vulcões (Action Paiting) ¹	F E R I A D O	- Projeto Vulcões (Action Paiting) ¹ - - Ensaios - Pintar fatos da festa - Presente Natal
Comunicações	Ginástica	Comunicações		Comunicações
ALMOÇO / SEXTA				
Finalistas – Comunicação com Pessoas Surdas (Visita da Patrícia)	Finalistas – Visita ao CDC	Finalistas – Comunicação com Pessoas Surdas	F E R I A D O	Finalistas – Comunicação com Pessoas Surdas
Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - Qual o nosso livro preferido	Animação Cultural – Planeamento projeto festa de natal	Matemática - Projeto Vulcões (Identificação das formas e Ordenar do mais cónico para o mais plano)		Reunião do Conselho
Reunião Diário				
OBSERVAÇÕES: Organização da equipa para facilitar gestão do trabalho em sala: ¹ – Apoiado pela Catarina (Estagiária ESELx) ² – Apoiado pela L. (Educadora) ³ – Apoiado pela Ri. (AAE) ⁴ – Apoiado pela Ra (Estagiária da CERCI) ou Mó. (Estagiária da MAGESTIL)				

PLANIFICAÇÃO DIÁRIA 7/11 – ANÁLISE DE IMAGENS		
<p>CONTEXTUALIZAÇÃO: A atividade foi pensada para ser realizada em articulação com o projeto dos Vulcões para apoiar a resposta à questão “os vulcões são todos iguais?” (F, 4 anos)</p>		
<p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS NA ÓTICA DA CRIANÇA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar as diferenças e semelhanças entre os vários vulcões - Compreender que vulcões podem ter várias formas - Associar os formatos dos vulcões a objetos - Ordenar os formatos dos vulcões seguindo uma lógica 		
<p>ÁREAS DE CONTEÚDO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expressão e Comunicação: Matemática - Expressão e Comunicação: Linguagem oral e abordagem à escrita - Conhecimento do Mundo 		
<p>RECURSOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imagens em tamanho A4 - Cavaletes - Bostic - Folhas brancas 	<p>ORGANIZAÇÃO ESPAÇO E GRUPO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tempo de trabalho participado – matemática - Grande grupo 	
DESCRIÇÃO/PROPOSTA DE ATIVIDADE	ESTRATÉGIAS	AValiação
<p style="text-align: center;">“Análise de imagens” (aprox. 20 min.)</p> <p>Depois da reunião do diário, ao final do dia, a educadora propõe a realização de uma atividade de matemática. Questiona o grande grupo sobre o projeto que algumas crianças estão a desenvolver – Vulcões. Estão colocadas no cavalete, aleatoriamente, 5 imagens de vulcões diferentes, e a educadora realiza algumas questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sabem o que são estas imagens? - Os vulcões são todos iguais? - O que é igual e o que é diferente? 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar as imagens num tamanho que todas as crianças consigam ver. - Posicionar as imagens aleatoriamente e com bostic para crianças as movimentarem autonomamente 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica diferenças entre imagens - Identifica semelhanças entre imagens - Enuncia os formatos dos vulcões como diferença - Identifica o vulcão mais “plano” (mais baixo) - Identifica o vulcão em formato de “cone” (mais alto)

<p>Daqui é lançado o debate, ordeiro, sobre as diferentes formas dos vulcões. A educadora relembra que anteriormente, o grupo do projeto já constatou que existem vulcões com formas diferentes: uns mais altos e mais cônicos e outros mais baixos e planos. Posto isto, a educadora sugere a realização de um jogo para ordenar as imagens do vulcão mais alto para o vulcão mais baixo. Ao colar as imagens com bostic as crianças podem ordenar autonomamente as imagens e reordena-las. É importante que sempre que uma criança faz uma alteração a educadora questione o grupo: “todos concordam com esta alteração?”, de forma a fomentar o debate e discussão de ideias até o grupo chegar à ordem correta.</p>	<p>- Dar a possibilidade das crianças exprimirem a sua opinião, quando cumprem uma regra da sala (ouvir os outros) e quando colocam o dedo no ar.</p>	<p>- Ordena os vulcões do “mais cónico” para o “mais plano”</p>
<p>Observações/Aspetos relevantes:</p>		
<p>AVALIAÇÃO:</p> <p>Esta atividade decorreu de uma forma um pouco diferente do inicialmente planeado, contudo julgo que foi positiva. O facto de esta ter sido realizada com o grande grupo, já por si, é favorável, uma vez que todas as crianças estão a ser incluídas num projeto que é apenas de um pequeno grupo. Contudo, ao realizar a atividade com todas as crianças a gestão do grande grupo torna-se mais difícil para o educador, e sinto que esta foi uma das minhas fragilidades no decorrer da atividade.</p> <p>Inicialmente muitas crianças estavam envolvidas na atividade, na primeira parte da mesma – descobrir diferenças e semelhanças – e este foi um momento importante, não só para responder à questão do projeto “<i>os vulcões são todos iguais?</i>” mas também porque várias crianças, mesmo não sendo do projeto se conseguiram expressar:</p> <p>Catarina – “Estes vulcões são todos iguais?”</p> <p>Todos – “Não!”</p> <p>F. (4 anos) – “Uns estão a deitar muita lava e outro fumo” (aponta para os que se está a referir)</p> <p>Gu. (4 anos) – “Está aí uma montanha”</p> <p>Catarina – “Então e esta montanha é um vulcão?”</p> <p>(várias crianças se manifestam)</p> <p>R – (5 anos) – “É um vulcão que vai explodir!”</p> <p>Catarina – “Isso mesmo. É um vulcão que não está em erupção”</p> <p>R. (5 anos) – “Alguns não estão a explodir muito alto”</p> <p>Catarina – “Então e os vulcões têm todos a mesma altura?”</p> <p>Í (4 anos) – “Não!”</p> <p>Go. (4 anos) – “Não, aquele (apontando) é mais alto que todos”</p> <p>Até este ponto da atividade, como é explícito nas transcrições da gravação vídeo supracitadas, os três primeiros indicadores de avaliação foram atingidos por algumas crianças, especialmente as de 4 e 5 anos e a M.A (3 anos).</p>		

A constatação do Go. (4 anos) serviu de mote para a segunda fase da atividade – ordenar as imagens dos vulcões, do mais alto para o mais baixo. Nesta parte da atividade as crianças mais velhas quiseram participar mas tentei selecionar os que estavam mais calmos e que nem sempre participam nestes momentos, como por exemplo, a I. (4 anos). Cada criança chamada colocava uma imagem, sendo que posteriormente questionava o grupo se concordavam: por exemplo, a I. colocou a imagem A como sendo a do vulcão mais alto; de seguida perguntei “todos acham que este é vulcão mais alto?”. Uma vez que todos concordaram continuamos a ordenar imagens tendo em conta o que o anterior tinha feito. Chegou às duas últimas imagens e gerou-se maior debate:

I (4 anos) – “O mais escuro é o mais pequenino”

(Expliquei a diferença entre altura e largura, uma vez que as crianças estavam a confundi-las. Recorri a comparações reais e visíveis: “a Catarina é mais alta do que o F.” – criança que estava em pé há minha frente – “nós estamos a dizer que aquele vulcão é mais alto que os outros”)

O debate continuou e a M. (5 anos) e o R. (5 anos) que não concordavam com a ordem estabelecida reordenaram-na. Como o grupo não estava a chegar a um consenso e eu e a educadora já tínhamos percebido que tal ia ser muito complicado, devido às imagens apresentadas (o facto de não estarem à mesma escola dificultou a observação das mesmas por parte das crianças e impossibilitou que se pudesse recorrer a uma régua para as medir). Posto isto, explicou-se às crianças que as imagens às vezes enganam e que é preciso muita atenção para as compreender mas que a sequência ia ser registada para mais tarde analisarmos na área da matemática e percebermos se estava correta ou não.

De um modo geral, posso constatar que a atividade foi um pouco extensa, tendo em conta o que as crianças estão habituadas (no tempo de trabalho participado) e, principalmente, considerando que já tinham estado cerca de 30 minutos sentados para a reunião do diário, o que fez um total 1h sentados ao redor da mesa. Analisando o vídeo constato que algumas crianças de 3 anos, que pensei anteriormente estarem mais dispersos na segunda parte da tarefa, como o L. e o D. estavam *bastante envolvidos* no início da atividade exclamando várias vezes um para o outro “olha é a lava!!” ou “são vulcões, uau!” e, apesar de alguns momentos mais distantes, realizaram várias intervenções visivelmente *entusiasmados*. Existiram sim, algumas crianças, especialmente as mais afastadas da mesa como a Le e a Ma. Bi. que não estavam *focadas* na tarefa e tiveram de ser chamadas à atenção pelo adulto por diversas vezes. Por fim, julgo que o facto de não se ter alcançado diretamente um dos objetivos da atividade (ordenar os vulcões) esta foi uma atividade importante, pois todo o processo foi relevante tanto para o desenvolver do projeto dos vulcões e da formação do grupo, mais do que o produto em si.

Ordem apresentada e mais debatida (do mais alto para o mais baixo)



PLANIFICAÇÃO DIÁRIA 6/11 – PLACAS TECTÓNICAS COM BOLACHAS

CONTEXTUALIZAÇÃO:

A atividade foi pensada para ser realizada em articulação com o projeto dos Vulcões para apoiar a resposta à questão “Como nascem os vulcões?” (Go, 4 anos)

<p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS NA ÓTICA DA CRIANÇA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar a tectónica de placas como um dos responsáveis pela formação dos vulcões - Associar a convergência de placas à formação de vulcões mais elevados - Associar a divergência de placas à formação de vulcões mais planos 		
<p>ÁREAS DE CONTEÚDO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expressão e Comunicação: Linguagem oral e abordagem à escrita - Conhecimento do Mundo 		
<p>RECURSOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bolachas com recheio - Prato - Canetas - Folhas brancas 	<p>ORGANIZAÇÃO ESPAÇO E GRUPO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tempo de atividades e projetos - Pequeno grupo - Na sala de atividades 	
DESCRIÇÃO/PROPOSTA DE ATIVIDADE	ESTRATÉGIAS	AValiação
<p align="center">“Placas tectónicas com bolachas” (aprox. 10 min.)</p> <p>A educadora reúne com o pequeno grupo do projeto dos vulcões para procurar dar resposta a uma questão em falta – “como nascem os vulcões”. A educadora recorda o grupo, que o planeta Terra no seu interior tem magma, entre outros constituintes e que existe algo designado “placas”. Para compreenderem a tectónica de placas, a educadora recorre a duas bolachas com recheio, colocando-as num prato. Em conjunto assumem que as bolachas são essas “placas”.</p> <p><i>Bolacha A – placas convergentes</i></p> <p>A educadora parte uma bolacha ao meio, tendo assim duas placas. Explica que as placas, por vezes, se movem (e que se podem sobrepor, representando esse movimento sobrepondo as duas metades das bolachas, formando uma visível elevação</p> <p><i>Bolacha B – placas divergentes</i></p> <p>A educadora repete o processo da bolacha A, e explica que ao invés de se sobreporem, por vezes as placas afastam-se um pouco e representa esse movimento com as duas metades da bolacha.</p> <p>Posteriormente é desenhado numa folha de papel as duas formas de vulcão que se formam a partir deste movimento de placas para as crianças compreenderem melhor esta representação figurativa com as bolachas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptar a linguagem, se necessário, dando exemplos do quotidiano - Questionar as crianças ao longo da explicação para garantir que estão a acompanhar a mesma - No final da atividade propor às crianças que as bolachas que sobram sejam partilhadas com o grande grupo 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhece o movimento das placas como responsável pela formação de vulcões - Associa a convergência de placas à formação de vulcões mais elevados - Associa a divergência de placas à formação de vulcões mais planos

Observações/Aspetos relevantes:

Esta atividade foi planeada considerando que o grupo já conversou e constatou que a Terra tem constituintes no seu interior, como o magma e que o magma se movimenta.

AVALIAÇÃO:

Esta atividade foi uma boa forma para explicar ao grupo a formação de vulcões. Durante a atividade optei por utilizar linguagem do quotidiano das crianças, como por exemplo: associar a convergência de placas a um abraço ou um beijinho, para as crianças compreenderem melhor e interpretarem o representado pelas bolachas. Todas as crianças compreenderam o processo, contudo julgo que o facto de utilizar bolachas foi positivo e negativo, em simultâneo. Por um lado, foi bastante explícito para as crianças a representação do movimento das placas, por outro lado existiram algumas crianças que tiveram alguma dificuldade em assumir as bolachas como algo que não são, como foi o caso da I. (4 anos). Contudo, o grupo foi capaz de compreender a formação dos vulcões e prova disso foram as respostas dadas às questões e a forma como foram capazes de explicar o processo a uma criança do grupo que não conseguiu acompanhar a atividade.



Registos diários

Registo diário, 05 de dezembro de 2016

1) Na reunião da manhã, o Gu. (4 anos), quando chegou a sua vez de mostrar a bola que trouxe pediu que todos tivessem com atenção. A Ri. chamou-o a atenção para o facto de durante a reunião ele nunca ter estado atento ao que os outros contavam ou mostravam. Esta é uma situação recorrente na sala: o Gu desconcentrarse facilmente e perde o rumo da reunião, distraíndo-se sozinho ou com outro colega, contudo quando chega a sua vez de falar aprecia que todos o oiçam. Temos tentado chamá-lo à atenção e alertá-lo para a importância de respeitar o outro. Muitas vezes acontece também que o Gu. tenta apressar as reuniões, seja durante o contar, mostrar ou escrever ou mesmo durante a reunião no diário ao final da tarde. Na primeira situação tenta muitas vezes apressar os outros dizendo “ai já vimos isso, despacha-te” ou “todos já sabemos o que isso é” pois também está inscrito e quer falar ou simplesmente para acabar a reunião e ir brincar; já na reunião da tarde diz várias vezes “já podemos ir lanchar?!” com uma expressão aborrecida e desinteressada.

Contudo, estas situações não são constantes, pois quando está focado e concentrado, o Gu. é uma criança ativa, participativa e interessada, pelo que, por vezes é um pouco difícil, para nós adultos gerir tais intervenções que transparecem pouca preocupação e respeito pelo outro, seja um colega ou o adulto.

2) Durante a manhã, reuni um pouco com o grupo do projeto dos vulcões para fazermos uma pequena avaliação intermédia do projeto: se tinham novas sugestões de como responder às questões, se estavam a compreender a informação já recolhida, entre outros.

Enquanto falávamos sobre os materiais expelidos pelos vulcões, para além da lava: piroclastos e gases. Lemos num livro que grande parte dos gases eram vapor de água, pelo que perguntei ao grupo se sabiam o que era. O R. e o Go disseram que sim mas não sabiam bem explicar, então perguntei à Ma.Ba se sabia (uma vez que uma das suas questões era se os vulcões tinham água). Face à dúvida do grupo e depois de dar vários exemplos, sugeri que fossemos à cozinha pôr uma panela ao lume para percebermos o que é o vapor de água. Na cozinha o grupo estava muito *entusiasmado* mas a panela demorou um pouco a ferver. Entretanto, fomos observando as gotículas de água que se formavam do lado exterior da panela e posteriormente o vapor que surgia de dentro da panela. Peguei em cada uma das crianças para observarem de perto o vapor de água. Aproveitei ainda para lhes explicar que o vapor de água é água. Mas não é água líquida como a que bebemos nem sólida como o gelo. Abrimos a torneira e fomos ao congelador para vermos água no estado líquido e sólido respetivamente. Com isto, quando regressámos à sala, a Ma.Ba

viu a sua questão respondida: os vulcões não têm água no estado líquido mas sim vapor de água, que é água no estado gasoso, é um gás que é libertado pelo vulcão.

Registo diário, 6 de dezembro de 2016

1) As sessões de ginástica têm sido marcadas pelos ensaios do esquema para o sarau de ginástica a realizar no final do mês e organizado pela Câmara Municipal. Em todas as sessões as crianças repetem pelo menos 3 vezes o mesmo esquema, sob a forma de circuito, ao som da música e com o auxílio de todos os adultos.

Denoto uma grande evolução no grupo nestas sessões de ginástica, especialmente nas crianças mais novas. Por exemplo, a Mi. (3 anos) que andava sempre mais desligada do que acontecia e tinha de ter sempre o apoio de um adulto a direcioná-la, já consegue realizar o percurso com menos dificuldade, sem o apoio constante do adulto e, principalmente, fá-lo com *entusiasmo* aparente devido ao sorriso que esboça.

2) Hoje realizei uma atividade com algumas crianças do projeto dos vulcões para que compreendessem, de uma forma simplificada o processo de formação dos vulcões, para dar resposta à questão do Go. (4 anos) – “como nascem os vulcões?”. O facto de não ter conseguido realizar a atividade com todas as crianças do projeto deveu-se ao facto de algumas estarem elaborando materiais para a festa de natal e/ou para a prenda com os outros adultos.

Optei por realizar a atividade utilizando bolachas com cobertura para representar o movimento das placas e os tipos de vulcões formados a partir de movimentos diferentes. Durante a atividade optei por utilizar linguagem do quotidiano das crianças, como por exemplo: associar a convergência de placas a um abraço ou um beijinho, para as crianças compreenderem melhor e interpretarem o representado pelas bolachas. Todas as crianças compreenderam o processo, contudo julgo que o facto de utilizar bolachas foi positivo e negativo, em simultâneo. Por um lado, foi bastante explícito para as crianças a representação do movimento das placas, por outro lado existiram algumas crianças que tiveram alguma dificuldade em assumir as bolachas como algo que não são, como foi o caso da I. (4 anos). Contudo, o grupo foi capaz de compreender a formação dos vulcões e prova disso foram as respostas dadas às questões e a forma como foram capazes de explicar o processo à M.L que não conseguiu acompanhar a atividade.

Acho que é interessante apoiar o grupo em novas descobertas mas recorrendo a materiais simples e exemplos do seu quotidiano. Durante o dia, quando falávamos sobre este assunto o R. e o Go. referiam-se à convergência de placas como: “quando as placas dão um beijinho, quando

se juntam e levantam um bocadinho”. Não é a explicação mais correta e científica, contudo para mim já é muito importante que as crianças tenham compreendido o processo. Daqui para a frente podemos tentar descobrir os nomes corretos.

Reflexão semanal

Reflexão semanal 5 a 9 dezembro 2016

O respeito é algo que prezo bastante na minha vida pessoal e profissional e inevitavelmente é algo que foco diariamente na minha prática com este grupo. Para mim, o educador de infância desempenha um papel fundamental na formação pessoal e social da criança e, concordando com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) é uma área transversal a todas as áreas de conteúdo. A construção da criança como indivíduo, a sua formação individual e com os outros não acontece momentaneamente, é isso mesmo, uma construção. Algo que se vai desenvolvendo ao longo da infância, através das interações e relações que estabelece e dos modelos significativos de quem o rodeia.

Muitas vezes penso: “*como é possível eles não pararem para escutar os outros?*”, mas depois paro e reflito sobre isso. São crianças que ainda se estão a “construir”. Que estão a aprender a ser e a estar. Cabe-me a mim, e neste caso, à equipa com quem estou diariamente em sala, e às famílias apoiar o desenvolvimento de competências relacionadas com o respeito pelo outro. Rousseau (1762) citado por Niza (1992) afirmou, “façam deles os vossos semelhantes para que possam sê-lo de verdade” (Folque, 2014, p.421), e sim, as crianças absorvem muito daquilo que vêem os seus modelos fazerem. Se pretendo que as crianças se respeitem mais, eu também tenho de respeitar o outro, pois são estas “semelhanças” que pretendo que as crianças absorvam de mim, enquanto seu modelo. Posto isto, procuro diariamente também eu respeitá-las: ouvindo-as quando têm algo para dizer, tentando compreender as suas necessidades, compreendendo as suas especificidades. Não digo que seja fácil, estamos sempre em constante agitação, mas o respeito esse, a meu ver, nunca deve ser descurado e é isso que lhes pretendo transmitir.

“Mais uma vez, na reunião da manhã, a I (4 anos) foi a última a falar, por ser a última inscrita no «contar, mostrar ou escrever» e, mais uma vez, maior parte das crianças do grupo estavam dispersas e nem pararam para a ouvir quando o presidente lhe deu a palavra. Continuaram a conversar para o lado sem se preocupar em parar e ouvir a colega. Só após a chamada de atenção dos adultos é que existiram

breves momentos de silêncio. Já não é a primeira vez que tal acontece com a I. Visto que é uma das últimas a chegar, é a última a inscrever-se e já ninguém está com predisposição para a ouvir”

Registo diário, 29 de novembro de 2016, sala de atividades

Esta situação ilustra um dos momentos em que mais me “aflige” o pouco respeito que algumas crianças têm pelo outro, pois é um momento de partilha em que todos são livres de intervir colocando questões, partilhando experiências, entre outros. Mas muitas vezes isso não acontece. Dado ao tempo que estão sentados, muitos dispersam e deixam de ouvir quem está a falar. Considerando que, por múltiplas vezes a I. é uma criança que não é ouvida pelos outros, será importante pensar os impactos negativos que tal situação tem. Se se tornar uma situação recorrente, a auto-estima da criança, que constantemente não é ouvida pelos outros, seja afetada negativamente. A criança em questão, quando chega a sua vez de falar, quando verifica que ninguém a está a ouvir, diz *desanimada* “mas eu quero falar, ninguém me está a ouvir” ou mesmo referindo-se às crianças que não a estão a ouvir.

Face a esta situação, esta semana, a L. realizou uma experiência: inverteu a ordem da reunião da manhã, iniciando com o «contar, mostrar ou escrever» e terminando com distribuição das tarefas e preenchimento do plano do dia. Deste modo, grande parte do grupo estava ainda focado no momento de partilhas da manhã, mas com tal “solução” não se promove o respeito pelo outro, apenas fazemos com que os outros não se sintam “desprezados” pelo grupo, porque as crianças ouvem os outros por estarem “menos cansadas”. Na reunião do conselho desta semana, discutimos em conjunto este problema recorrente nas reuniões da manhã, pois “os educadores têm um papel muito importante a desempenhar ajudando as crianças a reflectir sobre as suas acções e a reconhecer e valorizar aquilo que sabem” (Roberts, 2004, p.148):

“Hoje na reunião debatemos a organização do «contar, mostrar ou escrever» e do que tem acontecido recorrentemente. Percebemos que existem crianças que se inscrevem todos os dias, não deixam espaço para alguns que nunca se conseguem inscrever e nunca partilham nada com o grupo e que os que se inscrevem em último são “menos ouvidos” do que os restantes. Várias crianças apresentaram soluções e outros problemas relacionados.

F. (5 anos) - “Podemos deixar sempre um quadrado em branco para os que chegam mais tarde”.

Mas esta proposta não resolvia o facto de os últimos a inscreverem-se não serem ouvidos.

L.- “Existem 20 meninos na sala. São 5 dias da semana. Quantos espaços temos para preencher em cada dia? [contamos em conjunto e percebemos que eram 5]. De 2ª a 5ª feira, todos os meninos só se podem inscrever 1 vez! E a 6ª feira fica livre para alguns se inscreverem novamente. O que acham?”

Todos concordaram com a solução apresentada pela L. e foram lembrados os «termos da regra». Em conjunto decidiu-se que o secretário vai ficar responsável por alertar as crianças que já se inscreveram que não o podem fazer.”

Registo diário, 9 de dezembro de 2016, sala de atividades

Julgo que esta é uma boa solução para resolver vários problemas mas só quando for posta em prática na próxima semana é que vamos conseguir compreender se é eficaz ou não.

Uma das minhas intenções para a ação, com este grupo, passa mesmo por este aspeto, sendo: «*incentivar o respeito pelo outro*». Apesar de considerar que este é um grupo que, de um modo geral, partilha e não se envolve em grandes conflitos, considero que ao nível social um dos principais aspetos a melhorar será o respeito. Bem sei que esta é uma intenção ambiciosa mas tal como a L. referiu numa conversa informal esta semana, é continuar a ter a postura que temos com eles e com os outros adultos, ouvindo-os, alertando-os para a forma como o outro se pode estar a sentir, fazendo-os ver que não é assim que se estabelecem relações positivas, entre outros, pois “a educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, que não se «ensinam», mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros” (Silva et al., 2016, p.33).

Posto isto, acho importante refletir que desde o início da PPS denoto uma melhoria considerável relativamente ao respeito, preocupação com o outro e cooperação, uma vez que julgo estarem intimamente relacionados.

“Na reunião do diário, a C. (4 anos) inscreveu-se no «queremos fazer» e disse que queria fazer uma pintura. Descreveu todas as características e tudo o que pretendia incluir na sua produção e a L. escrever junto ao seu nome. De seguida, várias crianças, autonomamente, sem nenhum adulto referir disseram: «eu posso-te ajudar». Em conjunto as crianças organizaram-se, responsabilizaram-se por apoiar a C.”

“O R. (5 anos) inscreveu-se no «queremos fazer»:

R. – «Quero fazer um barco de papel, mas preciso de ajuda»

Várias crianças se ofereceram para ajudar o R.”

Notas de campo, 7 de dezembro de 2016, sala de atividades

“Estava sentada a tentar montar a estrutura de papel, anteriormente pintada pelas crianças, para formar o vulcão mas estava a ter dificuldades e estava prestes a desistir. Até que o R. e o F. vêm ter comigo dizem:

F. – “Podemos-te ajudar, Catarina?”

Catarina – “Podem F., mas eu acho que ia desistir porque não estou mesmo a conseguir montar o nosso vulcão”

R. – “Mas não podes desistir! Não se pode. Nós ajudamos, várias cabeças pensam melhor sabias?”
Tentámos perceber que soluções arranjar e não conseguimos.

Catarina – “Sabem, não faz mal. Vou para casa no fim de semana, pensar numa solução. Pensem vocês também. Esta não resultou, não faz mal. Obrigada na mesma!”

Senti-me tão bem ao ouvir as palavras deles que nem foi possível desanimar, face ao insucesso da tarefa que estava a executar.”

Registo diário, 9 de dezembro de 2016, sala de atividades

As notas de campo e registo apresentados foram uma das razões pelas quais optei por refletir sobre a formação pessoal e social. Quando, a meio da semana, sem qualquer intervenção do adulto, vi várias crianças a ouvirem as ideias dos outros, a respeitarem as dificuldades e voluntariarem-se para ajudar senti “estamos a fazer um bom trabalho”. Tantas vezes dizemos, por exemplo, “Vá, vamos arrumar, vamos trabalhar em equipa”, que estamos efetivamente a ter um impacto positivo na formação destas crianças. Quando o F. e o R. se dirigiram a mim e respeitaram a minha dificuldade, e se ofereceram para ajudar e cooperar comigo senti-me tão feliz que o insucesso da tarefa sinceramente nem me aborreceu.

Sim, ainda há muitas aspetos a melhorar mas julgo que são os pequenos sucessos que nos ajudam a perceber o impacto que a nossa postura, os nossos *feedbacks*, os nossos apoios, os nossos alertas, têm nestas crianças. E sim, percebo cada vez mais o porquê de os principais alicerces e focos do MEM estejam relacionados com a formação pessoal e social, pois a “construção” da criança em idade pré-escolar é que a prepara para a vida em democracia e para a “sua integração numa comunidade mais alargada, isto é, na vida em sociedade” (Serralha, 2015, p.11). Ao trabalhar em conjunto, ao compreender, respeitar e apoiar o outro a criança está a favorecer não só as suas relações interpessoais como também o seu auto conceito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Folque, M. da A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Roberts, R. (2004). *Pensando em Mim Mesmo e nos Outros: Desenvolvimento Pessoal*

e Social. In I. Siraj-Blatchford (Ed.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (1st ed., pp. 144–160). Texto Editora.

Serralha, F. (2015). Comunidades de Aprendizagem. *Escola Moderna*, 3, 10–12.

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

Anexo B12 – Semana 12, 12 a 16 de dezembro de 2016

Tabela B42

Previsão semanal

Previsão Semana 12 a 16 de dezembro de 2016				
SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
Reunião Plano do dia				
- Projeto Vulcões (pintura da maquete e registo informação) ¹ - Presente Natal (quadro família) ² - Pintar cenários festa de natal ¹	- Projeto dos vulcões (registo informação) ¹ - Presente Natal (quadro família) ²	- Ensaios	- Ensaios - Projeto Vulcões (Preparação comunicação e comunicação ao grupo) ¹	Ensaios festa de natal
Comunicações	Ginástica	Comunicações	Ginástica	Comunicações
ALMOÇO / SESTA				
Finalistas – Comunicação com Pessoas Surdas (Visita da Patrícia)	Finalistas – Visita ao CDC	Finalistas – Comunicação com Pessoas Surdas (Fotos palavras)	Finalistas –	Finalistas
Linguagem Oral e Abordagem à Escrita Área vocabular de “Natal”	Matemática	Animação Cultural Língua gestual (finalistas ensinam aos restantes)	Atividades Experimentais	Reunião do Conselho
Reunião Diário				
OBSERVAÇÕES: Organização da equipa para facilitar gestão do trabalho em sala: ¹ – Apoiado pela Catarina (Estagiária ESELx) ² – Apoiado pela L. (Educadora) ³ – Apoiado pela Ri. (AAE) ⁴ – Apoiado pela Ra (Estagiária da CERCI) ou Mó. (Estagiária da MAGESTIL)				

Tabelas B43 e B44
Planificações

PLANIFICAÇÃO DIÁRIA 14/12 – ACTION PAINTING
CONTEXTUALIZAÇÃO:

A atividade foi pensada para ser realizada em articulação com o projeto dos Vulcões.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS NA ÓTICA DA CRIANÇA:		
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o esquema de cores dominante num vulcão (cores quentes) - Realizar uma produção artística recorrendo à técnica de <i>action painting</i> - Partilhar materiais com o outro - Apoiar o outro na execução da técnica de <i>action painting</i> 		
ÁREAS DE CONTEÚDO:		
<ul style="list-style-type: none"> - Expressão e comunicação – Expressão Plástica - Formação Pessoal e Social - Conhecimento do Mundo 		
RECURSOS:	ORGANIZAÇÃO ESPAÇO E GRUPO:	
<ul style="list-style-type: none"> - Pincéis - Papel de cenário - Tintas (cores quentes) - Coletes protetores 	<ul style="list-style-type: none"> - Tempo de atividades e projetos - Pequenos grupos (3/4 pessoas) - No exterior 	
DESCRIÇÃO/PROPOSTA DE ATIVIDADE	ESTRATÉGIAS	AVALIAÇÃO
<p style="text-align: center;">“Action Painting” (aprox. min.)</p> <p>Na reunião da manhã, durante o preenchimento do plano do dia, a educadora apresenta ao grupo uma pintura de Jackson Pollock e, analisando-a em conjunto questiona se não faz lembrar o movimento da lava quando é expelida do vulcão. Neste sentido, propõe a realização de uma pintura, como o do Pollock com as cores que associam ao vulcão (cores quentes).</p> <p>Em pequenos grupos, no espaço exterior do recreio com acesso direto pela sala de atividades, o educador pede para as crianças se distribuírem ao redor do papel de cenário como pretenderem, de modo a pintarem o mesmo e não os colegas, se possível. É dada a liberdade para as crianças pintarem, sempre tendo em conta o espaço do outro e partilha dos materiais.</p> <p>Passado alguns minutos, o educador questiona as crianças sobre o seu trabalho e estas terminam a atividade, dando lugar a outras. De notar que a criança pode terminar a atividade sempre que quiser, mesmo que antes do previsto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ajudar as crianças a resolverem os conflitos em que se poderão envolver; - Dar total liberdade às crianças para fazerem as suas pinturas, envolvendo-me apenas quando me chamam 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica as cores quentes como dominantes numa erupção vulcânica - Utiliza a técnica aprendida para realizar a produção - Manipula o pincel com movimento para o papel de cenário - Respeita o espaço do outro - Auxilia o outro quando necessário

Observações/Aspetos relevantes:

A atividade só se realizará se as condições climatéricas assim o permitirem.

AVALIAÇÃO:

A atividade correu muito bem aceite pelas crianças, contudo não foi realizada no exterior como planeado mas sim num corredor largo da instituição. Depois de termos constatado na pesquisa que os vulcões não saltam mas que existem alguns materiais que saltam do seu interior (ou seja, que são expelidos) as crianças apreciaram bastante o contacto com esta técnica de pintura que elas próprias reconheceram como sendo semelhante ao que acontece no vulcão quando entra em erupção. Inicialmente, ao escolher as cores as crianças selecionaram cores quentes (vermelho, laranja, amarelo, castanho) e não estranharam a esta nova forma de utilização dos pinceis. Rapidamente compreenderam como poderiam manipular os pinceis para realizar salpicos e foram arranjando estratégias para respeitar o espaço do outro e para sujar o menos possível (o espaço e o outro).

F. (4 anos) – “se andarem assim mais em baixo [de cócoras] já não salta tanto para fora! Vejam bem”

C. (4 anos) – (após ter pintado um pouco da bata da M.L.) “se pintarmos todos deste lado já não te pinto, percebes?”

F. (4 anos) – “oh R. tens de fazer assim: metes na tinta e lanças o pincel mas tem de ser em baixinho para não sujar tudo, sim?”

O entusiasmo das crianças era visível ao utilizar esta técnica e considero que foi uma boa forma de as motivar para a construção do livro, uma vez que este papel pintado servirá de base para as páginas do livro.



PLANIFICAÇÃO DIÁRIA 12/12 – MAQUETE DO VULCÃO COM ESTRUTURA INTERNA

CONTEXTUALIZAÇÃO:

A atividade foi pensada tendo em conta a sugestão do R. (5 anos) – “Podemos construir uma escultura”.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS NA ÓTICA DA CRIANÇA:

- Enunciar a constituição interna do vulcão
- Identificar na representação construída a constituição interna do vulcão
- Representar tridimensionalmente as aprendizagens

ÁREAS DE CONTEÚDO:

- Expressão e Comunicação: Linguagem oral e Abordagem à escrita
- Expressão e Comunicação: Expressão Plástica
- Conhecimento do Mundo

RECURSOS:

- Papel cenário

ORGANIZAÇÃO ESPAÇO E GRUPO:

- Tempo de atividades e projetos

<ul style="list-style-type: none"> - Tintas - Canetas - Folhas brancas - Livro pesquisa 	<ul style="list-style-type: none"> - Pequeno grupo - Na sala de atividades 		
DESCRIÇÃO/PROPOSTA DE ATIVIDADE	ESTRATÉGIAS	AVALIAÇÃO	
<p style="text-align: center;">“Maquete do vulcão com estrutura interna” (variável)</p> <p>Partindo da sugestão do R. (5 anos), na qual mostrou vontade de realizar uma maquete do vulcão e das imagens observadas nos livros sobre vulcões nos quais já haviam pesquisado, a educadora sugere a construção da maquete e identificação na mesma do que aprenderam sobre a estrutura interna do vulcão, na pesquisa.</p> <p>1ª FASE: A educadora sugere que pintem papel de cenário para formarem o vulcão, sendo que dá espaço às crianças para escolherem a cor que mais adequa ao que pretendem. Quando o papel secar dão forma ao mesmo para que se assemelhe a um vulcão.</p> <p>2ª FASE: Depois de formado o vulcão, analisam livros encontrados na pesquisa para se basearem no que irão pintar. Após a análise da constituição interna do vulcão, as crianças selecionam a cor a utilizar e o local onde pretendem pintar o que representa o interior do vulcão (apesar de o pintarem no exterior da maquete).</p> <p>3ª FASE: Quando tudo estiver seco, a educadora sugere ao grupo que identifique as partes da constituição do vulcão que representaram. A educadora pode escrever as palavras num pedaço de papel para as crianças reproduzirem ou dar liberdade às crianças para se basearem no que vêm no livro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Permitir que as crianças manipulem os materiais - Apoiar e respeitar as suas propostas - Apoiar as crianças na identificação da estrutura interna do vulcão, se necessário 	<ul style="list-style-type: none"> - Enuncia mais do que uma parte da estrutura interna do vulcão estudados (2, 3 ou 4). - Enuncia apenas 1 parte da estrutura interna do vulcão. - Identifica no vulcão construído mais do que uma parte da estrutura interna do vulcão - Identifica no vulcão construído apenas 1 parte da estrutura do vulcão - Representa em 3D as aprendizagens adquiridas na pesquisa relativamente à constituição interna do vulcão 	
<p>Observações/Aspetos relevantes: A realização de todas as fases desta atividade implica que a mesma seja realizada em vários dias tendo em conta os períodos de secagem.</p>			

AVALIAÇÃO:

Esta atividade não correu de todo como planeado, uma vez que a representação tridimensional planeada não resultou. Parte da 1ª fase foi cumprida, contudo quando tentámos «dar forma» ao papel formando um vulcão não ficou como imaginado e optámos, apesar de várias tentativas por não o realizar assim. As crianças, especialmente o R., o F. e o Go. procuram arranjar soluções para a utilização do papel pintado, mas como um deles disse, parecia mais “uma árvore” do que um vulcão. Senti-me um pouco desmotivada, pois sendo esta uma das últimas etapas do projeto e tendo em conta as condicionantes de tempo não iríamos conseguir explorar outras hipóteses. Conversei com as crianças e garanti-lhes que, em casa ia tentar construir o nosso vulcão e foi isso que aconteceu. Em casa, sem a participação das crianças, construí com papel e cola branca a estrutura 3D do vulcão como tínhamos imaginado. Considero que esta não foi de todo a melhor opção, pois as crianças não participaram, contudo considero que tenho em conta as condicionantes de tempo foi a única opção, tendo em conta os tempos de secagem envolvidos (entre a construção secagem do papel e produto final, com secagem das tintas) precisaríamos de mais 1 semana para acabar a representação, tempo que não tínhamos. Posteriormente, depois de construir o vulcão apresentei-os às crianças e o R. disse “era mesmo isto que tinha pensado!!”. Expliquei-lhes que tinha sido eu a fazer mas que agora em conjunto podíamos pintar e representar as partes da estrutura interna do vulcão que tínhamos aprendido (camara magmática, fissura, chaminé e cratera). Posto isto, a 2ª e 3ª fases foram cumpridas com participação total das crianças envolvidas no projeto. Pintaram o fundo, pintaram a estrutura interna (simplificada) do vulcão recorrendo a um livro, construíram etiquetas e envernizaram. No que aos indicadores de avaliação diz respeito, 3 crianças recordavam-se de 2 ou 3 partes (chaminé, camara magmática e/ou cratera) da constituição do vulcão e 1 criança lembrava-se de uma (chaminé). A chaminé foi a parte que estes identificaram mais facilmente no vulcão, apresentado mais dificuldades nas restantes partes.

Considero que apesar de as crianças não terem participado numa parte importante deste processo, esta “escultura” foi uma mais-valia para o projeto. As crianças compreenderam a decisão e ficaram satisfeitas com o resultado final e principalmente com a sua participação nas partes seguintes da construção. Colocaram o vulcão no laboratório das ciências e queriam comunicar o que tinham realizado, o que denota o entusiasmo das crianças com o produto final construído.



Reflexão semanal

Reflexão semanal 12 a 16 dezembro 2016

Na reunião intermédia de avaliação, realizada no fim do mês de Novembro com o supervisor institucional – Professor Tiago Almeida – e com a educadora cooperante – L. – apontámos diversos aspetos positivos da minha prática mas também alguns pontos a melhorar. Apesar de me sentir agradada por, de modo geral, a minha prática estar a ser positiva e tal ser reconhecido, aprecio sempre que me apontem o que posso melhorar. Creio que, desta forma poderei evoluir e ser cada vez melhor, pois considero efetivamente que “a avaliação [é uma] ... componente essencial do currículo” (Vasconcelos, 2012, p.9) e que tal faz parte desta condição de estagiária e de, principalmente profissional de infância. Nesta reunião, um dos pontos a trabalhar apontados pela L., e com o qual concordei, foi a *visão global do grupo*. Isto é, estar mais atenta ao grupo no geral e não me focar apenas num pequeno grupo, mesmo que esteja a desenvolver algo com este nunca devo perder de vista todo o grupo.

Como referi concordei com a L. e apontámos também possíveis causas para tal acontecer, especialmente o facto de por vezes estarmos 4 adultos na sala. Quando estão todos os adultos na sala temos tendência a focarmo-nos mais na tarefa que estamos a fazer, com determinadas crianças, pois temos o apoio de mais adultos na sala que podem auxiliar o restante grupo. Contudo, estou consciente de que, ao longo da minha prática profissional não terei sempre 3 adultos na sala comigo, terei pelo menos uma AAE que, inevitavelmente (tal como eu) terá de se ausentar da sala pelo que ficarei sozinha com um grupo de crianças.

A meu ver, este é um aspeto extremamente importante pois, só mantendo uma postura atenta é que o adulto consegue apoiar as crianças nas suas dificuldades, auxiliar a resolução de conflitos (quando necessário) e, principalmente, garantir que a segurança das crianças não é comprometida.

“Algumas crianças estavam no *atelier* da expressão dramática a brincar ao faz-de-conta. Visivelmente estavam a representar um consultório médico, onde uma criança estava deitada em cima de um pequeno armário, simulando um paciente em cima da maca e as outras estavam em seu redor, sendo os médicos. O «paciente» tinha a camisola para cima e os restantes examinavam-lhe a barriga. O Gu. (4 anos) tinha uma seringa trazida pela M.A (3 anos) na mão e colocou-a num umbigo do F. (4 anos) que

seria o paciente. Ao ver esta situação intervimos de imediato alertando todas as crianças para o perigo de inserir coisas no umbigo.”

Nota de campo, 17 de novembro de 2016, sala de atividades

A nota de campo apresentada ilustra uma situação em que apesar de me encontrar numa mesa a realizar recorte e colagem com outra criança, mantive uma visão geral do grupo e por isso, observei uma situação que comprometia a segurança das crianças e alertei-as para a mesma. Situações como esta ocorrem todos os dias, pois as crianças estão a explorar o mundo que as rodeiam e a fazer novas descobertas e nós adultos, devemos deixá-las descobrir esse mundo mas também perceber quando devemos intervir para manter a segurança e bem-estar das mesmas.

Considero, que devo “conjugiar na acção um esforço de saberes e de consciência crítica que permitam uma atitude reflexiva constante” (Sá-Chaves, 2004, p.13) e, pois isso, reconheço que existem estratégias que devo adotar, para melhorar este aspeto no qual apresento mais dificuldades. Este processo reflexivo, permitiu-me considerar alguns aspetos que posso ter, ainda mais, em conta: colocar-me numa zona mais periférica da sala onde consiga observar maior parte da área, não me focar apenas no grupo com quem estou a trabalhar, alertar as crianças para o facto de não ser possível estar sempre tão envolvida como gostaríamos pois não posso “perder a visão para o grupo”, entre outros.

“No recreio tento sempre movimentar-me para perceber os pontos em que se encontram mais crianças, verificar se existem crianças a brincar nos «ângulos mortos», e também inevitavelmente estabelecer uma relação com todas as crianças. Hoje, o F. o Gu e o Na. (4 anos) estavam a jogar à bola, quando esta veio na minha direção e comecei a jogar um pouco com eles. Passado alguns segundos, e com as crianças visivelmente entusiasmadas e a pedirem para jogar mais, expliquei-lhes que não podia ser. Que tinha de perceber se ninguém precisava de mim e se estivesse o recreio todo a brincar com eles, podia não conseguir fazer isso.”

Nota de campo, 7 de dezembro de 2016, recreio

Nesta situação optei por utilizar uma das estratégias enunciadas anteriormente. Expliquei às crianças que, apesar de apreciar bastante brincar com elas, naquele momento tal não era totalmente possível, pois constatei que não tinha capacidade para fazer várias coisas em simultâneo, naquele espaço: jogar futebol com os rapazes e estar alerta para tudo o que se passava no recreio. Julgo que esta foi uma decisão acertada, tendo em conta

a dimensão do recreio, o local mais escondido onde as crianças estavam a brincar e o facto de estarem poucos adultos no espaço.

Acho relevante abordar este tema esta semana, uma vez que estes últimos tempos foram dedicados à preparação da festa de natal, na qual tanto eu como a Joana, outra colega estagiária, fomos amplamente incluídas. Considerando que ficámos encarregues, tal e qual como a equipa de JI de organizar partes da nossa festa, julgo que tive de inevitavelmente trabalhar para ultrapassar esta minha dificuldade. Refiro-me a este aspeto, pois julgo que toda a preparação para a festa, especialmente nas duas semanas antes, aliado ao fim da fase de execução do projeto dos vulcões e do nosso projeto sobre a comunicação com pessoas surdas, fez com que melhorasse, a meu ver o aspeto supracitado e referido anteriormente pela L. como algo a melhorar na minha prática – a visão geral do grupo. Neste período, muitas vezes pensava no dia anterior “*amanhã tenho de fazer o registo da pesquisa para o projeto com o x e y, pintar o vulcão com o c e d, pintar jornais para fatos da festa com z e w... vou ter de estar a gerir três tarefas em simultâneo sem perder a visão de todo o grupo*”. E julgo que foi esta capacidade de gestão e organização que melhorei nestas semanas e que me faz pensar sobre esta melhoria na minha postura. Muitas vezes, estava a realizar determinadas tarefas que implicavam mexer em tintas, colocar folhas a secar, lavar pinceis e esponjas e simultaneamente não podia “deixar de ver todo o grupo”. Sendo uma época atarefada eram poucos os momentos em que estávamos os 4 adultos na sala, o que me fez trabalhar ainda mais este aspeto.

Reconheço que apesar de cansativo, todo este mês de dezembro foi bastante positivo para a minha formação profissional tanto neste aspeto a melhorar como pelo facto de ter feito efetivamente parte de todo o processo de preparação de um momento festivo, que certamente irei celebrar enquanto educadora. Reconheço contudo, que no que diz respeito há minha capacidade para manter uma visão geral de todo o grupo ainda tenho de melhorar, pois sinto sempre que me foco bastante no trabalho que estou a desenvolver, mas também sinto que é algo que tenho vindo a trabalhar e a tentar melhorar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Sá-Chaves, I. (2004). *Portfolios Reflexivos – Estratégia de Formação e de Supervisão*.

Aveiro.

Vasconcelos, T. (2012). Prefácio. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (Eds.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 8–17). Viseu: Psicosoma.

Anexo B13 – Semana 13, 3 a 6 de janeiro de 2017

Reflexão semanal

Reflexão semanal 03 a 06 janeiro 2017

“M. L (4 anos) – “Catarina, ajudas-me a escrever o meu nome no computador?”

Catarina – “Sim claro, mas agora temos de ir fazer a reunião, mas depois se quiseres pedes-me e eu ajudo-te, combinado?”

M.L (4 anos) – “Sim não me vou esquecer!”

Registo diário, 04 de janeiro de 2017, sala de atividades

“M.L (4 anos) – “Catarina, ontem depois não fizemos o meu nome”

Catarina – “Tens razão, não fizemos, esquecemo-nos. Mas ainda queres fazer?”

M.L – “Sim vamos, vamos para o computador.”

Sentei-me ao computador e a M.L foi buscar o cartão dela para copiar o nome. Começou a procurar letras, e apontou para o «W» como sendo a primeira letra do seu nome.

Catarina – “Essa é igual à letra do teu nome?”

M.L – “Sim é!”

Catarina – “Então e esta?” (apontando para o «M»)

M.L – “É essa mesmo!”

Comparámos as duas e percebemos que são parecidas para o «W» é um «M» invertido. A M.L começou a procurar outras letras do seu nome e não encontrou. Olhámos para o cartão e percebemos que só encontrávamos as primeiras letras dos seus 2 nomes, por estarem em maiúsculas no cartão. Expliquei à M.L que existem duas formas de escrever as mesmas letras e que no teclado do computador estavam todas em maiúsculas e por isso com o cartão dela não conseguia encontrar todas as letras, porque no cartão, o seu nome está escrito seguindo as regras do código escrito. Propus à M.L irmos para a área da escrita perceber o que era isto de letras maiúsculas e tentar arranjar forma de escrever um cartão para utilizar no computador.”

Registo diário, 05 de janeiro de 2017, sala de atividades

A situação descrita ilustra o interesse que as crianças, principalmente as de 4 e 5 anos, têm perante o código escrito. A M.L reconhece as letras do seu nome, recorrendo ao seu cartão, contudo ainda não se tinha consciencializado de que existem várias formas de representar a mesma letra, utilizando maiúsculas e minúsculas, sendo esta uma característica intrínseca da escrita. Perante a situação optei por “estimular, encorajar e apoiar as explorações e tentativas de escrita” e dar “respostas às suas questões e solicitações” (Mata, 2008, p.55). Pretendi evitar a frustração da M.L (que já considera saber escrever bem o seu nome) e proporcionar uma nova aprendizagem, pelo que a convidei para uma

pesquisa na área da escrita onde existem caixas com letras (maiúsculas e minúsculas) bem como carimbos. Começámos por olhar para as caixas das letras e percebemos que existia uma gaveta para cada letra mas que em cada uma delas existia letras representadas de duas formas. O objetivo da M.L era conseguir escrever o nome no computador pelo que, numa folha branca sugeri que produzíssemos o seu nome de 3 formas diferentes: i. com maiúsculas na primeira letra de cada um dos nomes tal como no cartão e de acordo com as regras do código escrito, ii. com maiúsculas como no teclado do computador, iii. com minúsculas. Assim, num só documento a M.L pode consultar o seu nome de várias formas e recorrer ao mesmo quando necessitar, principalmente quando quiser escrever o nome no computador.

Procurei com esta exploração incentivar a criança a conhecer e explorar a área da oficina de escrita e reprodução. De um modo geral este é um grupo que se interessa, pela escrita, contudo raramente recorre a esta área, durante o tempo dedicado às atividades e projetos, da parte da manhã, demonstrando este interesse através de tentativas autónomas de produção de letras ou tentado reproduzir o que o adulto está a escrever junto a si. Considero que mais do que ensinar a ler e/ou escrever, o papel da EPE é proporcionar experiências às crianças para que estas explorem e realizem tentativas diversas, pois “a aprendizagem da caligrafia propriamente dita ... só é feita de forma explícita e sistemática aquando do ingresso no ingresso no 1º Ciclo do Ensino Básico” (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011, p.35). Já foram várias as conversas com a educadora cooperante sobre a falta de interesse do grupo por esta área pelo que tentamos realizar propostas diversas de exploração e colocar novas materiais na oficina de escrita para cativar o grupo, pois concordamos com Mata (2008) quando refere que o “ambiente de aprendizagem e o papel do educador ... assumem um papel essencial na descoberta e apreensão da funcionalidade da linguagem escrita” (p.24), pelo que o educador deve estar atento e organizar o ambiente educativo tendo em conta as características e necessidades do grupo de crianças.

“Na reunião do diário, a M.L (4 anos) inscreveu-se na coluna do «fizemos». Partilhou com os restantes a sua descoberta:

M.L – “Eu fiz uma descoberta na escrita com a Catarina.”

Catarina – “Então e não queres explicar que descoberta foi essa?”

A M.L explicou o que tínhamos feito e referiu que todos podiam utilizar a oficina da escrita e reprodução para realizar descobertas como esta.”

Registo diário, 05 de janeiro de 2017, sala de atividades

Esta partilha com o grupo da sua descoberta é muito importante não só para exibir uma aprendizagem nova mas também para convidar, incentivar e motivar os outros a realizarem tais explorações.

A meu ver, esta exploração e descoberta da M.L foi bastante enriquecedora, contudo sinto que podia ter sido ainda mais rica se não existissem condicionantes de tempo. Às vezes sinto que o tempo devia parar para conseguirmos aprofundar tudo o que nos parece relevante, pois nem sempre acontece por aspetos obviamente estruturantes da rotina diária, fundamental nestas idades. Contudo, estou consciente de que apesar de achar que podia ter feito mais, que esta exploração já foi bastante rica para a M.L e que poderá ser um estímulo para novas descobertas nesta área da sala.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Anexo B14 – Semana 14, 9 a 14 de janeiro de 2017

Tabela B45.

Previsão semanal

Previsão Semana 9 a 13 de janeiro de 2017						
SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA		
Reunião Plano do dia						
- Projeto Vulcões (Avaliação conjunta / capa e contra capa) ¹ - Projeto Basketball ²	- “O meu nome começa pela letra...” ¹ - Projeto Basketball ²	- Introdução materiais motricidade fina ¹	- “O meu nome começa pela letra...” ¹	- Materiais motricidade fina ¹		
Comunicações - 11:30 – Vulcões à sala JI1	Ginástica	Comunicações	Ginástica	Comunicações		
ALMOÇO / SESTA						
Finalistas –	Finalistas – Visita ao CDC	Finalistas –	Finalistas –	Finalistas		
Linguagem Oral e Abordagem à Escrita “O meu nome começa pela letra...”	Matemática	Animação Cultural “Jogo do Touro”	Atividades Experimentais “Exploração novos materiais”	Reunião do Conselho		
Reunião Diário						
OBSERVAÇÕES:						
Organização da equipa para facilitar gestão do trabalho em sala:						
¹ – Apoiado pela Catarina (Estagiária ESELx)						
² – Apoiado pela L. (Educadora)						
³ – Apoiado pela Ri. (AAE)						
⁴ – Apoiado pela Ra (Estagiária da CERCI) ou Mó. (Estagiária da MAGESTIL)						
AVALIAÇÃO GERAL DA SEMANA						
AVALIAÇÃO GERAL DA SEMANA		2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
	Não se realizou		“o meu nome começa pela letra...”	Introdução materiais motricidade fina	“o meu nome começa pela letra...”	Materiais motricidade fina Reunião do Conselho

	O que se realizou ao invés do previsto		Prenda aniversário L.	“o meu nome começa pela letra...”	- Capa e contra capa do projeto - Vulcões - Projeto do basket	- Registo do processo do projeto dos vulcões - Projeto Basket - “Jogo do Touro”
--	---	--	-----------------------	-----------------------------------	---	---

Tabelas B46 e B47.
Planificações

PLANIFICAÇÃO DIÁRIA 09/01 – CONSTRUÇÃO DA CAPA E CONTRA-CAPA DO LIVRO		
CONTEXTUALIZAÇÃO: Na sequência da decisão tomada em grande grupo, sobre o produto final a construir construiu-se a capa e contra-capa do livro.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS NA ÓTICA DA CRIANÇA: - Apresentar a capa e contra-capa como características de um livro - Sugerir informações a constar na capa e contra-capa		
ÁREAS DE CONTEÚDO: - Expressão e Comunicação: Linguagem oral e Abordagem à escrita		
RECURSOS: - Canetas - Folhas coloridas - Tesouras diversas	ORGANIZAÇÃO ESPAÇO E GRUPO: - Tempo de atividades e projetos - Pequeno grupo - Na sala de atividades	
DESCRIÇÃO/PROPOSTA DE ATIVIDADE	ESTRATÉGIAS	AVALIAÇÃO
<p>“Construção da capa e contra-capa do livro” (aprox. 15 minutos)</p> <p>Depois de montado todo o interior do livro, no qual as crianças mencionaram tudo o que queriam dizer sobre a sua parte do projeto, segue-se a construção da capa e contra-capa do livro como elementos fundamentais em qualquer livro.</p> <p>1ª FASE: A educadora questiona o grupo sobre as características dos livros. Pergunta se começamos logo pela primeira página, neste caso pela página elaborada pelo Go. ou se não falta nada antes. Refletem um pouco sobre isso e, se necessário recorrem a outro livro para constatar o que é necessário fazer. Realizam o mesmo pensamento para a contra-capa.</p>	<p>- Recorrer a um livro para exemplificar o que é a capa e contra-capa e os seus elementos</p> <p>- Permitir que crianças indiquem o que acham fundamental existir numa capa</p>	<p>- Apresenta a capa como característica de um livro</p> <p>- Apresenta a contra-capa como característica de um livro</p> <p>- Sugere informações a incluir na capa e contra-capa</p>

<p>2ª FASE:</p> <p>Em conjunto, é analisado tudo o que deve constar numa capa de um livro e acordam como podem incluir estes elementos. A educadora pode escrever o título e subtítulos da capa e as crianças podem copiar caso queiram e assinam também o seu nome. Na contra-capas decidem o que é importante escrever para sintetizar o trabalho e a educadora escreve o que é decidido em conjunto.</p>	<p>- Escrever o que as crianças dizem para a contra-capas</p>	
<p>Observações/Aspetos relevantes: A realização de todas as fases desta atividade implica que a mesma seja realizada em vários dias tendo em conta os períodos de secagem.</p>		
<p>AVALIAÇÃO:</p> <p>A 1ª fase desta atividade acabou por ser realizada em grande grupo na reunião da manhã. Quando estava a ser realizado o planeamento do dia conversámos todos sobre as características de um livro. O Go. disse que tinha de ter uma frente com o título do livro que identificámos como sendo a capa. A M.L. foi buscar um livro à biblioteca para analisarmos as características da capa, que expliquei ser a parte da frente do livro. Perguntei se sabiam o que significavam as letras pelo que mencionaram o título como sendo o “nome da história” (com as letras maiores), relativamente às palavras com letra mais reduzida surgiram algumas dúvidas que expliquei serem os autores e ilustradores (quem escreve e quem desenha a história). Relativamente à contra-capas, nenhuma criança apresentou sugestões e a M.L. questionou: “o que é a contra-capas?” pelo que recorrendo ao livro trazido pela mesma constatamos que esta era a parte de trás do livro e onde normalmente está um resumo da história ou informações adicionais.</p> <p>Já em pequeno grupo, aferimos o que seria importante constar na capa e contra-capas do livro dos vulcões. Não realizei este processo com todas as crianças em simultâneo, por condicionantes do contexto, contudo todas escreveram o seu nome autonomamente no local destinado aos autores e algumas sugeriram o nome para a editora e o título do livro. Na contra-capas apenas 2 crianças me ajudaram neste processo de redação de uma síntese. Posto isto, considero que o primeiro indicador de avaliação foi cumprido por algumas das crianças, que reconheceram a capa como sendo essencial em qualquer livro (mesmo não lhe atribuindo efetivamente esse nome), já o segundo indicador não foi alcançado, pois nenhuma criança sabia o que era a contra-capas nem para que servia. Já o último indicador, por cumprido apenas pelas crianças que apoiaram na construção efetiva, nomeadamente 4 que sugeriram ideias a conter na capa e contra-capas e reproduziram o que estava escrito pelo adulto.</p>		

PLANIFICAÇÃO DIÁRIA 09 a 18/01 – O MEU NOME COMEÇA PELA LETRA...

CONTEXTUALIZAÇÃO:

Na reunião da manhã 3 crianças trouxeram o mesmo brinquedo, pelo que escrevemos a sua inicial nos mesmos para os diferenciar. As 3 crianças têm nomes começados pela letra M. Constatamos que na sala existem várias crianças com nomes começados por esta letra e pensamos em descobrir mais sobre as letras dos nomes do grupo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS NA ÓTICA DA CRIANÇA:

- Corresponder a primeira letra do seu nome à letra na tira do alfabeto
- Identificar a sua letra na tira do alfabeto sem recorrer ao cartão
- Identificar no gráfico a letra com maior frequência

- Contar no gráfico as letras sem nenhuma ocorrência.		
ÁREAS DE CONTEÚDO: - Expressão e Comunicação: Linguagem oral e Abordagem à escrita - Expressão e Comunicação: Matemática - Formação Pessoal e Social		
RECURSOS: - Papel de cenários - Folhas brancas - Canetas coloridas - Cartões com os nomes - Folhas com quadriculas 2x2 cm - Cola - Tesouras	ORGANIZAÇÃO ESPAÇO E GRUPO: • FASE I - Na sala de atividades em grande grupo • FASE II - No corredor em pequenos grupos • FASE III - Na sala de atividades em pequenos grupos/individualmente • FASE IV - Na sala de atividades em grande grupo	
DESCRIÇÃO/PROPOSTA DE ATIVIDADE	ESTRATÉGIAS	AValiação
<p align="center">“O meu nome começa pela letra...” (variável)</p> <p>A presente atividade foi dividida em diversas fases que se apresentam descritas, contudo para que uma melhor compreensão de todo o processo foi apenas apresentada uma planificação com esta divisão.</p> <p>FASE I: Em grande grupo, o educador apresenta às crianças uma grande tira de papel de cenário no qual se encontram escritas todas as letras do alfabeto. O educador explica que construiu a tira após a conversa da reunião da manhã da semana anterior para todos identificarem a letra do seu nome para posteriormente analisarmos qual a primeira letra dominante nos nomes da sala. Ou seja, primeiro recolhem os dados (com esta tira) para depois os organizarem e analisarem.</p> <p>Todas as crianças devem estar em frente à tira, de modo a observarem as letras na posição correta. O educador vai pedindo voluntários (2 de cada vez) para identificarem a primeira letra do nome dos adultos da sala (6 adultos: educadora, AAE – de baixa, AAE – a substituir, 3 estagiárias). À medida que as crianças vão correspondendo as letras na tira, o adulto escreve os nomes por baixo da letra respetiva, identificada pelas crianças.</p> <p>FASE II:</p>	<p>- Colocar as crianças dispostas de frente para a tira de papel de cenário com as letras na posição correta</p> <p>- Formar grupos heterogêneos</p> <p>- Dar espaço e tempo para que as crianças consigam realizar descobertas autonomamente</p> <p>- Caso a criança não encontre estratégias para encontrar</p>	<p>- Identifica a primeira letra do seu nome na tira do alfabeto sem recorrer ao cartão</p> <p>- Corresponde a primeira letra do seu nome à letra na tira do alfabeto, utilizando o cartão como modelo</p> <p>- Identifica no gráfico a letra com maior frequência</p> <p>- Contabiliza no gráfico as letras sem nenhuma ocorrência.</p>

<p>O educador reúne com pequenos grupos num corredor da instituição, onde tenham espaço suficiente para estender a tira de papel de cenário. As crianças que necessitem recorrem ao seu cartão para corresponder a primeira letra do seu nome à mesma letra na tira de papel. As que já não necessitem do cartão identificam a letra na tira e, caso pretendam, podem procurar as restantes letras do seu nome. À medida que as crianças identificam a primeira letra do seu nome, o educador escreve por baixo da letra e as crianças circundam a primeira letra.</p> <p>Tanto o educador como as crianças mais velhas apoiam as crianças mais novas caso necessário, mas devem tentar dar espaço e tempo a estas crianças para que realizem esta descoberta de forma autónoma.</p> <p>FASE III:</p> <p>O educador desenha em folhas brancas os eixos de um gráfico e imprime quadrículas de 2x2 cm (previamente desenhadas por si). As crianças pintam uma quadrícula, recortam-na e colam na letra correspondente à sua primeira letra no gráfico. Quando necessário recorremos à tira criada anteriormente. As crianças pintam a quadrículas dos adultos e colam-nas também.</p> <p>FASE IV:</p> <p>Em grande grupo, já com todas as quadrículas coladas no respetivo local é realizada a análise do gráfico de barras construído para aferir qual a letra com maior frequência e assim responder à questão inicial. Nesta análise podem-se constatar também quais as letras sem nenhuma criança e porquê.</p>	<p>a sua letra, incentivá-la a colocar o cartão por baixo de todas as letras até encontrar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Assegurar que quadrículas têm todas a mesma medida para que o gráfico fico correto - Assegurar que as crianças colam a quadrícula junto ao eixo ou junto à quadrícula anterior para que se forme uma barra. - Contar com as crianças, em voz alta, o número de quadrículas 	
<p>Observações/Aspetos relevantes: Os materiais construídos serão afixados posteriormente na área da escrita e na área da matemática na sala de atividades</p>		
<p>AVALIAÇÃO: Para avaliar de forma mais precisa a atividade a avaliação será descrita consoante as fases descritas anteriormente:</p> <p>FASE I</p> <p>A reação das crianças à forma como apresentei a atividade foi bastante positiva, contudo esta não decorreu totalmente como tinha previsto. O entusiasmo de algumas crianças era tanto que não estavam a respeitar o espaço dos outros o que tornou a atividade muito agitada e, inevitavelmente algumas crianças dispersaram. As crianças que foram identificar a letra dos adultos da sala não apresentaram dificuldades, enunciado por vezes também o nome da letra. Esta fase serviu não só para as crianças terem um primeiro contacto com o material mas também para, especialmente as mais novas, observarem algumas estratégias utilizadas pelas demais. Senti que não consegui “chegar” a todo o grupo, por se tratar de uma descoberta em grande grupo</p> <p>FASE II</p>		

Esta fase foi muito positiva. Os pequenos grupos fizeram realmente a diferença nesta atividade, o envolvimento das crianças foi notório, especialmente das mais novas (que foi sempre o meu grande objetivo). O E., o L., a M.A, a A., a Ma. Bi, conseguiram, com a ajuda do cartão, identificar a primeira letra do seu nome na tira. Maior parte deles iam colocando o cartão por baixo das letras e quando encontravam a sua ficavam visivelmente *felizes*. O E., por exemplo, ficou tão envolvido na atividade que, depois de encontrar a sua primeira letra, continuou a descobrir as restantes. Já as crianças de 4 e 5 anos foram tentando apoiar as mais novas mas sem lhes dar as respostas e também iam-se desafiando autonomamente: A M. (5 anos) encontrou todas as letras do seu nome sem cartão e o Go. (4 anos) fez o mesmo, contudo este último foi recorrendo ao seu nome (já escrito na tira) quando necessitava. Notei também que para algumas crianças – Mi e M.S (3 e 4 anos) – esta atividade não teve aparentemente nenhum significado. Não respondiam aos incentivos do adulto e especialmente a segundo pareceu até um pouco incomodada com esta descoberta. Foi visível ao longo de toda a atividade o empenho dos mais velhos, especialmente da Ma.Ba (4 anos) que esteve quase todo o tempo a acompanhar os mais novos e a explicar-lhes o que tinham de fazer.



FASE III

Todas as crianças, exceto as que estavam a faltar nesse dia, pintaram 1 quadrícula e colaram-na na estrutura do gráfico previamente construído. Todos encontraram a sua letra sem ser necessário recorrer à tira de papel construída anteriormente. Existiu também um cuidado por parte das crianças, depois de lhes explicar a importância das quadrículas ficarem juntas, de colarem com bastante precisão as mesmas.

FASE IV

Aqui, em grande grupo, a análise do gráfico construído foi positiva. As crianças, na sua maioria queriam observar o que tinham feito o que, novamente, prejudicava todo o grupo. Tive por várias vezes de parar por alguns instantes a atividade para depois sim dar continuidade à análise. As crianças identificaram a letra que tinha mais quadrículas (maior frequência) e contaram em conjunto as quadrículas da mesma, identificando posteriormente as 8 pessoas representadas. Posteriormente, contámos em grande grupo as letras que não tinham qualquer quadrícula. Existiram algumas crianças que estavam com algumas dificuldades em perceber o porquê de tal ter acontecido e aí, a educadora cooperante apoiou a compreensão deste aspeto: foi avançando no alfabeto e sempre que encontrava uma letra sem nenhuma ocorrência enunciava um nome que começasse pela mesma, por exemplo: “temos algum João na nossa sala?”.

De um modo geral, julgo que esta atividade foi uma mais-valia para o grupo e também para mim enquanto educadora, pois consegui compreender algumas dificuldades que sinto nos momentos de grande grupo e ultrapassar algumas. Sinto que foi também importante para descentralizar o grupo de grande parte do trabalho desenvolvido nas últimas semanas, relacionado com o projeto dos vulcões. Senti que para as crianças mais novas esta foi uma grande descoberta, para algumas, a sua primeira descoberta. Sendo o nome algo bastante importante para a criança considero que esta articulação foi bastante relevante e importante. Foi positivo ainda observar que algumas crianças, por exemplo o E. e o Lo. (3 anos) nos dias seguintes à atividade, sempre que viam a primeira letra do seu nome em algum local corriam para mim dizendo “é a minha, é a minha”, o que ilustra muito bem o significado destas descobertas para as mesmas.

Reflexão semanal

Reflexão semanal 9 a 13 janeiro 2017

Ao longo de toda a PPS fui refletindo quase diariamente sobre o papel das crianças de 3 anos no grupo. Confesso que em experiências anteriores, noutra contexto MEM tive o mesmo sentimento que nesta instituição: as crianças mais novas do grupo passam muito despercebidas, quase que “pelos pingos da chuva”. A valorização dos grupos heterogêneos é um dos aspetos fundamentais das práticas do Movimento, pois de acordo com Folque (2014) “os grupos são organizados com crianças de diferentes idades e capacidades” (p.52). Deste modo, existem interações na Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), orientadas para as competências futuras e conhecimentos da criança (Rogoff & Wertsch, 1984, citados por Vasconcelos, 1997). Apesar de concordar com esta perspetiva mencionada por tantos autores no âmbito da educação de infância e compreender as vantagens da existência de grupos heterogêneos, como no caso da sala onde decorre a PPS, muitas vezes me sinto inquieta com a (não) participação destas crianças de forma tão ativa como as mais velhas.

Nas reuniões, por exemplo, sinto sempre que nós – quem gere a reunião (eu ou a L.) – nos focamos muito mais nos mais velhos do que nos mais novos. Os últimos estão sempre mais distantes e nós procuramos sempre, aparentemente, incentivar e estimular mais os mais velhos do que os mais novos. Muitas vezes penso: “para o ano serão eles a estar nesta posição”, mas será esta uma perspetiva correta?

Numa reunião da manhã, constatámos que existiam muitas crianças com o nome própria a começar pela letra M. Neste sentido, realizei uma proposta ao grupo: descobrirmos qual a primeira letra do nome próprio de todas as crianças e adultos do grupo. Tendo em conta todas as minhas reflexões sobre a inclusão das crianças mais novas, esta pareceu-me uma boa oportunidade para as conseguir incluir também num momento de atividade, uma vez que as mais velhas já identificam e conhecem a primeira letra do seu nome mas para algumas de 3 anos é ainda algo desconhecido. Posto isto, na segunda-feira, no tempo curricular participado dedicado à expressão oral e abordagem à escrita apresentei uma tira de papel de cenário ao grupo com todas as letras do alfabeto. Realizámos a atividade no chão, na qual, com o apoio dos cartões com os nomes tentávamos descobrir a

primeira letra dos nomes dos adultos da sala na tira de papel. Nos dias seguintes realizámos o mesmo processo, em pequenos grupos, para descobrir a primeira letra do nome de cada criança.

“Estávamos sentados no chão da sala para conseguirmos estender a tira de papel de cenário. As crianças estavam visivelmente *entusiasmadas* com a presença deste pedaço tão grande de papel. Concorrámos que todas se iam manter de um lado da tira para verem as letras. Analisámos o que estava escrito e passei a explicar a minha proposta. Fui chamando crianças aos pares para identificarem a letra do nome dos adultos da sala (educadora L., AAE Ri. – de baixa, AAE S. – a substituir, estagiária Catarina, estagiária Ra.). Durante a atividade senti que algumas crianças queriam «saltar» para cima do papel de cenários mas que outras, especialmente algumas de 3 anos, não estavam minimamente interessadas.”

Registo diário, 9 de janeiro de 2017, sala de atividades

A frustração que senti após a realização da atividade é notória. Senti que, mais uma vez, não fui capaz de “chegar” a todo o grupo, especialmente aos mais novos. As tentativas para as incentivar e motivar a participar parece que nunca são suficientes. Esta minha frustração nos dias seguintes rapidamente desvaneceu e deu lugar a uma efetiva realização profissional e felicidade. Procurei que os pequenos grupos fossem heterogéneos e com menos de 4 crianças para que os mais velhos pudessem apoiar os mais novos, na sua ZDP, mas ao mesmo tempo dar-lhes espaço para realizar descobertas autonomamente.



“Junto à tira de papel, a Ma.Bi (3 anos) procurava, com o apoio do seu cartão, a primeira letra do seu nome. Comparou-a com algumas letras até que identificou o M.”



“O E. (3 anos) pegou no seu cartão e procurou a sua primeira letra. Rapidamente identificou o E. Na atividade em grande grupo ele tentou várias vezes participar mas sempre de forma desordenada e prejudicando a organização do grupo pelo que não teve essa oportunidade. Aqui procurei dar-lhe espaço e tempo suficiente para fazer as suas descobertas. Depois de encontrar a primeira letra apontou para a segunda (que se encontra próxima da primeira) e percorreu toda a tira à procura da sua 3ª e última letra (que se encontra no final da tira). Quando encontrou todas as letras a sua expressão de felicidade era notória. Felicitei-o e expliquei-lhe o quão positiva era aquela sua descoberta”.

Registos diários, 11 de janeiro de 2017, corredor

Rapidamente compreendi que esta fase da atividade – recolha de dados para análise – foi muito mais significativa para as crianças mais novas. O educador, deve então “gerar oportunidades que permitam à criança iniciar experiências e . . . fazer propostas de atividades para que a criança faça experiências de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.75) e foi isto mesmo que procurei fazer. Esta foi, para alguns, a sua primeira grande descoberta no que à escrita diz respeito e sendo o nome algo tão pessoal julgo que foi muito positiva. Obviamente adequiei este momento à idade das crianças, por exemplo, algumas das mais velhas não usaram cartão e pediram para procurar todas as letras do seu nome (com ou sem cartão).

“Hoje estava com o «contar, mostrar ou escrever» junto a mim, e o E. (3 anos) estava ao meu lado. Como todas as semanas, por baixo das palavras escrevemos a primeira letra – C, M, E – para que secretário consiga registar junto ao nome da criança o que fez. O E. apontou *efusivamente* para o E. e disse «é a minha!».”

Nota de campo, 13 de janeiro de 2017, sala de atividades

Esta constatação do E. foi muito significativa para mim. Percebi que efetivamente a minha ação teve impacto nesta criança. A minha preocupação com as mesmas, observando-as, refletindo sobre como incluí-las, dando-lhes espaço, tempo e suporte foi fulcral. Isto é, a avaliação e reflexão constante sobre as crianças e a minha prática foi fundamental para o aperfeiçoamento do meu trabalho pedagógico (Portugal, 2012).

Num grupo heterogéneo como este, o educador tem de estar ainda mais atento às crianças, não só às suas características pessoais mas também às suas necessidades próprias da idade. Considero que é bastante difícil conseguir cativar todas as crianças em simultâneo principalmente nos momentos de grande grupo mas julgo que uma das principais aprendizagens que retiro desta PPS e desta atividade em específico é que o educador deve ter um olhar atento para com o seu grupo. A heterogeneidade é, a meu ver um ponto bastante positivo na organização das salas do MEM, contudo julgo que cabe ao educador valorizar estas potencialidades e adequar a sua prática ao invés de se “esquecer” dos mais novos e/ou “deixá-los para o ano seguinte”, apesar de considerar que se vão apropriando de tudo o que observam os outros fazerem, podemos sempre fazer mais por eles no presente, mesmo sendo os mais novos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Folque, M. da A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4ª, pp. 61–108). Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2012). Avaliar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças - desafios e potencialidades. In M. . Cardona & C. . Guimarães (Eds.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 234–253). Viseu: Psicosoma.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande*. Porto: Porto Editora.

Anexo B15 – Semana 15, 16 a 20 de janeiro de 2017

Tabela B48

Previsão semanal

Previsão Semana 16 a 20 de janeiro de 2017				
SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
Reunião Plano do dia				
<ul style="list-style-type: none"> - Projeto Vulcões (Terminar o registo do processo) ¹ - “O meu nome começa pela letra...” (pintar e colar quadrículas para construção do gráfico) ¹ - Projeto Basquetebol (preparação da comunicação) ² 	<ul style="list-style-type: none"> - Portefólio da criança (com o F. seleção dos desenhos e conversa sobre os mesmos) - Projeto Basquetebol (Comunicação) ² 	<ul style="list-style-type: none"> - Portefólio da criança (exploração da área da escrita) ¹ - Como vamos apresentar o que fazemos na nossa sala às famílias? 	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração de botões (abotoar e desabotoar) ¹ - Estruturação Reunião de Famílias (distribuição de tarefas) - Mapa planeamento projeto Reunião de Famílias - Carta para correspondência com outra escola 	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração de botões (abotoar e desabotoar) ¹ - Quem Somos (auto-retrato para identificar o grupo)
Comunicações	Ginástica	Comunicações Análise do gráfico construído	Ginástica	Comunicações
ALMOÇO / SESTA				
Finalistas – Terminar ilustrações projeto basquetebol	Finalistas – Visita ao CDC (jogos sociais)	Finalistas –	Finalistas – Vídeo para apresentar às famílias	Finalistas – Registo dos jogos sociais - Ilustrações/pinturas para a reunião de famílias
Linguagem Oral e Abordagem à Escrita “Corre, corre cabacinha”	Matemática - Puzzle do Madagáscar ³ - Registo História “Corre, corre cabacinha”	Animação Cultural Visionamento Filme “Madagáscar 3” ³	Atividades Experimentais Ambientes quentes e frios ³	Reunião do Conselho
Reunião Diário				
OBSERVAÇÕES:				

Durante esta semana as atividades do tempo de trabalho curricular compartilhado (tarde) serão pensadas e dinamizadas pela M^ó. que se encontrará em semana intensiva de estágio, pelo que tem de realizar atividades do seu projeto.

Organização da equipa para facilitar gestão do trabalho em sala:

¹ – Apoiado pela Catarina (Estagiária ESELx)

² – Apoiado pela L. (Educadora)

³ – Apoiado pela Ri. (AAE)

⁴ – Apoiado pela Ra (Estagiária da CERCI) ou M^ó. (Estagiária da MAGESTIL)

AVALIAÇÃO GERAL DA SEMANA		2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
	Não se realizou	- “O meu nome começa pela letra...” (pintar e colar quadrículas para construção do gráfico)	- Portefólio da criança (com o F. seleção dos desenhos e conversa sobre os mesmos) Puzzle do Madagáscar ³	- Portefólio da criança (exploração da área da escrita) ¹	- Estruturação Reunião de Famílias (distribuição de tarefas) - Mapa planeamento projeto Reunião de Famílias - Carta para correspondência com outra escola	Quem Somos (autorretrato para identificar o grupo)
	O que se realizou ao invés do previsto		- “O meu nome começa pela letra...” (pintar e colar quadrículas para construção do gráfico)	- Portefólio da criança (com o F. seleção dos desenhos e conversa sobre os mesmos) - Registo História “Corre, corre cabacinha”	Portefólio da criança (exploração da área da escrita) ¹ - Registo História “Corre, corre cabacinha” - Continuação do Visionamento do Filme “Madagáscar ³ ” ³	- Visita da mãe do Go. (falar sobre cartazes) - Registo História “Corre, corre cabacinha”

Tabela B49

Planificações

PLANIFICAÇÃO DIÁRIA 18 a 20/01 – ABOTOAR E DESABOTOAR

CONTEXTUALIZAÇÃO:

Este material foi construído para permanecer na sala de atividades para que as crianças autonomamente possam recorrer ao mesmo sempre que queiram/sintam necessidade de praticar o abotoar. Este material foi pensado tendo em conta uma das intenções para a ação “promover o desenvolvimento da motricidade fina”

OBJETIVOS ESPECÍFICOS NA ÓTICA DA CRIANÇA:

- Abotoar todos os botões
- Desabotoar todos os botões
- Explicar ao outro como abotoar e desabotoar

ÁREAS DE CONTEÚDO:

- Expressão e Comunicação: Educação Física
- Expressão e Comunicação: Linguagem Oral
- Formação Pessoal e Social

RECURSOS:

- Feltro com botões de tamanhos diversos (x3)

ORGANIZAÇÃO ESPAÇO E GRUPO:

- FASE I:
 - Na sala de atividades, em pequenos grupos
- FASE II:
 - Numa sala de creche, em pequeno grupo

DESCRIÇÃO/PROPOSTA DE ATIVIDADE	ESTRATÉGIAS	AVALIAÇÃO
<p style="text-align: center;">“Abotoar e desabotoar” (variável)</p> <p>A presente atividade foi dividida em diversas fases que se apresentam descritas, contudo para que uma melhor compreensão de todo o processo foi apenas apresentada uma planificação com esta divisão.</p> <p>FASE I: O educador apresenta o material ao grande grupo na reunião indicando que este será explorado um pouco com o seu apoio na sala e que depois ficará na mesma para que autonomamente todos o possam utilizar. De seguida, com um pequeno grupo, o educador questiona as crianças se reconhecem aquele material (botões) e desafia-os a desabotoarem e abotoarem todos os botões (de diferentes tamanhos).</p> <p>FASE II: Um pequeno grupo de criança vai a uma sala de creche apresentar o material e explicar às crianças mais novas como se abotoa e desabotoa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dar tempo e espaço às crianças para explorarem o material - Se as crianças, ao invés de desabotoarem estiverem a puxar o botão, explicar-lhes como poderão fazer - Explicar às crianças a importância de saber abotoar e desabotoar para o seu dia-a-dia 	<ul style="list-style-type: none"> - Abotoa todos os botões - Abotoa apenas o botão maior - Desabotoa todos os botões - Transmite oralmente o que realizou - Exemplifica o que realizou

Observações/Aspectos relevantes:

O material construído irá permanecer na sala, na área dos jogos de mesa.

AVALIAÇÃO:

As crianças reagiram muito bem à introdução deste material. Ao longo de todo o estágio procurei incentivá-las a irem mais longe e julgo que com o treino que este material lhes proporcionara poderão tornar-se mais autónomas a apertar casacos, por exemplo, algo que agora necessitam bastante da ajuda do adulto. Todas as crianças que exploraram o material conseguiram abotoar e desabotoar todos os botões, utilizando diferentes estratégias e com mais ou menos facilidade. A M.A (3 anos) foi a criança que mais se envolveu na exploração deste material. Durante dois dias seguidos quis fazer e refazer o que tinha conseguido, tornando-se cada vez mais rápida. Inicialmente senti também que os rapazes estavam com mais dificuldades, mesmo os mais velhos, comparativamente com as raparigas. A M.A ofereceu-se para ajudar os outros e ajudá-los a cumprir o objetivo que ela tinha alcançado também. O E. (3 anos) foi uma das crianças que progrediu mais nesta tarefa. Começou por tentar puxar e arrancar os botões do feltro, contudo depois de incentivo e apoio do adulto conseguiu compreender qual a melhor forma de cumprir o objetivo. Foi interessante observar que existiram crianças que, por vontade própria, exploraram o feltro ao invés de irem brincar para outra área da sala.



No que diz respeito à segunda fase, esta foi uma sugestão da educadora cooperante que nos fez todo o sentido, uma vez que a partilha é um dos princípios da instituição. A M.A ficou bastante *entusiasmada* quando percebeu que ia partilhar com outros grupo, com os mais novos, aquilo que conseguiu fazer. Foram então 3 crianças a outra sala, de creche, e explicaram o que tinham feito e qual a importância de saber abotoar e desabotoar. Como tínhamos 3 exemplares oferecemos um às outras crianças, sendo que uma delas começou imediatamente a tentar cumprir o objetivo.

Reflexão semanal

Reflexão semanal 16 a 20 janeiro 2017

A última semana de estágio... acho que nunca pensei muito no fim da PPS. Pensei sempre no que queria “beber” (como dizia uma educadora que tive no estágio de licenciatura) para “levar” para a minha prática enquanto educadora, mas nunca no fim do estágio. É um misto de emoções: por um lado, a concretização de mais uma etapa e sinal de que o acesso à profissão está mais próximo, por outro lado, a saída de um local onde estive tantos dias e onde aprendi tanto.

Estar com contexto de Jardim-de-Infância sempre me “assustou” mais do que em Creche, confesso. Sempre me senti mais capaz para contactar com crianças mais pequenas do que com as mais velhas. Recordo-me que no fim da PPS I dizia: *“Em creche que sentia mais confiante correu tão bem, agora em JI não vai ser assim tão bom...”* Mas enganei-me. Acho que as duas experiências foram fundamentais para o meu crescimento pessoal e profissional. Julgo sinceramente que nesta profissão é difícil (se não impossível) separar os dois campos. A pessoa que somos reflete-se nas nossas experiências diárias e nas relações estabelecidas no exercício da profissão. O ser humano que somos inevitavelmente reflete-se naquilo que transmitimos às crianças diariamente.

A relação que estabeleci com as crianças surpreendeu-me bastante. Nunca pensei que conseguisse, de forma tão natural, estabelecer uma relação baseada nos afetos e confiança. Sempre prezei na minha prática o equilíbrio entre os afetos e a exigência e assertividade. Muitas vezes dava por mim a dizer-lhes “sou muito vossa amiga, mas também não pode ser assim!” e é verdade. O papel do educador é este mesmo. Apoiar nas tomadas de consciência das crianças para que progressivamente possam fazê-las sozinhas. Neste estágio apercebi-me de um outro elemento a incluir nesta minha “balança”: o sentido de humor. Não digo que antes fosse uma pessoa pouco brincalhona e com falta de sentido de humor. Mas aqui acho que está um dos pontos-chave desta PPS. Como a L. (educadora) diz muitas vezes: *“nós adultos somos uns chatos”*. E é verdade: reclamamos de muitas coisas, algumas delas sem tanta importância assim. Também nós precisamos de brincar e brincar com as crianças: nas conversas diárias, nos momentos mais individualizados, em grande grupo, etc. Acho que desde que interiorizei isto e procurei incluir esta perspectiva na minha

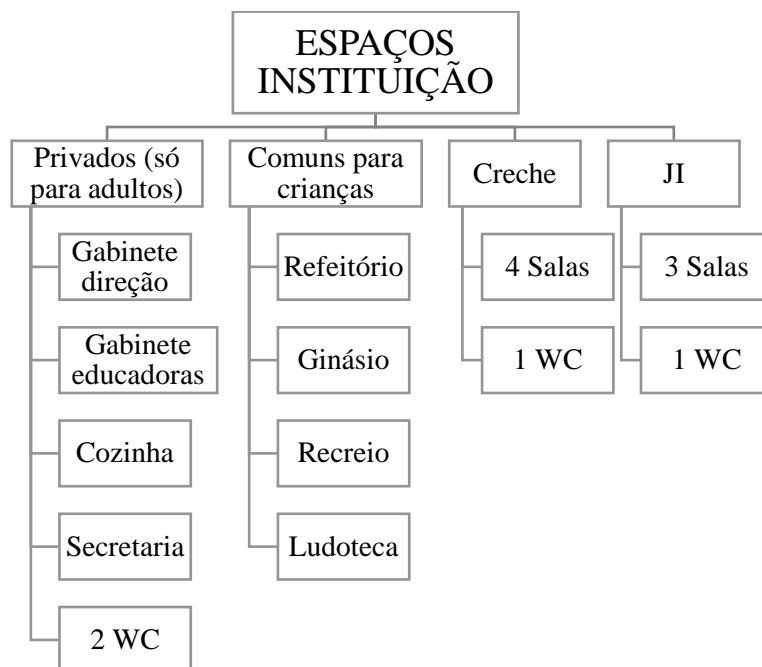
prática me tornei melhor e mais feliz. Apesar de sempre achar que seria feliz nesta profissão, que sempre quis, julgo que a partir de agora vou ser efetivamente feliz (se continuar, espero eu, a manter esta postura).

A par desta aprendizagem estiveram muitas outras, nomeadamente a reflexividade que a educadora de sala tanto me transmitiu. Acho que nunca tinha contactado com uma educadora que pensasse tanto sobre a sua prática e sobre as crianças. Efetivamente o nosso trabalho é para as crianças e em prol das crianças, e muitas vezes vejo educadores que não refletem sobre isso. A L. fez-me ver que refletir não é “chato” como tantas vezes pensei ser, por ser uma obrigatoriedade (neste momento) do estágio. A procura constante por melhorar, compreender determinada criança, saber mais sobre determinado assunto foi algo que me cativou bastante na sua prática. Como muitas vezes me disse “esta profissão é um desassossego” e é verdade. Quando procuramos sempre melhorar torna-se inquietante, no bom sentido. É sinal que nos preocupamos, a meu ver.

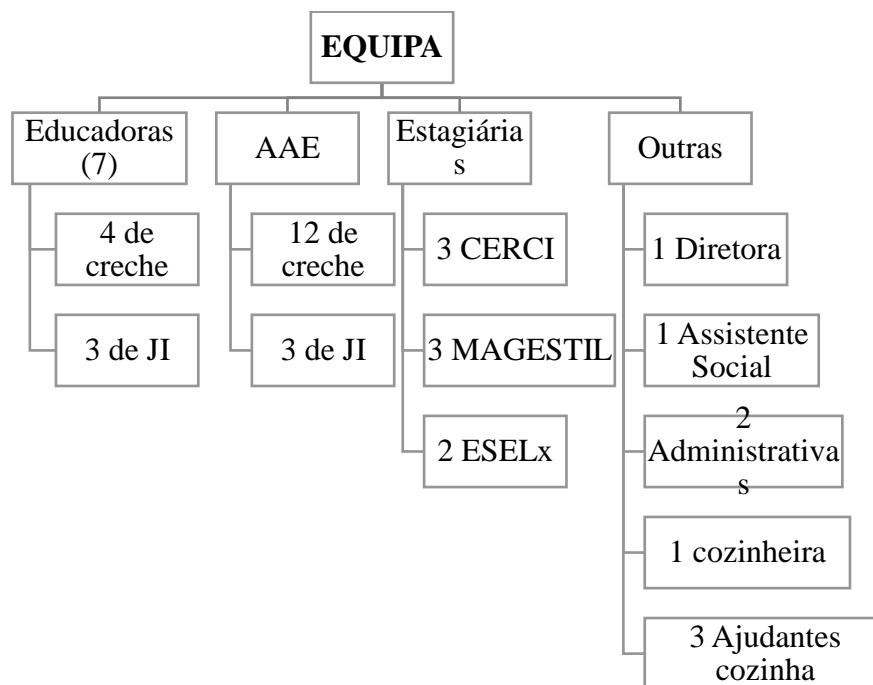
Lembro-me perfeitamente de, no estágio anterior ter referido que uma das principais aprendizagens que retive foi o trabalho de equipa, numa sala com tantos adultos. Neste estágio esta aprendizagem manteve-se. Não apenas com a equipa de sala mas de instituição. Aqui aprendi efetivamente o sentido de comunidade que tão bem caracteriza este centro de estágio. A partilha entre todos é algo muito valorizado, mas julgo que só se transmite tão bem isso às crianças por todos os adultos praticarem e defenderem este princípio. É efetivamente: “faz o que eu faço”. Se queremos transmitir valores às crianças também nós temos de os colocar em prática e demonstrar, somos modelos diários que as crianças inevitavelmente observam e analisam, com influência na sua formação pessoal e social.

Foram inúmeras as aprendizagens que retirei desta PPS, mas principalmente acabei este estágio com a certeza de que é mesmo este o futuro profissional que eu quero seguir. É um emprego por vezes difícil, mas que tem a melhor recompensa de todas diariamente, mesmo nos dias maus – as crianças. Fazer a diferença na vida das crianças é a maior tarefa na vida de uma educadora, e principalmente, fazer a diferença com qualidade.

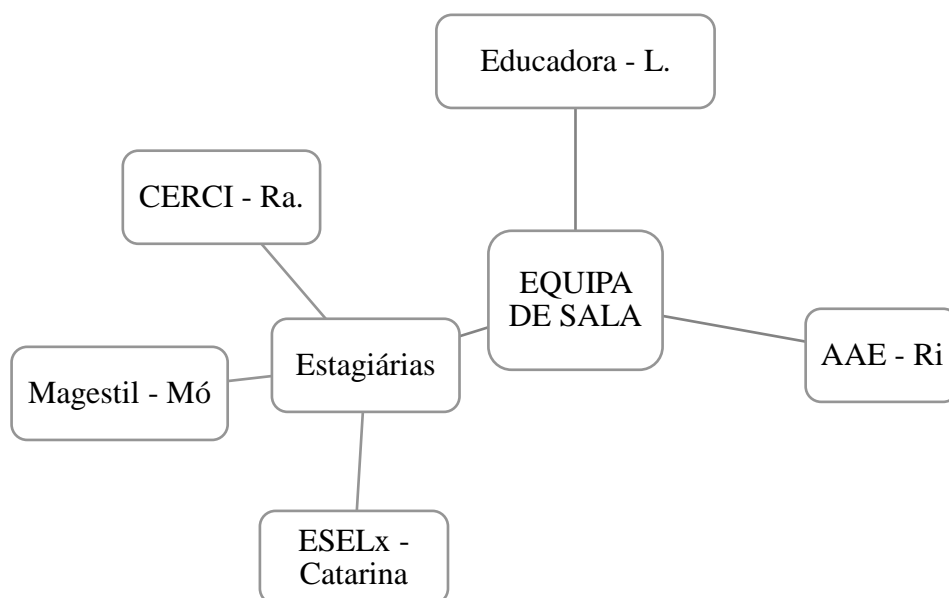
Anexo C – Espaços da instituição



Anexo D – Constituição e organização dos recursos humanos



Anexo E – Constituição e organização da equipa de sala



Anexo F – Caracterização das crianças e famílias

Tabela F1.

Caraterização de cada criança e famílias

Criança	Género*	Data de nascimento	Nº de irmãos	Pai		Mãe		Composição do agregado familiar	Anos de frequência na instituição
				Habilitações	Profissão	Habilitações	Profissão		
An.	M	23-01-2012	1	12º ano	Motorista	12º ano	Comércio	Nuclear	5
Al.	F	24-06-2013	0	12º ano	Técnico Tele-móveis	12º ano	Comércio	Nuclear	3
C.	F	23-05-2012	0	Licenciatura	Prof. Ed. Física	12º ano	Administrativa	Monoparental	5
D.	M	05-03-2013	0	9º ano	Comércio	9º ano	Comércio	Nuclear	3
E.	M	04-06-2013	2	9º ano	Construção	9º ano	Comércio	Alargada	3
F.	M	01-03-2012	1	12º ano	Técnico Telecomunicações	12º ano	Administrativa	Nuclear	5
Go.	M	10-02-2012	1	Licenciatura	<i>Designer</i>	Licenciatura	<i>Designer</i>	Nuclear	5
Gu.	M	31-05-2012	2	12º ano	Motorista	12º ano	Comércio	Nuclear	5
I.	F	02-02-2012	0	12º ano	Técnico Gás	12º ano	Fisioterapeuta	Nuclear	5
Le.	F	30-05-2013	1	11º ano	Comércio	12º ano	Comércio	Nuclear	3
Lo.	M	07-04-2013	1	12º ano	Comércio	12º ano	Comércio	Nuclear	3
M. A	F	28-04-2013	0	Licenciatura	Prof. Ed. Física	12º ano	Comércio	Nuclear	3
M. L	F	06-06-2012	1	12º ano	Mecânico	Licenciatura	Gestora Recursos Humanos	Nuclear	5
M. S	F	25-11-2012	0	Licenciatura	Terapeuta	Licenciatura	Psicóloga	Nuclear	3
M.	F	27-04-2011	0	12º ano	Segurança	12º ano	Desempregada	Alargada	5
Ma.Ba.	F	05-05-2012	1	Licenciatura	Manobrador Camiões	12º ano	Comércio	Nuclear	5

Ma.Bi.	F	01-10-2013	1	12º ano	Motorista	Licenciatura	Educadora	Nuclear	3
Mi.	F		1	9º ano	Comércio	9º ano	Desempregada	Monoparental	0
R.	M	02-07-2011	1	Licenciatura	Enfermeiro	12º ano	Segurança	Nuclear	5
S.	M	28-04-2013	0	12º ano	Técnico	12º ano	Comércio	Nuclear	3

Nota: Baseado no modelo proposto por Ferreira (2004). Construção própria a partir de dados facultados pela educadora * M – Masculino; F - Feminino

Anexo G – Registos fotográficos relevantes



Figura G1. Agenda Semanal afixada na sala

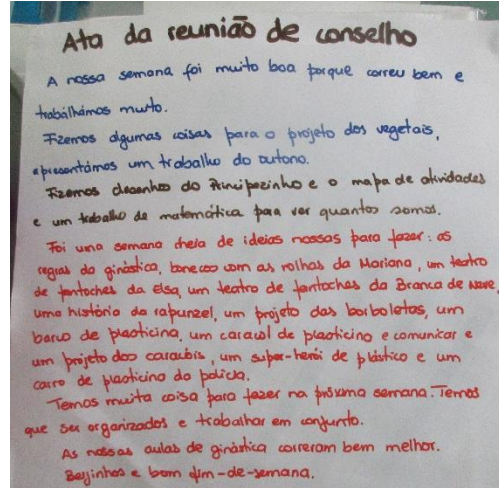


Figura G2. Exemplo de ata de reunião de conselho



Figura G3. Apoio ao E. no recorte



Figura G4. Manipulação do material construído



Figura G5. Material construído

Figura G6. Mapa das tarefas construído

Tarefas	Tatiana	Simone
Maneja o 2º tempo	Júlia	Maria A.
For as mesas	Ágata	Ágata
Verter a sopa	Maria Beatriz	Maria Júlia
Limpar as mesas	Mariana	Marta Júlia
Presidente	Eda	Marta Beatriz
Secretário	André	Francisco
Ajudar a marcar as presenças	Maria Luísa	Georgina
Dar os lanches	Georgina	Maria S.
Marcar o calendário	Gustavo	Luís
	Luís	André
	Catarina	Mariana



Figura G7. *F. a escrever a ata da reunião do conselho*

Anexo H – Dia-tipo

Tabela 1.

Organização de um dia-tipo na sala de atividades

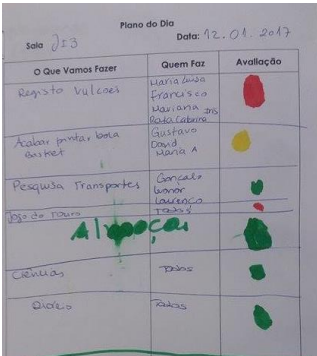


Momento da rotina	Observações/Notas de campo
Reunião da manhã	<p>A L. deu início ao acolhimento cantando uma canção de bons-dias no qual enuncia rapidamente o nome de todos os presentes. Foi preenchido o plano do dia, pela educadora ... este é preenchido através de questionamento (“que dia é hoje?” “vamos olhar para a agenda, hoje fazemos o quê?” “o que ficou por fazer?” etc). São então delegadas e registadas algumas tarefas.</p> <p>Seguiu-se o “Mostrar, Contar ou Escrever”. Algumas crianças tinham-se já inscrito antes da reunião. A secretária refere o nome da criança inscrita e pergunta “Queres mostrar, contar ou escrever?” e escreve junto ao nome da criança a inicial da palavra do que quer fazer. O Gu. (4 anos) quis escrever, pelo que a L. pegou numa folha e começou a escrever o que a criança ia dizendo.</p> <p>Por fim, os responsáveis por dar os lanches distribuem o reforço da manhã pelos restantes e só quando todos acabam se dá início às atividades e projetos</p> <p>Excerto nota de campo, 26 de setembro de 2016, sala de atividades</p>
Tempo das comunicações	<p>Quando regressamos à sala, o Go, o F. e o R. preparam-se para comunicar o projeto que realizaram sobre “o outono”. Estavam presentes as crianças da nossa sala e da sala do lado.</p> <p>O R. explicou que pintou a parte interior da copa da árvore de verde e o exterior de laranja, pois as primeiras folhas a ficarem desta cor e posteriormente caírem são as das extremidades da árvore. Algumas crianças comentaram a comunicação e referiram outros elementos que caem das árvores.</p> <p>Excerto nota de campo, 26 de setembro de 2016, sala de atividades</p>
Ginástica	<p>Todas as salas têm a Agenda Semanal, e a Ginástica é às 3as e 5as, contudo não é uma atividade dirigida pelas educadoras. A instituição está inserida num programa da CML, no qual uma professora especializada se dirige à escola. Posto isto, sempre que pretendermos realizar atividades deste âmbito terá de ser noutra hora a combinar.</p> <p>Registo diário, 26 de setembro de 2016</p> <p>A sessão de ginástica correu muito melhor hoje. E a professora felicitou as crianças. Propôs um jogo de estafetas e organizou grupo.</p> <p>Excerto nota de campo, 29 de setembro de 2016, ginásio</p>
Higiene /Almoço	<p>O almoço no refeitório não é muito <i>tranquilo</i>. O espaço é pequeno para as 3 salas e todo o processo é muito rápido. A maioria das crianças comem com facilidade e repetem o segundo prato.</p> <p>Excerto nota de campo, 26 de setembro de 2016, sala de atividades</p>

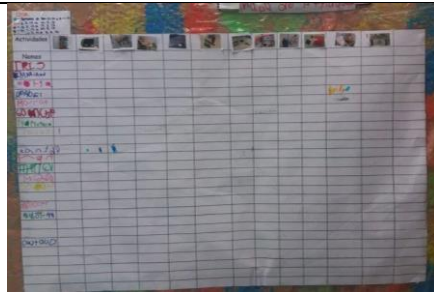
<p>Repouso / Tempo dos finalistas</p>	<p>Ajudei algumas crianças a deitarem-se: tirar os sapatos e calças, mas a sua maioria consegue fazê-lo autonomamente. Durante a sesta algumas crianças da sala do JI2 vêm para a nossa sala; as que não dormem vão para outra sala.</p> <p>Excerto de registo diário, 26 de setembro de 2016, sala de atividades</p> <p>Hoje no «tempo dos finalistas», na sala da I. as crianças estavam todas reunidas com a L. e com a V. e continuamos a exploração da «caixa das emoções». Perante uma situação descrita e representada por uma ilustração as crianças diziam o que devia acontecer e como se devia proceder. Estes momentos são importantes para a estruturação do sentido de grupo, cooperação e reflexão sobre o outro.</p> <p>Registo diário, 28 de setembro de 2016, sala da I (JI2)</p>
<p>Tempo de trabalho curricular participado</p>	<p>[Quarta-feira, dia de Animação Cultural]</p> <p>Depois da reunião, como combinado jogamos o jogo do telefone estragado (sugerido pelo Go) e depois arrumamos as cadeiras e dançamos uma música pedida pelas crianças. Foram momentos de descontração que fecharam este dia que correu tão bem para todos</p> <p>Excerto de registo diário, 12 de outubro de 2016, sala de atividades</p>
<p>Reunião do diário</p>	<p>Na reunião do diário pedi para falar. O secretário deu-me a palavra: Go - “Queres escrever no gostamos, não gostamos, fizemos ou queremos fazer?”</p> <p>Catarina - “Gostamos! Gostei muito de fazer o trabalho de recorte com o E hoje de manhã!”</p> <p>Julgo que esta valorização das crianças no diário é bastante importante, sendo este um instrumento muito importante para o grupo, nós adultos devemos partilhar também as nossas opiniões</p> <p>Registo diário, 12 de outubro de 2016, sala de atividades</p> <p>A L. já aparentemente <i>zangada</i> com o decorrer do dia, inscreveu-se no diário, na coluna do “não gostamos”, pois é através deste instrumento que se tenta resolver os problemas... A reunião do diário decorreu no chão, ao contrário do normal, e a L. com um tom muito <i>sério</i> conversou com as crianças referindo que tinham de começar a existir consequências para as crianças que não ouviam os outros.</p> <p>Excerto de registo diário, 10 de outubro de 2016, sala de atividades</p>
<p>Reunião do conselho</p>	<p>Hoje, como todas as sextas-feiras realizou-se a reunião do conselho, onde a educadora escreve a ata da reunião. Na reunião as L. vai questionando as crianças “como correu a semana?”</p>

Anexo I – Instrumentos de trabalho

Tabela 1.

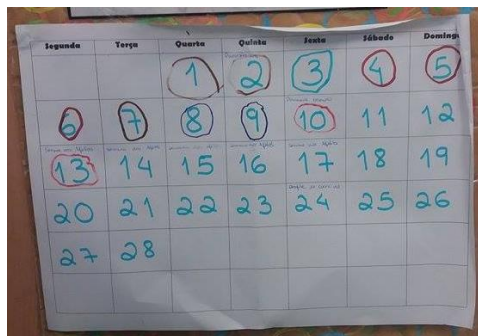
Instrumentos de trabalho da sala de atividades

Momento da rotina	Instrumento de trabalho	Descrição
Reunião da manhã (9:30 – 10:15)	<p>Plano do dia</p> 	Utilizado para organização de planificação do dia de trabalho. Preenchido em grande grupo e exposto na sala acessível a todos. São registadas as tarefas de cada um ao longo do dia.
	<p>Mostrar, Contar ou Escrever</p> 	As crianças ou os adultos inscrevem-se para partilhar com os restantes algo relevante para si: objetivos, vivências, etc. Podem selecionar uma das opções, sendo que caso queiram escrever o educador escreve e as crianças posteriormente ilustram e reproduzem.
Atividades e projetos (10:15 – 11:45)	<p>Mapa das presenças</p> 	Tabela de dupla entrada, onde as crianças assinalam diariamente que se encontram na escola. Tem os dias do mês e o nome das crianças. O código utilizado é: círculo verde – veio à escola, cruz vermelha – faltou
	<p>Mapa de atividades</p>	Tabela de dupla entrada, identificada com as áreas da sala (com fotos) e os nomes das crianças



para que assinalem a área onde querem brincar durante a manhã. Todas as semanas é utilizado um código de cores diferente.

Calendário



Utilizado para situar temporalmente o grupo. Todos os dias, o responsável da tarefa assinala o dia neste instrumento com um círculo.

Mapa do tempo



O responsável pela tarefa assinala diariamente o estado do tempo. Este registo pode ser utilizado por exemplo para abordar aspetos relacionados com a meteorologia ou com a matemática.

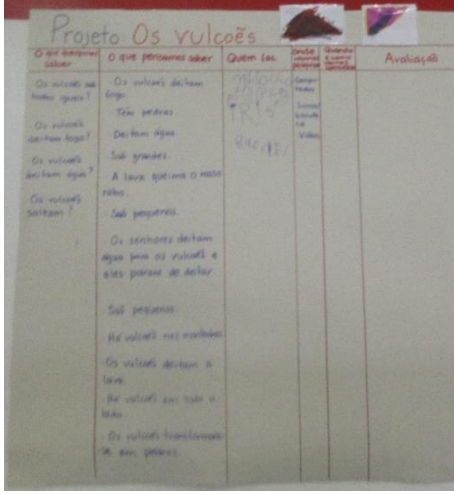
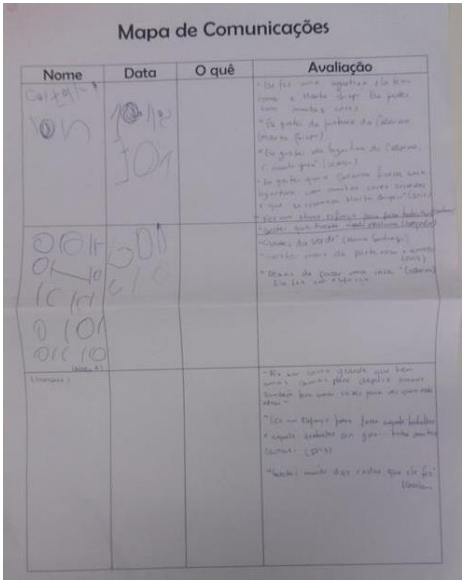
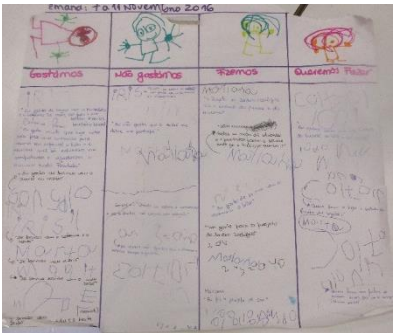
Lista de projetos

Ano Letivo 2016-2017					
Projeto	Autores	Início	Fim	observações	
"O outono"	[Handwritten]	10.16	11.16	12.16	"Realizamos jogos de expressão plástica para trabalhar o conceito de outono e a aprendizagem com o nome 'outono'". "No exterior não chegamos de repente mas o 'outono' chegou". "Os seus nomes e a história do outono".
"Os animais do jardim zoológico"	[Handwritten]	12.10.16	22.11.16	24.11.16	"A primeira vez que apresentamos o tema 'os animais do jardim zoológico'". "Os seus nomes, os seus hábitos, o seu habitat, a forma de reprodução". "Apresentamos jogos de expressão plástica e a história do outono". "Apresentamos jogos de expressão plástica e a história do outono".
"Jogos de palavras do 'Frasco'"	[Handwritten]	21.10.16	27.10.16	19.10.16	"Fizemos o jogo de palavras do 'Frasco'". "Os seus nomes, os seus hábitos, o seu habitat, a forma de reprodução". "Apresentamos jogos de expressão plástica e a história do outono". "Apresentamos jogos de expressão plástica e a história do outono".

Nesta tabela apresentam-se organizados todos os projetos desenvolvidos no presente ano letivo.

Mapa de planeamento do projeto

Tabela preenchida em conjunto

		<p>com as crianças para organização dos trabalhos de projeto desenvolvidos em contexto de sala. Nesta tabela apresentam-se as conceções iniciais, as questões a responder, os envolvidos no projeto e a avaliação do mesmo.</p>
<p>Tempo das comunicações (11:45-12:00)</p>	<p>Mapa das comunicações</p> 	<p>Tabela na qual as crianças se inscrevem para partilhar com o grupo as produções realizadas no período da manhã. Esta partilha é feita em grande grupo, habitualmente no chão e o adulto habitualmente regista os comentários de todos.</p>
<p>Reunião do diário (15:30 – 16:00)</p>	<p>Diário de grupo</p> 	<p>As crianças inscrevem-se neste instrumento para partilhar com o grupo, no momento da reunião, algo pertinente. Composto por 4 colunas: “gostámos”, “não gostámos”, “fizemos”, “queremos fazer”</p>

Anexo J – Planta da sala de atividades

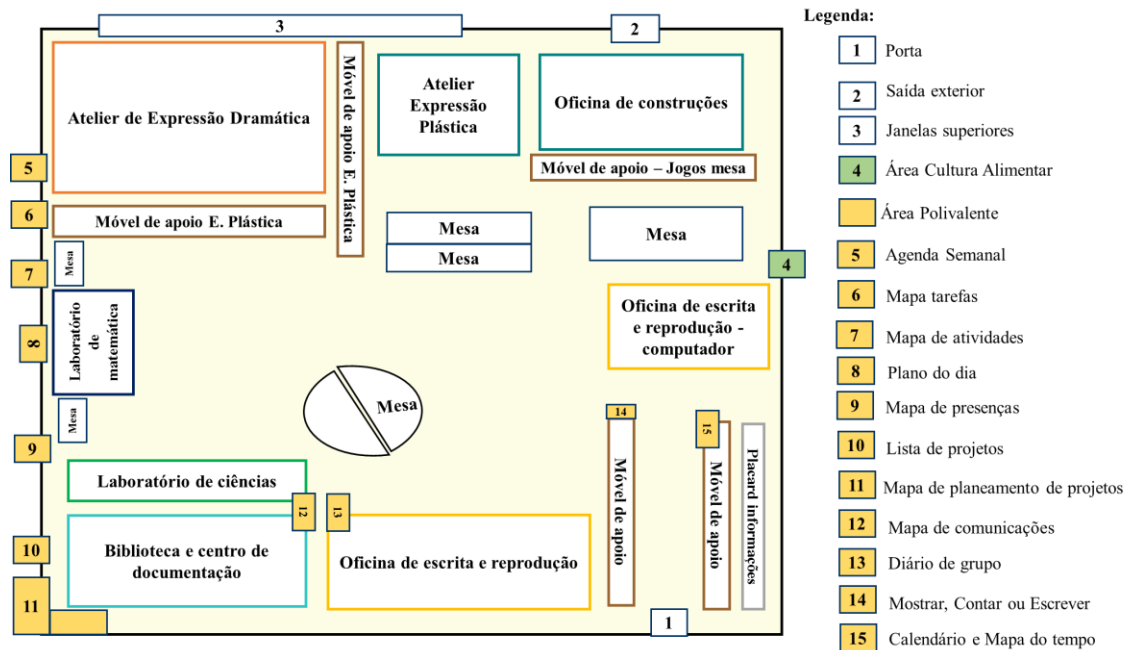


Figura 1. Planta da sala de atividades

Anexo K – Áreas e materiais da sala de atividades

Tabela 1.

Áreas e materiais da sala de atividades

ÁREA	RECURSOS E MATERIAIS
Oficina de escrita e reprodução	<ul style="list-style-type: none"> - Computador - Cubos com letras - Caixas com letras - Carimbos com letras - Letras e números com íman - Cartões com imagem-palavra - Material de escrita - Dicionário - Cartões com os nomes das crianças - Placard para exposição de textos
Biblioteca e centro de documentação	<ul style="list-style-type: none"> - Livros diversos - Fantoques de mão - Fantoques de dedo - Cadeiras confortáveis - Manta
Atelier de Expressão Plástica	<ul style="list-style-type: none"> - Cavaletes - Coletes protetores - Revistas - Fichero de pinturas - Tintas - Pinceis - Canetas - Cadernos - Folhas brancas - Lápis de cera - Tesouras - Colas - Rolos - Plasticina - Formas para moldar
Oficina de construções	<ul style="list-style-type: none"> - Legos - Animais - Material de encaixe - Blocos de madeira - - Puzzles
Atelier de Expressão Dramática	
Laboratório de matemática	<ul style="list-style-type: none"> - Balança - Tangran - Sequências lógicas - Blocos lógicos - Figuras e sólidos geométricos - Geoplano e elásticos - Fichero de matemática - Caixas com números
Laboratório de ciências	<ul style="list-style-type: none"> - Materiais naturais (pinhas, ramos, cascas, frutos de época, castanhas, etc)

	<ul style="list-style-type: none"> - Rolhas de cortiça - Milho, feijão frade, grão - Copo medidor - Caracóis - Ficheiro de ciências - Livros de ciências experimentais
Área de cultura alimentar	-Registos
Área polivalente	<ul style="list-style-type: none"> - Mapa das presenças - Mapa das tarefas - Mapa de atividades - Mapa de comunicações - Mapa de planeamento de projetos - Lista de projetos - Contar, Mostrar ou Escrever - Mapa do tempo - Calendário - Diário de grupo

Anexo L – Trabalho para a UC “Necessidades Educativas Especiais”



PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: PROJETO “COMO COMUNICAMOS COM PESSOAS SURDAS?”

Catarina Ramos

(N.º 2015201)

Joana Conceição

(N.º 2015121)

Trabalho apresentado no âmbito da Unidade Curricular
Necessidades Educativas Especiais e Intervenção Precoce
2.º Ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar

Docentes: Clarisse Nunes e Marina Fuertes

2016-2017

ÍNDICE

1. Introdução	265
2. Caracterização do contexto educativo e identificação da situação.....	267
3. Apresentação do plano de intervenção	272
3.1. Fundamentação do plano de intervenção.....	274
3.2. Avaliação	277
4. Resultados da implementação do plano	278
5. Reflexão.....	281
Referências bibliográficas	284

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Objetivos definidos na ótica da criança e na ótica da comunidade.....	7
Tabela 2. Plano de intervenção.....	8
Tabela 3. Síntese da avaliação dos objetivos do plano de intervenção.....	12
Tabela 4. Síntese da avaliação das intencionalidades do plano de intervenção.....	12

LISTA DE ABREVIATURAS

AAE	Auxiliar de Ação Educativa
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CERCI	Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos com Incapacidades
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de Infância
LGP	Língua Gestual Portuguesa
MEM	Movimento da Escola Moderna
PPS	Prática Profissional Supervisionada

1. INTRODUÇÃO

A infância apresenta-se como um período de amplo desenvolvimento da criança, durante o qual a educação pré-escolar desempenha um papel fundamental. Assim, concordando com Vala (2012), “a função do ensino pré-escolar é levar a criança a obter experiências e informações que enriqueçam o seu conhecimento” (p.5-6).

Deste modo, e tendo em conta os objetivos do presente trabalho, apresenta-se este documento no âmbito da Unidade Curricular Necessidades Educativas Especiais e Intervenção Precoce, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar, no qual se delineia um plano de intervenção, concretizado com as crianças em contexto real, que consideramos ter contribuído largamente para aumentar a experiência das crianças que nele foram incluídas, assim como de toda a comunidade escolar.

O plano, influenciado amplamente pelas características de âmbito organizacional e pedagógico do contexto, foi concretizado de acordo com a abordagem metodológica de trabalho por projeto, “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique e Santos, 1989, citados por Vasconcelos, 2011, p.10).

No entanto, dadas as condicionantes vividas na organização educativa e as exigências da Unidade Curricular, foi necessário pensar-se previamente num plano de intervenção, considerando-se a importância da planificação antecipada dos diversos momentos de trabalho, como modo de definir

possíveis cursos de acção de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projecto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, um plano para as concretizar (Zabalza, 1997, p.48).

Ainda assim, acreditamos na importância de garantir oportunidades de participação real a todos os envolvidos e, por isso, promovemos a construção conjunta do plano,

já que a “a organização do trabalho partilhada com as crianças permite que estas participem democraticamente . . . através de uma organização cooperativa do trabalho” (Folque, 1999, p.6). Como tal, privilegiámos uma reflexão constante sobre as atividades, ao longo da implementação do plano no contexto, em parceria com as crianças e a equipa, de modo a garantir a sua adequação e pertinência, no âmbito das características do ambiente educativo em que se vive. Neste sentido, também a avaliação de todo o plano surge a partir de um processo conjunto, caracterizado pela participação de diversos intervenientes que contribuíram para a efetiva perceção do impacto do projeto na comunidade.

O presente documento está, então, organizado em quatro partes distintas: (i) caracterização do contexto e identificação da situação; (ii) descrição, fundamentada, do plano de intervenção construído, assim como respetiva planificação da avaliação; (iii) resultados da implementação do plano e (iv) reflexão sobre o processo vivido. Esta organização permite que o leitor compreenda todo o processo construído e vivido, bem como a sua influência no contexto, tanto nas crianças que participaram diretamente no projeto, como na restante comunidade, e igualmente no nosso crescimento enquanto educadoras de infância.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO E IDENTIFICAÇÃO DA SITUAÇÃO

A organização educativa na qual se realiza a Prática Profissional Supervisionada (PPS) localiza-se num bairro de uma freguesia de Lisboa. Esta foi inaugurada em 2003 no âmbito de um programa de uma associação, criada em 1999 que tinha como objetivo a melhoria social do bairro. Pouco depois da sua inauguração a instituição foi considerada Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), colmatando assim uma lacuna no bairro, uma vez que até então a resposta social nas valências de creche e Jardim de Infância (JI) era deficitária, deixando as necessidades de muitas famílias sem resposta. Como tal, é possível compreender a importância, para toda a população do bairro, da constituição desta instituição que assume assim uma responsabilidade social. O espírito de grupo e sentido de comunidade é algo, então, bastante presente neste bairro, onde todos se conhecem, ajudam e partilham experiências. Atualmente, a instituição não serve apenas as crianças do bairro e da freguesia mas também de outras limítrofes. Existem muitas famílias que, em tempos já viveram no bairro, mas que atualmente mudaram de residência mas mantêm as crianças neste ambiente em que a IPSS se integra. Para nós, enquanto futuras educadoras parece-nos fundamental que o educador compreenda a complexidade do meio envolvente, para apoiar o desenvolvimento da criança, uma vez que “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio”, (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.21).

Importa destacar o modelo pedagógico implementado na instituição – Movimento da Escola Moderna (MEM) -, que tem características muito específicas que importam referir nesta caracterização, uma vez que afetam diretamente toda a prática tanto dos profissionais como das estagiárias. Uma das grandes finalidades do MEM, apresentadas por Folque (2014) é a iniciação a práticas democráticas que “consiste no exercício da cooperação e da solidariedade numa comunidade que se vai reinstituindo democraticamente” (p.51). É assim dada especial importância à formação pessoal e social da criança, enquanto membro informado e ativo na sociedade que apoia e respeita o outro. É por isso que, ao analisar os pressupostos teóricos do MEM, se pode constatar que é dada especial

relevância à área da formação pessoal e social, que tem uma “natureza transversal curricular e o seu papel crucial como suporte do resto do currículo” (Roberts, 2004, p.144) e, assim, sustenta toda a formação da criança.

Todos os adultos que contactam diariamente com as crianças no contexto educativo desempenham um papel importante na organização da instituição e na vida das crianças. A equipa da instituição é maioritariamente jovem e exclusivamente do sexo feminino. É constituída por 1 diretora e 1 assistente social, 7 educadoras (das quais 2 são coordenadoras) e 11 Auxiliares de Ação Educativa (AAE), 2 administrativas, 1 cozinheira e 3 ajudantes de cozinha. Existem ainda três estagiárias de uma Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos com Incapacidades (CERCI) que auxiliam as salas, sempre com vista ao bom funcionamento da instituição, em prol das crianças. Todos contactam com as crianças, com maior ou menor frequência, tendo em conta que as características físicas do equipamento também o permitem.

Importa, neste contexto, destacar que uma das AAE da instituição, integrada na valência de creche, é surda - a P. De acordo com Nunes, Saia, Silva e Mimessi (2015):

A surdez é uma alteração no sistema auditivo e/ou nas vias auditivas que reduz ou impede o acesso aos estímulos sonoros. Tal alteração dependerá da localização da perda (ouvido médio, interno, unilateral, bilateral etc.); do momento da perda (antes ou depois da aquisição da linguagem, o que recebe o nome de surdez pré ou pós-linguística); e da intensidade da perda (leve, moderada, severa ou profunda). (p.538)

Ainda assim, a P. desempenha diversas funções, tanto a nível do equipamento, como a nível de sala, apoiando as crianças, tal como as suas colegas. Claramente, tendo em conta esta sua característica, a P. não utiliza a expressão oral para comunicar, sendo que com a maioria das pessoas da instituição (adultos e crianças) recorre a gestos/mímica para se expressar. Apenas com a assistente social, a M., a P. comunica utilizando a Língua Gestual Portuguesa (LGP). Considerando que não existem, nas salas em que nos encontramos a realizar a PPS, crianças com NEE e tendo em conta esta característica do contexto, optámos por realizar o plano de intervenção sobre “*a comunicação com pessoas*

surdas” e centrá-lo assim na comunidade, e não só numa criança nem apenas numa família.

Esta temática parece-nos especialmente relevante, uma vez que a P., apesar de ser AAE da valência de creche, contacta diariamente com as crianças de JI, principalmente no momento do acolhimento, antes da chegada das educadoras de JI, às 9:00, e foi AAE na sala de berçário de algumas das crianças com atualmente 4 anos, com a educadora L.

Posto isto, pareceu-nos que o mais adequado seria implementar o plano num período do dia (das 14:30 às 15:30, aproximadamente) em que algumas crianças das 3 salas de JI estão juntas. Estas são as crianças mais velhas (finalistas, de 5 anos, e algumas de 4 anos, que já não dormem) que realizam atividades propostas pelas educadoras que incidem na área da formação pessoal e social. O facto de algumas destas crianças estarem prestes a sair da instituição em questão para novos contextos, aquando da sua entrada no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), pareceu-nos outra das fortes razões para a implementação do plano nestes moldes, pois consideramos que é papel do educador/professor sensibilizar as crianças/alunos para as diferenças (Correia, Rodrigues, Martins, Santos & Ferreira, 2013). Sendo nós duas estagiárias, nunca equacionámos implementar o projeto apenas numa das salas nem nas duas salas separadamente. Consideramos que, ao realizá-lo com o grupo de crianças definido anteriormente, o projeto teria um impacto maior nas mesmas, pois a temática é mais adequada e significativa para estas idades do que para as crianças de 3 anos. Para além deste aspeto, apontamos como uma mais-valia o facto de as crianças desenvolverem atividades com outras crianças que não fazem parte do seu grupo, partilhando conhecimentos e opiniões com outras que habitualmente não fazem.

A UNESCO (2003), citada por Freire (2008), aponta a inclusão como “um direito fundamental e, enquanto direito fundamental, não pode ser negado a nenhum grupo social” (p.8), pelo que nos parece relevante perceber se a P. está incluída ou não no contexto. Pela experiência que temos na instituição, consideramos que a P. está visivelmente incluída do ponto de vista da equipa, isto é, todos os adultos a encaram como uma colega de trabalho capaz de desempenhar as suas funções e esforçam-se para comunicar com ela,

apesar de quase nenhum elemento da equipa saber LGP, recorrendo assim a gestos/mímica, na maioria das vezes.

“A MÓ., durante a sua hora de almoço cruzou-se com a P. no corredor. A MÓ. não utiliza a LGP para comunicar com a P., recorrendo assim a gestos, expressões faciais e a movimentos labiais mais lentos. A P. compreende perfeitamente que a MÓ. lhe está a perguntar sobre a filha que estava doente, responde recorrendo a gestos, mantendo assim um diálogo.”

Nota de campo, 15 de dezembro de 2016, área das refeições dos adultos

Já do ponto de vista das crianças, consideramos que a inclusão de P, se torna mais difícil, especialmente no que às crianças de JI diz respeito, uma vez que estas muitas vezes evitam dirigir-se à P., por terem algumas dificuldades em comunicar com ela:

“A P. e a Me. estão no acolhimento. O D. (5 anos) precisa de apoio de um adulto para resolver um conflito. A Me. estava a receber uma criança e a P. estava disponível, contudo o D. optou por esperar que a Me. acabasse o que estava a fazer para posteriormente o ajudar.”

Nota de campo, 15 de novembro de 2016, sala 3 de JI.

Notamos então que existe uma necessidade real de: (i) as crianças compreenderem a razão pela qual a P. não usa a expressão oral para comunicar, nem compreende o que lhe dizem; (ii) as crianças compreenderem que podem comunicar com a P., de forma adequada; (iii) as crianças aprenderem como comunicar com a P. Só assim, a nosso ver, será possível encarar a inclusão da P. no contexto como sendo realmente efetiva, pois consideramos que “a inclusão é muito mais do que a partilha do mesmo espaço físico” (Silva, 2011, p.122).

É relevante que o educador de infância esteja consciente da importância de intervir com a comunidade, partindo, tal como refere Latas (2012), do contexto local para solucionar um problema que pode ser global, ou seja, neste caso, o problema será a dificuldade das crianças em comunicar com a P., que poderá ser alargado ao contexto global quando pensamos todas as pessoas surdas que as crianças podem encontrar na sua vida.

Estando conscientes das características deste contexto e da inclusão da P., parece-nos fundamental considerar este um plano com incidência na comunidade, pois é efetivamente um «projeto da comunidade e para a comunidade», por várias razões: a P. faz parte

da comunidade, as crianças que realizam o projeto são parte da comunidade e as mesmas pretendem divulgá-lo junto da comunidade, através de cartazes e exposições orais às outras crianças.

3. APRESENTAÇÃO DO PLANO DE INTERVENÇÃO

Apresenta-se agora o plano de intervenção pensado a partir das características e possibilidades do contexto concretizado com o grupo de crianças de 4 e 5 anos de idade que não dorme a sesta e que se reúne todos os dias durante o tempo da sesta das restantes crianças. Considerando a abrangência do plano não só a este grupo de crianças, mas igualmente a todas as crianças de JI e restante comunidade escolar, definiram-se as seguintes intencionalidades:

1. Despertar a atenção das crianças para a existência de pessoas que utilizam outras formas de comunicação;
2. Incentivar as crianças a encontrar estratégias de comunicação adequadas ao interlocutor;
3. Criar oportunidades para as crianças conhecerem diferentes modos de comunicação;
4. Incentivar a comunidade a utilizar estratégias de comunicação adequadas ao interlocutor;
5. Criar oportunidades para a comunidade aprender diferentes modos de comunicação.

Através da implementação do plano de intervenção no contexto da PPS e tendo em vista o alcance de todas estas intencionalidades, propõem-se objetivos perspetivados de duas óticas distintas - a das crianças do grupo do projeto e a da restante comunidade escolar - uma vez que ainda que, na sua maioria, as atividades do projeto sejam desenvolvidas diretamente com as crianças do grupo, pretende-se que os seus resultados tenham impacto em toda a comunidade, isto é, equipa educativa, outras crianças e famílias.

Tabela 1

Objetivos definidos na ótica da criança e na ótica da comunidade

ÓTICA DA CRIANÇA	ÓTICA DA COMUNIDADE
Reconhecer que existem pessoas com as quais se tem de comunicar de formas diferentes	Aprender algumas palavras/expressões em LGP
Conhecer curiosidades do quotidiano dos surdos	Utilizar palavras/expressões em LGP para comunicar com a P.
Conhecer diferentes modos de comunicação	

Aprender algumas palavras/expressões em LGP	
Partilhar com a comunidade educativa (outras crianças, equipa e famílias) alguns conhecimentos sobre a LGP	
Utilizar palavras/expressões em LGP para comunicar com a P.	

Após a formulação das intencionalidades e objetivos do trabalho foi traçado um plano de intervenção, resumido na tabela seguinte (Tabela 2), na qual se expõem: (i) o grupo com o qual será concretizado; (ii) as diversas fases do projeto e uma pequena descrição das atividades a realizar para cada uma delas e (iii) a calendarização. Em cada fase foram realizadas planificações (Anexo A), onde são explicitadas as atividades a concretizar, os seus objetivos específicos, os recursos necessários, as estratégias a utilizar e os indicadores de avaliação.

Tabela 2

Plano de intervenção

COMO COMUNICAMOS COM PESSOAS SURDAS		
<u>Grupo:</u> Crianças de 4 e 5 anos do JI (que não dormem a sesta)		
<u>Onde:</u> Sala 2 JI		
Fases do trabalho	Descrição/observações	Calendarização
1ª FASE – Situação desencadeadora	<ul style="list-style-type: none"> - Visualização de um videoclip com interpretação da canção em língua gestual portuguesa (LGP) (Anexo B) - Conversa sobre a LGP (Anexo C) - Conversa sobre casos de pessoas surdas (Anexo C) - Sugestão da visita da P 	24/11
2ª FASE - Construção do Guião	<ul style="list-style-type: none"> - Construção de um guião com perguntas e curiosidades para colocar à P (Anexo D) - Construção do convite à P 	25/11
3ª FASE – Questões e curiosidades	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista à P., com as crianças. Foi realizada com um intérprete de LGP para facilitar comunicação (M.) 	28/11

	- Ilustração das respostas (Anexo E)	
4ª FASE – Aprendizagem de LGP	- Construção de uma lista de palavras/expressões para aprender em LGP (Anexo F) - Aprendizagem de palavras/expressões em LGP	5/12
5ª FASE – Partilha das aprendizagens nas respetivas salas	- Fotografias às crianças enquanto estas produzem palavras/expressões em LGP (Anexo G) - Partilha, por parte do grupo do projeto, de palavras/expressões em LGP com as crianças das suas salas; - Introdução da caixa de palavras/expressões em LGP	
6ª FASE – Divulgação e Avaliação	- Construção e afixação (área comum) de um cartaz com as aprendizagens resultantes do projeto (Anexo H) - Avaliação do projeto com as crianças e comunidade	7 e 9/12

3.1. Fundamentação do plano de intervenção

O plano de intervenção foi pensado de modo a ir ao encontro dos valores preconizados pela instituição e com o tipo de atividades realizadas pelas crianças. Além disso, foi necessário refletir sobre os aspetos relativos ao desenvolvimento típico das crianças com idades entre os 4 e os 5 anos para garantir a adequação das tarefas às competências e interesses do grupo.

Primeiro que tudo, pareceu-nos crucial, dado que o projeto não surgiu diretamente das crianças, recorrer a um meio que as motivasse a envolver-se e participar ativamente nas atividades propostas. Como é sabido, “a motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças” (Oliveira-Formosinho, Gambôa, Formosinho, & Costa, 2011, p.15), que emergem, como afirma Pires (1994), dos interesses, das necessidades ou das experiências das crianças. Por este motivo, decidimos recorrer a um videoclip de uma música (que tem uma versão em LGP) de que a maioria das crianças gosta (“Agir - Makeup”) para servir de promotor da sua curiosidade e conseqüente interesse.

A inclusão da P. na concretização do projeto com as crianças foi nossa estratégia pois proporciona inúmeros benefícios, não só ao nível da aprendizagem, mas igualmente ao nível da inclusão da P., tal como afirma Silva (2011, referindo Charlot, 1976, 2003; Knowles, 1990):

Esta estratégia, porque respeita princípios ... tais como as ... a articulação com a sua prática quotidiana, a sua experiência, excelente ponto de partida para situações de aprendizagem, a sua inserção em projetos ou realidades que lhes dizem respeito, bem como as suas necessidades, facilita o equacionamento de muitas questões sobre a inclusão... (p.126).

Ainda que fosse possível apresentar vídeos às crianças que demonstram a experiência de pessoas surdas ou proceder à utilização de aplicações em dispositivos móveis do nosso conhecimento como *Spread the Sign*, para as levar a aprender palavras e expressões em LGP, esta possibilidade de as confrontar com um caso real, integrado no seu contexto diário, enriquece, sem dúvida, o projeto e as suas aprendizagens.

Relativamente ao conjunto de aprendizagens, por parte das crianças, que são promovidas com a participação direta da P. no projeto, destacam-se a redução do medo relativo às diferenças humanas, o desenvolvimento de princípios pessoais (Staub & Peck, 1994/1995), a aprendizagem de comportamentos altruístas e a observação de indivíduos bem-sucedidos em diversos domínios, apesar das suas dificuldades (Traduzido e adaptado de Wolery & Wilbers, 1994, por Brandão & Ferreira, 2013).

Na segunda fase do projeto, as crianças construíram uma lista de questões e curiosidades para colocar à P., como: “Porque falas assim?”, “Porque não ouves?”, “Gostas de música? E de dançar?”, “Como sabes que o sino da igreja está a tocar?”, entre outras. (Anexo D). Já na fase seguinte, as crianças ilustraram as respostas às questões por um variado número de motivos. Primeiro que tudo, este registo em desenho vai ao encontro daquilo que é, habitualmente, concretizado nas diversas salas de JI - as crianças fazem, com frequência, os registos, através do desenho, das suas experiências, vivências e aprendizagens, de modo a consolidarem os novos conhecimentos. Em segundo lugar, o desenho surge como um dos modos de expressão simbólica e comunicação da criança, tal como

refere Sarmiento (2006). Especialmente para estas crianças cujas representações gráficas são perceptíveis, o desenho “comunica, e fá-lo dado que as imagens são evocativas e referenciais de modo distinto e para além do que a linguagem verbal pode fazer” (Sarmiento, 2006, p.2), o que permite que elas possam, autonomamente, consultar as informações obtidas, sempre que desejem, sem depender da disponibilidade do adulto para as apoiar.

Para alargar os conhecimentos a toda a comunidade valorizamos a partilha das aprendizagens a todas as salas de JI, evitando que o projeto e as possíveis transformações por ele provocadas se limitem ao grupo imediato de trabalho. Tal como referido por Serralha (2015), é assim que se constroem efetivas “comunidades de aprendizagem” (p.10) nas quais, é partilhada a responsabilidade pela aprendizagem (Folque, 2014). Aliás, esta vontade de comunicar os resultados e o processo vivido durante o projeto advém, essencialmente, das experiências vividas no contexto, em que ocorrem regularmente momentos de comunicação entre crianças, pelo que fazia todo o sentido promover esta partilha.

A construção e inserção das caixas de palavras/expressões de LGP, nas várias salas de JI pretende facilitar a comunicação do projeto em cada sala, pelas crianças que realizaram o trabalho de projeto e, mais do que isso, permitir que as crianças que assistem à comunicação do projeto possam, não só conhecer as experiências dos colegas, mas igualmente vivenciá-las de certa forma e recorrer às mesmas para comunicar com a P. Deste modo, as crianças não terão de deslocar-se à área comum, onde irá estar o cartaz de divulgação (nem seria possível), sempre que necessitarem. Considerámos também o facto de, num futuro próximo, este cartaz ser retirado daquele placard e, sem os cartões em cada sala significaria o término no acesso das crianças às palavras/expressões. Assim, julgamos que este é um bom meio para motivar a comunicação com a P. através da LGP – habitualmente, nos momentos em que as crianças encontram a P., estão, juntamente com ela, numa das salas de JI. Tal como afirmam Hohmann & Weikart, (2011), o facto de os objetos estarem acessíveis às crianças, permite que elas os manipulem, utilizando-os no seu dia-a-dia, em vez de se tornarem modelos de exibição.

Na fase de Divulgação, será construído um cartaz que incluirá informações recolhidas ao longo do projeto, em momentos de diálogo com a P., nomeadamente as respostas às questões colocadas pelo grupo e a ilustração das palavras/expressões aprendidas em LGP, com fotografias das crianças a efetuarem os gestos associados. Assim, e após ser afixado na área comum da instituição, o cartaz servirá de veículo de transmissão das aprendizagens, constituindo-se como um dos instrumentos fulcrais para alargar o alcance do projeto a toda a comunidade. É fundamental para assegurar que o projeto é, verdadeiramente, da comunidade e para a comunidade, o elo que permite a inclusão de todos, já que, tal como refere Correia (2013), “onde impere a filosofia da inclusão, parece haver uma interligação entre todos os envolvidos” (p.33).

A construção deste plano de intervenção permite, acima de tudo, pensar nas atividades, nas estratégias, nos recursos, na calendarização e na articulação com a equipa, de modo a prever obstáculos e reorganizar a prática, assumindo-se como essencial à prática do educador de infância.

3.2. Avaliação

A avaliação é descrita por Portugal (2012) como “indispensável na análise da qualidade da oferta educativa e na compreensão da forma como esta vai, ou não, ao encontro das necessidades das crianças, atendendo ao seu bem-estar e implicação nas atividades, sendo crucial a todo o planeamento e processo de melhoria” (p.596-597). Assim, identificam-se dois tipos de avaliação deste projeto: (i) avaliação dos objetivos quer na ótica das crianças, quer na ótica da comunidade e (ii) avaliação geral do projeto de intervenção, sintetizados nas Tabelas 3 e 4. Consideramos “os momentos de planeamento e avaliação como fazendo parte do processo de aprendizagem” (Niza, 1992, 1996, 1998, referido por Folque, 2014, p.54), pelo que pretendemos que tanto as crianças como a comunidade participem neste processo de avaliação, plano explicitado em anexo (Anexo I).

Tabela 3

Síntese da avaliação dos objetivos do plano de intervenção

	Objetivos na ótica das crianças	Objetivos na ótica da comunidade
Técnicas de recolha de dados	Vídeos Avaliação das atividades (Anexo A) Lista das questões a colocar à P. (Anexo D) Produções das crianças (Anexo E) Entrevista à P. (Anexo J)	Entrevista à P. (Anexo J) Questionários (Anexo K)

Tabela 4

Síntese da avaliação das intencionalidades do plano de intervenção

	Quem avalia		
	Crianças	Comunidade	P.
Como avalia	Diálogo sobre o projeto: - O que gostaram mais do projeto? - O que gostaram menos no projeto? - O que mudariam no projeto? - Acharam importante realizar este projeto? - Conseguem comunicar melhor com a P. Porquê?	Questionário (Anexo K)	Entrevista (Anexo J)

4. RESULTADOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO

Após a implementação e avaliação do plano de intervenção traçado e apresentado anteriormente, torna-se especialmente relevante realizarmos uma avaliação do mesmo. Concordamos com Linfield, Warwicck e Parker (2008) citados por Coelho e Chélinho (2012), quando apontam que deve ser realizada, pelo educador, uma “avaliação da aprendizagem, uma avaliação para a aprendizagem” (p.123). Compreendemos a importância de avaliar todo o processo de implementação do plano não só para analisar as aprendizagens das crianças, mas também para compreender o impacto que este teve e, principalmente que aspetos foram mais ou menos positivos, isto é, se os objetivos do plano traçado por nós foram alcançados.

Pretendemos avaliar tanto os objetivos definidos no plano como a implementação do mesmo, nas diferentes óticas na qual o mesmo se enquadra, tal como referido anteriormente em 2.2. Optámos por dividi-los para que, por um lado, nós enquanto profissionais avaliemos os objetivos do plano (cumprimento ou não dos mesmos) e, por outro lado, os intervenientes – crianças e comunidade – avaliem o plano construído e concebido por nós. Os resultados de todo o processo de avaliação são apresentados em anexo (Anexo L).

Importa referir que todo o plano traçado foi cumprido, contudo a calendarização das sessões foi alterada, por condicionantes do contexto. Esta alteração trouxe alguns constrangimentos à implementação do plano, nomeadamente no que às fases finais diz respeito. Contudo, tais constrangimentos não podiam ser contornados, e são compreensíveis tendo em conta a movimentação de recursos humanos necessária para a realização de algumas fases do projeto.

As técnicas para recolha e análise de dados utilizadas foram variadas, como apresentado na supracitada Tabela 3, e tudo o que foi inicialmente previsto foi concretizado. Porém a entrevista concebida inicialmente para avaliar o projeto e o impacto na vida da P. não foi realizada tal como planeado. Era nossa intenção que a P. respondesse à entrevista por escrito, contudo constatámos que não se sentia confortável com a utilização do código escrito. Posto isto, acordámos que seria mais favorável a realização da entrevista presencialmente: tentaríamos colocar as perguntas, em LGP (com alguns dos conhecimentos que um dos elementos do grupo tem de LGP e mímica) e escrever as respostas. Aquando deste encontro, rapidamente percebemos que a realização de uma entrevista efetiva seria bastante difícil, pelo que esta se tornou numa conversa informal. As perguntas inicialmente construídas não foram todas colocadas e/ou respondidas pelo que não podemos realizar uma transcrição real do que foi referido pela P. Apresentamos assim o registo escrito que fizemos da conversa (Anexo M), no qual vemos respondidas algumas questões da entrevista, opiniões da P, pontos relevantes para a avaliação do plano.

Parece-nos, depois de avaliarmos os objetivos na ótica, quer das crianças, quer da comunidade, e de conhecermos a avaliação por parte desses intervenientes, sobre o projeto, que todas as intencionalidades da implementação do projeto foram atingidas – as crianças do grupo de trabalho estão agora, mais do que nunca, despertadas para a existência de pessoas que utilizam outras formas de comunicação, já que foram, sem dúvida, criadas oportunidades para que elas pudessem conhecer outros modos de comunicar.

Também fomos capazes, através da implementação do projeto, de criar oportunidades para que a comunidade aprendesse diferentes modos de comunicação, particularmente a LGP. Ainda que a concretização do projeto pareça não ter sido suficiente para incentivar as crianças e a maior parte da comunidade a alterar o modo de comunicar com a P., teve claramente impacto na relação da comunidade com a P., uma vez que levou a que alguns elementos da equipa utilizem, agora, palavras e expressões em LGP para melhorar a sua comunicação com a P. e aumentou a interação das crianças com ela.

5. REFLEXÃO

Ao refletirem cuidada e sistematicamente “os profissionais constroem e reconstruem o seu conhecimento no campo da acção que é a sua prática profissional” (Alarcão, 2002, p.219), pelo que se torna especialmente relevante refletirmos sobre o plano de intervenção, a implementação do mesmo e, principalmente a nossa postura profissional. Só assim, ao refletirmos sobre estes aspetos, podemos constatar o que de mais positivo realizámos e as principais dificuldades, para no futuro sermos capazes de adequar a nossa prática em prol do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

À partida, uma das dificuldades que sentimos foi o facto de nenhuma de nós ter nas suas salas crianças com NEE com as quais conseguíssemos delinear e implementar um plano de intervenção de acordo com os objetivos da UC. Após analisarmos o contexto conseguimos rapidamente contornar esta dificuldade, realizar um projeto pertinente e com impacto positivo.

Outro dos pontos que consideramos muito enriquecedor para a nossa construção profissional foi o facto de termos tido a oportunidade, com este projeto, de contactar diretamente com crianças dos 3 grupos. Apesar de este contacto já acontecer diariamente em momentos como o recreio, a higiene ou o almoço, este contacto permitiu-nos conhecer melhor cada criança (das participantes). Esta intervenção permitiu-nos também ter uma nova experiência de gestão do grande grupo, em conjunto com outra pessoa, pois consideramos que é bastante diferente gerir uma atividade sozinha, com o apoio da equipa claro, do que partilhar esta gestão ativa com outro elemento, o que também ilustra o trabalho de equipa que procurámos realizar durante todo o processo.

A possibilidade de ter uma experiência direta com a LGP e com uma pessoa surda foi muito enriquecedor para nós, contribuindo para a nossa construção profissional e pessoal. Possivelmente, caso não fosse a necessidade efetiva de realizar este plano de intervenção não teríamos realizado este projeto pelo que não contactaríamos tão diretamente com a P.

Apesar de as duas termos já tido contacto com pessoas surdas, esta experiência veio reforçar tudo o que defendíamos sobre a inclusão destas pessoas na sociedade. Toda

a partilha da P. com as crianças deu especial sentido ao projeto e teve impacto, a nosso ver, tanto na P. como nas crianças. No que a nós diz respeito, sentimos efetivamente que, ao longo do projeto conseguimos estabelecer uma relação de proximidade com a P., muito para além daquela que tínhamos antes do projeto. Ainda que inicialmente tenham surgido dois aparentes constrangimentos, por um lado, é uma AAE que não trabalha diretamente connosco, por estar na valência de creche e, por outro lado, não comunica como nós, fomos capazes, em cooperação, de os ultrapassar. A conversa que tivemos aquando da entrevista com a P. foi um dos pontos mais positivos para nós, pois tivemos oportunidade de estabelecer um diálogo, utilizando os recursos que temos ao nosso dispor (o facto de um dos elementos ter alguns conhecimentos de LGP, a mímica e o código escrito). Este momento foi muito além daquele que havíamos planeado inicialmente: ficámos a conhecer melhor um pouco da história de vida da P., algumas dificuldades que enfrentou durante a escolaridade, alguns constrangimentos da sociedade perante a surdez, entre outros. Respondeu-nos a algumas curiosidades e ensinou-nos novas expressões em LGP, o que foi ainda mais enriquecedor para nós. Neste momento conseguimos sentir efetivamente o impacto que este projeto teve na P. e o significado que teve para ela este nosso esforço por comunicar com ela e transmitir isso às crianças e comunidade.

Para nós, foi inspirador perceber que uma pessoa surda, ainda que com algumas limitações na interação com as crianças, consegue trabalhar num contexto educativo. Notamos que a inclusão pode ser real e verdadeira. A P. não é apenas integrada no contexto é, efetivamente, incluída. Perceber que este contexto valoriza não só a inclusão de todas as crianças mas também dos adultos, é uma mais-valia e um grande exemplo que influencia certamente a formação pessoal e social destas crianças.

As principais dificuldades que sentimos estiveram relacionadas com constrangimentos a nível organizacional. Todo o projeto foi aceite, valorizado, apoiado e reconhecido por toda a equipa, mas o facto de necessitarmos da presença da P. em alguns momentos implicou alterações nos recursos humanos, o que nem sempre era possível. Consideramos que este aspeto influenciou diretamente alguns aspetos do projeto, por exem-

plo: o facto de termos adiado algumas fases relativamente ao inicialmente planeado alterou a divulgação, e por conseguinte, a nosso ver, o impacto (observável até ao momento) na comunidade. Ainda assim, toda a equipa se organizou em prol da realização do projeto.

Mais do que um projeto para que as crianças aprendessem, este projeto contribuiu amplamente para a nossa construção profissional, enquanto futuras educadoras de infância. Conseguimos efetivamente comprovar que a inclusão é uma realidade possível e depende de todos nós e do modo como lidamos com as situações/caraterísticas específicas de cada contexto e criança. O trabalho de equipa é o meio mais eficaz para atingirmos resultados positivos na nossa prática, e tal foi evidente ao longo deste projeto. Por um lado, o trabalho de equipa de toda a instituição para garantir a presença da P. nas sessões com o projeto do projeto, por outro lado, a realização de um trabalho de intervenção em equipa e parceria, da nossa parte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional: Que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Org.) *A Supervisão na Formação de Professores I: Da Sala à Escola* (pp.218-238). Porto: Porto Editora
- Brandão, M. T. & Ferreira, M. (2013). Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais na Educação Infantil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19 (4), 487-502.
- Coelho, A., & Chélinho, J. (2012). Concepções Educativas e Práticas de Avaliação - As preocupações do/as profissionais. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (Eds.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 115–132). Viseu: Psicosoma.
- Correia, L., Rodrigues, A., Martins, A., Santos, A. & Ferreira, R. (2013). Intervenção com alunos com necessidades educativas especiais. In L. Correia, *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais* (2ª Ed) (pp.95-144). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2013). Princípios gerais para a construção de uma escola contemporânea. In L. Correia (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais* (2ª Ed) (pp. 33-42). Porto: Porto Editora.
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5 (5), 5-12.
- Folque, M. da A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista Da Educação*, XVI(1), 5–20.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6ª Ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Latas, A.P. (2012). O Desenvolvimento local – Um argumento para uma educação mais inclusiva. In D. Rodrigues (Org.), *Educação Inclusiva – Dos Conceitos às práticas de formação* (2.ª ed.) (pp.17-28). Lisboa: Instituto Piaget

- Nunes, S. S., Saia, A. L., Silva, L.J. & Mimessi, S.A. (2015). Surdez e educação: escolas inclusivas e/ou bilíngues? *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 19 (3), 537-545.
- Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R., Formosinho, J., & Costa, H. (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia em participação*. Porto: Porto Editora.
- Pires, J. (1994). Trabalho de projecto. *O Professor*, 40, 20–25.
- Portugal, G. (2012). Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré-escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). *Revista Brasileira de Educação*, 17 (51), 593-744.
- Roberts, R. (2004). Pensando em Mim Mesmo e nos Outros: Desenvolvimento Pessoal e Social. In I. Siraj-Blatchford (Ed.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (1ª Ed.) (pp. 144–160). Lisboa: Texto Editora.
- Serralha, F. (2015). Comunidades de Aprendizagem. *Escola Moderna*, 3, 10–12.
- Sarmiento, M. J. (2006). *Conhecer a infância: Os desenhos das crianças como produções simbólicas*. Braga: IEC, Universidade do Minho.
- Silva, M. O. (2011). Educação inclusiva – um novo paradigma de Escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 119-134.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Staub, D. & Peck, C. A. (1994/1995). What are the Outcomes for Nondisabled Students?. *The Inclusive School*, 52 (4), 36-40.
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens, Integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Zabalza, M. (1997). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (3ªed.). Rio

Tinto: Asa.

ANEXOS

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A – Planificação das sessões.....	22
Anexo B – Análise dos vídeos.....	32
Anexo C – Ideias sobre a comunicação.....	33
Anexo D – Guião das questões colocadas à P.....	34
Anexo E – Produções das crianças.....	35
Anexo F – Lista de palavras/expressões a aprender em LGP.....	37
Anexo G – Fotografias das crianças a realizarem os gestos.....	38
Anexo H – Cartaz para divulgação do projeto.....	39
Anexo I – Quadro síntese da avaliação do plano de intervenção.....	40
Anexo J – Guião da entrevista à P.....	41
Anexo K – Questionário aplicado à equipa do estabelecimento.....	43
Anexo L – Avaliação do plano de intervenção.....	45
Anexo M – Registo escrito da conversa informal com a P.....	51
Anexo N – Avaliação do projeto por parte das crianças.....	52
Anexo O – Preparação do cartaz de divulgação.....	53

Anexo M – Apresentação aos pais



Olá a todos!

Sou a Catarina Ramos, estudante do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Vão cruzar-se comigo muitas vezes, pois estou, enquanto estagiária, nesta sala com a Luísa e com a Rita até 20 de Janeiro, pelo que não estranhem se nos primeiros tempos surgir um nome novo nas conversas lá de casa!

Vou trabalhar em conjunto com a equipa de sala, para acompanhar o dia-a-dia e dinamizar atividades potenciadoras de desenvolvimento adequadas às idades dos seus educandos. Espero, também, poder contar com a vossa ajuda neste processo, tal como estarei sempre disponível para responder a qualquer dúvida ou qualquer aspeto que considerem relevante.

**Muito obrigada por me permitirem aprender com os vossos filhos.
Espero que, em conjunto, possamos ajudá-los a crescer felizes!**

Anexo N – Autorização fotografias e vídeos

Olá pais dos meninos da sala 3 do JI,

Sou a Catarina Ramos, aluna estagiária da Escola Superior de Educação de Lisboa, e estou a realizar um estágio curricular com a duração de aproximadamente 4 meses para aprender com a L, a Ri, com os vossos filhos e com vocês, sendo que esta intervenção faz parte do meu 2º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Posteriormente terei de realizar um relatório para expor o trabalho desenvolvido ao longo do período mencionado. Para isso, preciso da vossa autorização para registar fotograficamente os momentos mais significativos dos vossos filhos, sempre salvaguardando a sua identidade (cara desfocada). Estas fotografias serão somente utilizadas para fins académicos e com o devido cuidado e responsabilidade.

Obrigada por me deixarem fazer parte desta etapa e aprender um pouco mais!

Autorização

Eu, _____, encarregado de educação de _____ autorizo / não autorizo (riscar o que **não** pretende) a utilização das fotografias (com cara desfocada), por parte da estagiária Catarina.

_____ de Outubro de 2016

Anexo O – Portefólio da criança

Apresenta-se no presente anexo o portefólio de uma criança do grupo com o qual desenvolvi a PPS. Tendo em conta a observação da criança que realizei ao longo da intervenção, optei por focar a minha atenção, neste portefólio, em aspetos relacionados com a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Este produto foi construído em conjunto com a criança e com a família, sempre em vista a participação ativa de todos na educação das crianças. De notar ainda que na sala de atividades são construídos portefólios para todas as crianças, pelo que tivemos também por base alguns elementos já selecionados pela criança em questão para o mesmo.

Neste portefólio encontra-se: i. caracterização da criança, realizada pela educadora estagiária, ii. caracterização da criança, realizada pela própria, iii. caracterização da criança, realizada pela família, iv. seleção de produções do portefólio (acompanhadas por comentários da criança e reflexão da educadora estagiária).

Anexo O1 – Caraterização da criança realizada pela educadora estagiária

O presente portefólio pertence a uma criança do sexo masculino com 4 anos de idade. Chama-se F. e frequente a instituição desde o berçário, pelo que segue com a educadora da sala de atividades desde então, bem como com cerca de metade do grupo de crianças.

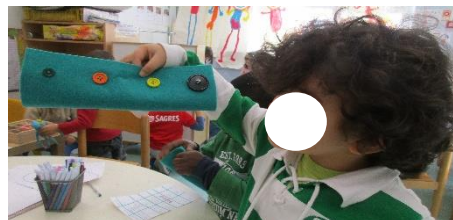
O F. é uma criança assídua e é acompanhada ao Jardim de Infância tanto pelos pais e irmã como pelo tio e o avô. Estes são então alguns dos adultos da vida da criança com que a equipa contacta com mais frequência, contudo, o F. por vezes chega antes da 9 da manhã ou durante a reunião, o que dificulta o contacto mais direto com a família. Contudo, de salientar que a relação da família com a equipa é bastante *positiva* e pauta pela boa-disposição e *confiança* que transparece nas conversas que fui acompanhando.

Carateriza-se por ser uma criança muito bem-disposta, conversadora, consciente das suas tarefas e preocupado com os outros. Exemplificando, sempre que o F. se compromete com alguma tarefa no planeamento do dia, nunca se demonstra insatisfeito por ter de a realizar, ao contrário do que acontece com grande parte das outras crianças.

“Hoje o tinha acordado com a educadora que me iria sentar um pouco com o F. para terminarmos o portefólio. Contudo, no planeamento do dia o F. demonstrou interesse em participar na construção do livro *corre, corre cabacinha*. Depois da reunião perguntei-lhe se nos podíamos sentar um pouco pelo que o F. largou o que estava a fazer e veio imediatamente sentar-se comigo e perguntou se íamos ver mais desenhos. Quando acabámos a L. (educadora) perguntou-lhe se se podia dirigir à sua mesa para cumprir a sua tarefa. O F., apesar de ainda não ter tido tempo para brincar, como os outros colegas, não se manifestou negativamente e foi aparentemente *satisfeito*, realizar a sua tarefa.”

Registo diário, 19 de janeiro de 2017, sala de atividades

Destaco também que o F. é uma criança que aceita muito bem as propostas dos adultos e procura envolver-se em tudo o que lhe desperta interesse, mesmo sem ser incentivado pelo adulto. Por exemplo, nos últimos dias de estágio estava a manusear o novo material da sala (para treino do abotoar) e o F., ao ver a M.A (3 anos) a explorar o material, largou a brincadeira que estava a ter com o A. e com o Go. para se juntar a nós na mesma.



O F. é uma criança muito afetiva, tanto com os colegas como com os adultos, sendo esta uma das suas principais caraterísticas. Raramente recorre à força física para resolver

os seus problemas com os pares, sendo que procura sempre o diálogo e/ou a intervenção do adulto. Consegui estabelecer uma relação de proximidade *muito boa* com o F., tal como todos os adultos da sala. Sendo *bastante* sociável, mesmo com pessoas novas conseguia estabelecer alguma empatia (como foi caso do professor Tiago, sendo que eram várias as vezes que perguntava por ele e ficava aparentemente *feliz* nos dias em que este nos visitava).

Focando agora esta caracterização na área de conteúdo em análise - Linguagem Oral e Abordagem à Escrita -, o F. no que à oralidade diz respeito, é uma criança que se expressa muito bem, tanto em momentos de grande grupo como individualmente. Constrói frases complexas e transmite sem grandes dificuldades as suas ideias e opiniões. Recorda muitas vezes acontecimentos passados, relatando-os e/ou articulando-os com a atualidade.

“Estava com o grupo do projeto dos vulcões na sala das educadoras a realizar a avaliação do projeto. Cada criança explicou o que gostou mais ou menos, o que podíamos melhor e o que tinha aprendido. O F. expressou a sua opinião e frisou que não tinha gostado que as meninas, no dia em que fomos à ludoteca (há cerca de 2 meses) não tivessem estado com atenção e trabalhado com os rapazes.”

Registo diário, 9 de janeiro de 2017, sala das educadoras

É relativamente à escrita destaco uma evolução notória no desenvolvimento e aprendizagem do F. No início da PPS ainda recorria ao cartão para escrever o seu nome, algo que no fim já não necessitava e durante este período fui percebendo que reconhece facilmente as letras do seu nome, bem como a dos seus pais. Não recorre no seu dia-a-dia à oficina de escrita e reprodução, contudo realiza múltiplas tentativas de escrita autonomamente e noutras áreas da sala, sendo estas cada vez mais explícitas e complexas ao longo da intervenção. Especialmente de manhã, antes do acolhimento, quando eu chegava à sala, o F. estava muitas vezes com folhas brancas e/ou o seu caderno a escrever palavras e pedia-me para também eu lhe escrever para copiar. Uma das suas descobertas mais interessantes foi o facto de escrever, segundo ele, “em graffiti”; na sala, não compreendemos muito bem o que queria dizer até que escreveu o seu nome desta forma, isto é, com letras com formato semelhante ao 3D, para fazer preenchimento ou não das mesmas. Apresentam-se ao longo deste documento algumas produções do F., sobre as quais conversamos e nas quais se podem ler comentários da criança e reflexões minhas sobre a oralidade e expressão escrita.

Anexo O2 – Caracterização da criança, realizada pela própria

- **Intervenientes:** F. (criança) e Catarina (educadora estagiária)
- **Local:** Sala de atividades
- **Data:** 4 de janeiro de 2017

Nota1: Esta caracterização foi realizada pela criança no seguimento da conversa em que lhe foi solicitado que descreve-se um pouco aquilo que gosta de fazer, com quem, entre outros. A criança falou e eu fui escrevendo, sendo que esta parou quando quis sem qualquer entrave por parte do adulto.

Nota2: Depois de se descrever a si e ao pai fisicamente o F. parou e perguntou-me se poderia fazer um desenho. Assenti e a criança produziu o que fez e explicou-me posteriormente.

“Sou o F.. Gosto de jogar à bola, ir à piscina e ir à praia. Gosto de ir com a minha mãe, com o meu pai e com a minha mana.

Não gosto de vermelho. A minha preferida é verde, o do Sporting. Gosto do Portugal. É as cores vermelho, verde e amarelo.

Na escola gosto de brincar aos polícias. Gosto mais das ciências e brinco com as coisas das ciências. Eu gosto mais de brincar nas ciências com os amigos.

O pai é o T., a mãe a L. e a mana a I. Vou ao campo jogar à bola com o pai. O pai é careca, eu tenho o cabelo castanho e sou baixinho”



Anexo O3 – Caracterização da criança realizada pela família

O AMOR ASSIM É PURO....

E A IDEIA ERA APENAS FICARMOS COM A NOSSA PRINCESA QUE JÁ CAMINHAVA PARA O SEU 5º ANIVERSÁRIO, A SITUAÇÃO PROFISSIONAL NÃO ERA A MAIS FAVORÁVEL, NÃO ERA PREVISTO, NÃO FOI PLANEADO, MAS ACONTECEU E FOI SEM DUVIDA O MELHOR DE TUDO, POIS VEIO COMPLETAR A NOSSA FAMÍLIA, VEIO TORNAR OS NOSSOS DIAS MUITO MAIS FELIZES MUITO MAIS ALEGRES.

SEGUNDO FILHO A CAMINHO JÁ TINHA NOME MAIS QUE DEFINIDO SE FOSSE MENINO SERIA O F. E ASSIM FOI O NOSSO “KIKO”.

NÃO HÁ PALAVRAS PARA DEFINIR ESTE SENTIMENTO, AMAR DOIS FILHOS É O MELHOR QUE PODE EXISTIR, É O DOBRAR DE TUDO AMOR, ALEGRIA, ORGULHO, SIM MUITA PREOCUPAÇÃO, E NESTES 5 ANOS DE VIDA O NOSSO KIKO JÁ NOS PREGOU MUITOS SUSTOS...

O F. É UM MENINO ALEGRE MUITO MEIGO, RESPONSÁVEL, E UMA CRIANÇA MUITO FELIZ QUE QUER FAZER TUDO, JOGAR FUTEBOL, TOCAR PIANO, FAZER JUDO, ADORA FAZER NATAÇÃO, QUER TER UMA QUINTA PARA GUARDAR AS VACAS, QUER SER POETA.... NÃO SEI COMO VAI CONSEGUIR MAS NO QUE DEPENDER DE NOS PAIS IREMOS FAZER O MELHOR PARA LHE PROPORCIONAR O QUE ELE DESEJAR.

É UMA CRIANÇA QUE SEMPRE SE EXPLICOU MUITO BEM, ADORA “ESTUDAR” QUANDO VE A MANA A ESTUDAR PEGA NAS SUAS FOLHAS E LAPIS E DIZ QUE VAI ESTUDAR E ESCRIVE OS NOMES DA FAMÍLIA JÁ QUER ESCREVER OUTRAS PALAVRAS COM A NOSSA AJUDA, RECONHECE BEM AS LETRAS ATÉ JÁ QUER FAZER CONTAS.

A RELAÇÃO COM A MANA É BOA SÃO AMIGOS CLARO QUE TÊM AS SUAS COISAS DE IRMÃOS MAS É UMA RELAÇÃO SAUDÁVEL, CLARO QUE FAZEMOS POR ISSO, QUANDO SE ZAGAM NÃO HÁ SOLUÇÃO POIS FICAM DE CASTIGO OS DOIS FECHADOS NO MESMO LUGAR PARA PODEREM CONVERSAR E DEPRESSA FICAREM AMIGOS... QUEREMOS MUITO QUE SEJAM OS MELHORES IRMÃOS.



▪ Produção 2

- **Intervenientes:** F. (criança) e Catarina (educadora estagiária)
- **Local:** Sala de atividades
- **Data:** 18 de janeiro de 2017
- **Data da produção:** novembro de 2016



Comentário do F.

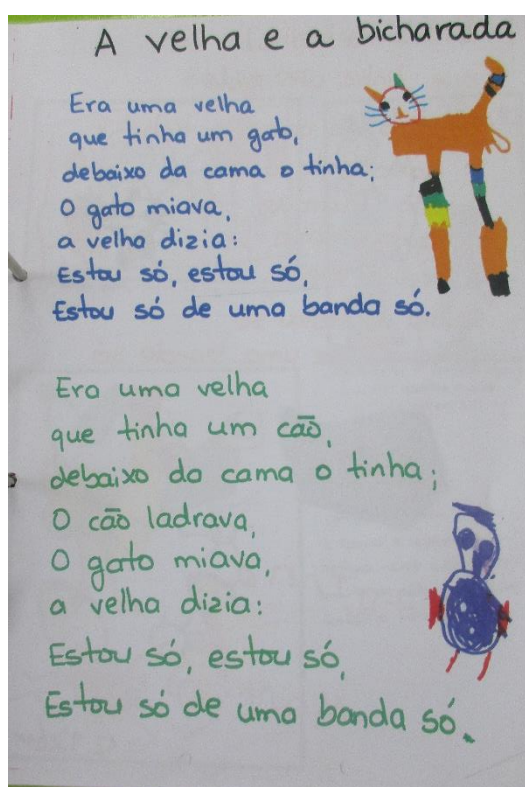
“Eu sem ninguém fiz sozinho. É um carro mas está a descolar [a colagem]. Isto é janelas e isto o teto de abrir [apontando]. Fiz o *cascai*. O *cascai* é muito grande, é um carro especial e o avô tem. Usei coisas diferentes. Mas tenho 2 pretos iguais e roxo e brilhante. Aí [apontando] está o meu nome escrito. Escrevi sem cartão mas agora escrevo melhor.”

Reflexão da educadora estagiária

O discurso oral do F., ao explicar esta sua colagem foi bastante fluído. Atribuiu um significado a cada colagem que fez, contudo não posso afirmar que este tenha sido a sua intenção inicial aquando da produção. Contudo, a forma como clarificou todos os aspetos relativos aos materiais e ao “carro” estavam explícitos e, mais uma vez, o F. foi capaz de transpor para uma produção de expressão plástica sua vivências quotidianas significativas, como o carro do avô, o qual sabe, aparentemente, a marca. É também importante salientar a importância que o F. atribui ao seu nome e a forma como constata que na altura “não escrevia tão bem o nome”.

▪ Produção 3

- **Intervenientes:** F. (criança) e Catarina (educadora estagiária)
- **Local:** Sala de atividades
- **Data:** 18 de janeiro de 2017
- **Data do registo:** Setembro de 2016



Excerto de registo de uma lengalenga abordada pela educadora com algumas crianças. Constava também no portefólio do F., uma vez que fazia parte do grupo e a educadora cooperante fotocopia todos os registos realizados em grupo para anexar aos portefólios das crianças.

Comentário do F.

“É uma história da lengalenga. Foi a L. [educadora cooperante] que fez connosco. Depois fizemos os desenhos. Já fui há muito tempo mas está aqui no *dossier*. Foi com a Mariana, eu lembro-me.”

Reflexão da educadora estagiária

Foi interessante constatar que o presente registo datava de Setembro de 2016, isto é, antes da minha integração no grupo e logo no início do ano letivo e como o F. se recordava tão bem de como tinha sido feito. Quando folheou o *dossier* e encontrou este registo quis imediatamente falar sobre ele e explicar-me como tinha sido feito. Levantou-se e foi ao móvel com os “livros da L.” (que estão acessíveis às crianças) e procurou em vários livros. Folheámos em conjunto o livro *Mais Lengalengas*, de Luísa Ducla Soares mas não encontramos a lengalenga em questão. O F. procurou noutros livros mas não encontramos. De notar ainda que o F. não falou muito sobre o contexto da lengalenga em questão, apenas verbalizou alguns aspetos relacionados com a sua abordagem.

▪ **Produção 4**

- **Intervenientes:** F. (criança) e Catarina (educadora estagiária)
- **Local:** Sala de atividades
- **Data:** 18 de janeiro de 2017
- **Data da produção:** 18 de janeiro de 2017
- **Recursos:** Máquina Fotográfica e Livro *Todos no Sofá*, de Luísa Ducla Soares

Nota1: Esta leitura da história foi realizada por iniciativa da criança. A criança selecionou o livro *Todos no sofá* depois de procurar livros para descobrir a lengalenga da produção anterior. Guardou este livro em cima da mesa recordando que tinha sido eu [estagiária] a contar recorrendo ao tapete de histórias.

Diálogo estabelecido entre os dois intervenientes

Catarina – “Como é que se chama essa história?”

F. – “*Todos no Sofá*” e começa a folhar o livro.

F. – “Foste tu que contaste com os animais e depois fomos às outras salas mostrar... não tem os números agora” [quando fomos às outras salas, coloquei papéis com números em cada página para as crianças acompanharem o conto da história]

Catarina – “Conta lá a história então para eu ouvir”

F. – “Ajuda-me”. (Aparentemente *nervoso* porque não se lembrava da música que ensinei quando contei a história na versão cantada)

Comecei a cantar e fui esperando que o F. me acompanha-se. (Vira a página.)

Catarina – “Quem é este?” (apontando para o Rato)

F. – “O rato!”

Catarina – “quantos amigos ficaram no sofá?”

O F. conta os animais que estão na imagem sentados no sofá.

F. – “9 amigos!”. (Vira a página)

Catarina – “Quem saiu do sofá?”

F. – “O coelho manso” (conta os animais no sofá). “ficaram 8 no sofá”. (vira a página)

F. – “Saiu o gato.”

Catarina – “E lembraste como é que se chamava o gato?”

F. – “Tigrado! Gato tigrado.”

Catarina – “Sabes porquê que se diz gato tigrado?”

F. – “Porque tem umas riscas e parece o tigre”

Catarina – “Pois é. E quantos amigos ficaram lá?”

F. – “Ficaram 7! (vira a página). O pato marreco saiu do sofá! Ficaram 6. (vira a página) Agora saiu o porco (vira a página) É o burro agora. Ah esqueci-me (retrocede a página e conta os animais da pagina anterior, que se tinha esquecido) Ficaram 5 no sofá. Agora é que saiu o burro.”

F. – “Ficaram 4. (vira a página).”

Catarina – “Então mas ficaram 4 onde? Estás a contar a história e eu não estou a perceber...”

F. – “Ficaram poucos... estão 4 amigos ainda no sofá. Agora é a vaca. 1, 2,3 estão no sofá. (vira a página). Agora saiu a girafa e ficaram 2 no sofá. (vira a página) Agora saiu o elefante e ficou só 1 no sofá (vira a página) agora ficou só o João preguiçoso”

Nota 2: Depois de contar a história o F. perguntou se podia ilustrar e escolheu um animal.

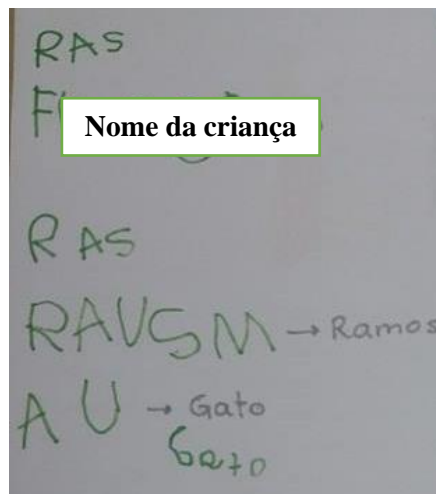


Reflexão da educadora estagiária

Foi, a meu ver, bastante significativo que o F. tenha escolhido esta história para contar. Recordava-se do nome e de quem é que tinha lido e do que tínhamos feito com a mesma há alguns meses, com o tapete de histórias. Foi aparentemente, uma experiência significativa para ele. Senti que nesta produção oral o F. estava um pouco retraído porque percebeu que estava a ser filmado, e esta é a sua reação sempre que tal acontece. Sabia o que acontecia e queria reproduzir a música aprendida mas estava com *vergonha*, visível claramente quando “enrolava” demasiado a língua e “arrastava” a voz e necessitou do meu incentivo. Não consegui com este registo cumprir o seu objetivo claro, que era que o F. contasse autonomamente uma história, mas foi interessante compreender que ainda se

▪ Produção 6

- **Intervenientes:** F. (criança) e Catarina (educadora estagiária)
- **Local:** Sala de atividades
- **Data:** 19 de janeiro de 2017
- **Data da produção:** 19 de janeiro de 2017



Comentário do F.

F. – “O que está aqui escrito” (depois de escrever *RAS*)

Catarina – “Escreveste parecido com rãs.”

F. – “Depois escrevi o meu nome. É grande. Já escrevo bem o nome, não preciso do cartão.”

F. – “Já viste é parecido com *Ramos* (apontando) [o meu apelido].”

Catarina – “Então, mas se não é *Ramos* escreve lá como achas que é.” (a criança escreveu *RAUS*)

Catarina – “Ramos” (pronunciando calmamente)

F. – “Tem a letra da Marta” (acrescenta-a no fim)

F. - “Vou escrever *Gato*.”

Depois de escrever *Gato*, eu escrevi à frente das duas palavras o que ele me tinha dito que significavam. Depois o F. copiou o que escrevi.

Reflexão da educadora estagiária

A primeira produção (RAS) demonstra uma das características do F. A criança tem alguma dificuldade em assumir-se como capaz de escrever. As suas produções de escrita ocorrem habitualmente quando está sozinho, pelo que quando está com o adulto assume sempre que o adulto é que é competente neste aspeto e não ele; daí ter escrito autonomamente e me ter perguntado o que estava escrito, porque muitas vezes não se entende como competente para ler.

No último exemplo – GATO -, verifica-se que o F. está aparentemente numa fase denominada por *escrita silábica com fonetização*¹. Nesta fase, a criança identifica parte das palavras, normalmente sílabas, por isso é que em GATO o F. produziu 2 letras, uma para cada sílaba. Nesta fase em que o F. se encontra, a criança já compreende que as letras remetem para sons da fala, descobrindo o princípio alfabético (correspondência entre alguns sons e letras), contudo não sabe as regras da ortografia para conseguir compreender que o som [u] na palavra *GATO* ou *RAMOS* não se escreve com a letra <u> mas sim com a letra <o>. Contudo se analisarmos a 4ª produção – RAMOS -, podemos constatar que o F. se está a afastar de uma *escrita silábica com fonetização* caminhando para uma *escrita silábica alfabética*, pois já escreve algumas vezes sílabas completas.

É possível também constatar que o F. já tem a direccionalidade adquirida, tendo em conta não só esta produção, mas todas as produções que realiza diariamente. Contudo quando, por vezes, não tem espaço suficiente na linha e tem de passar para a linha seguinte não continua da esquerda para a direita, escreve por baixo das últimas letras.

¹De acordo com a proposta de Batista, A., Viana, F. & Barbeiro, L. (2011). *O ensino da escrita: dimensões gráfica e ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção geral de inovação e de desenvolvimento curricular.

Anexo P – Investigação

Anexo P1 – Grelha observação

ANÁLISE DE VÍDEOS – INVESTIGAÇÃO JI

VÍDEO:

DATA:

MOMENTO:

MEDIADOR:

A) ESTRATÉGIAS		B) PARTICIPAÇÃO
5.Reformulação		1.Simples
6.Repetição		
7.Expansão		2.Consultiva
8.Sinalização		
9.Questionamento		3.Projetiva
9.1Questionamento Simples		
9.2Outro questionamento		4.Metaparticipação

OBSERVAÇÕES:

Anexo P2 – Árvore categorial

Tabela P1

Árvore categorial da investigação

Objetivo:			
Compreender a relação das estratégias de mediação utilizadas pela educadora e pela estagiária, nos momentos de grande grupo, com os tipos de participação das crianças			
Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
As estratégias de mediação do educador em momentos de grande grupo e a participação das crianças	Estratégias de mediação (Almeida, <i>no prelo</i>)	Reformulação	C. (4 anos) – “são formas para pôr a comida” L. – “Tem outro nome ... [explica para que serve] é um molde!”
		Repetição	Go. (3 anos) – “Vamos ver o Madagáscar 3.” L. – “Madagáscar 3.”
		Evocação	“Não andamos a fazer um projeto novo?!” (C.)
		Expansão	A (3 anos) – “Uma boneca” C. – “Trouxeste uma boneca”
		Sinalização	“Gu. deixa a M. falar, tens de ouvir os outros” (L.)
		Questionamento simples	“É para por comida ou plasticina aqui dentro?” (L.)
		Outro questionamento	“O que vamos fazer hoje?” (L.)
	Tipos de participação (Trilla & Novella, 2001)	Simples	“Eu gostei disto [apontando]” (A.)
		Consultiva	“Vamos fazer o projeto dos vulcões” (F.)
		Projetiva	“Podias ter feito mais coisas... uma torre por exemplo” (Go., 4 anos)
		Metaparticipação	“Eu ainda não acabei ... eu quero falar” (M.A, 3 anos)

Anexo P3 – Tabelas organização de dados

Tabela P2

Dados reunião da manhã

REUNIÃO MANHÃ							
A) ESTRATÉGIAS	EDUCADORA (L.)		ESTAGIÁRIA (C.)				
	VÍDEO 1	VÍDEO 2	VÍDEO 3	VÍDEO 4	VÍDEO 5	VÍDEO 6	
	Planeamento	Mostrar, Contar ou Escrever	Planeamento	Mostrar, Contar ou Escrever	Planeamento	Mostrar, Contar ou Escrever	
Reformulação	0	1	0	1	0	1	
Repetição	3	1	2	7	3	5	
Evocação	1	0	1	2	1	0	
Expansão	2	2	3	1	1	1	
Sinalização	1	4	4	4	6	4	
Questionamento	Simple	1	2	3	2	4	1
	Outro	8	5	7	7	10	8
B) TIPOS PARTICIPAÇÃO							
Simple	3	8	5	6	7	7	
Consultiva	3	0	3	0	3	0	
Projetiva	5	1	4	0	2	0	
Metaparticipação	0	0	0	0	0	0	

Tabela P3
 Dados Reunião Tarde

A) ESTRATÉGIAS	EDUCADORA (L.)				ESTAGIÁRIA (C.)	
	VÍDEO 7	VÍDEO 8	VÍDEO 9	VÍDEO 10	VÍDEO 11	VÍDEO 12
	Avaliação	Diário	Avaliação	Diário	Avaliação	Diário
Reformulação	0	0	0	1	0	2
Repetição	0	6	1	0	3	5
Evocação	0	1	0	0	1	2
Expansão	0	1	0	2	1	1
Sinalização	4	3	3	3	5	5
Questionamento	Simple	3	1	0	1	3
	Outro	0	5	3	3	2
B) TIPOS PARTICIPAÇÃO						
Simple	2	8	5	4	5	5
Consultiva	4	0	3	0	2	0
Projetiva	1	4	0	3	0	4
Metaparticipacao	0	0	0	0	0	2

Tabela P4
Dados Comunicações

COMUNICAÇÕES				
A) ESTRATÉGIAS	EDUCADORA (L.)		ESTAGIÁRIA (C.)	
	VÍDEO 13	VÍDEO 14	VÍDEO 15	VÍDEO 16
Reformulação	2	0	2	2
Repetição	3	2	1	1
Evocação	0	0	1	0
Expansão	3	0	1	1
Sinalização	2	3	4	4
Questionamento	Simple	2	3	3
	Outro	8	2	1
B) TIPOS PARTICIPAÇÃO				
Simple	9	8	8	6
Consultiva	4	2	3	3
Projetiva	2	3	0	1
Metaparticipação	0	0	1	0

Tabela P5

Dados Totais

		TOTAIS															
		EDUCADORA (L.)							ESTAGIÁRIA (C.)								
TOTAL VÍDEOS		1	1	2	2	2	8	%	2	2	1	1	2	8	%	TOTAIS	TOTAIS %
A) ESTRATÉGIAS		Planeamento	Mostrar, Contar ou Escrever	Avaliação	Diário	Comunicações	TOTAL	%	Planeamento	Mostrar, Contar ou Escrever	Avaliação	Diário	Comunicações	TOTAL	%		
Reformulação		0	1	0	1	2	4	4%	0	2	0	2	4	8	5%	12	5%
Repetição		3	1	1	6	5	16	16%	5	12	3	5	2	27	18%	43	17%
Evocação		1	0	0	1	0	2	2%	2	2	1	2	1	8	5%	10	4%
Expansão		2	2	0	3	3	10	10%	4	2	1	1	2	10	7%	20	8%
Sinalização		1	4	7	6	5	23	23%	10	8	5	5	8	36	24%	59	23%
Questionamento	Simple	1	2	3	2	3	11	11%	7	3	3	3	6	22	14%	33	13%
	Outro	8	5	3	8	10	34	34%	17	15	2	2	6	42	27%	76	30%
TOTAL		16	15	14	27	28	100	100%	45	44	15	20	29	153	100%	253	100%
B) TIPOS PARTICIPAÇÃO																	
Simple		3	8	7	12	17	47	57%	12	13	5	5	14	49	64%	96	60%
Consultiva		3	0	7	0	6	16	20%	6	0	2	0	6	14	18%	30	19%
Projetiva		5	1	1	7	5	19	23%	6	0	0	4	1	11	14%	30	19%
Metaparticipação		0	0	0	0	0	0	0%	0	0	0	2	1	3	4%	3	2%
TOTAL		11	9	15	19	28	82	100%	24	13	7	11	22	77	100%	159	100%

Anexo P4 – Gráficos detalhados

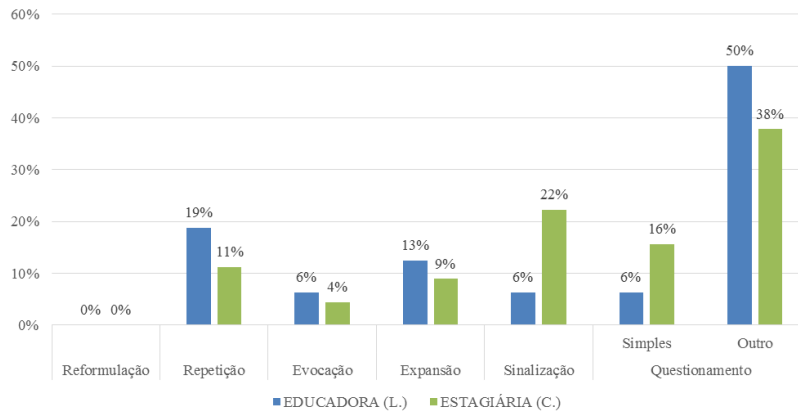


Figura P1. Estratégias de mediação no momento de planeamento

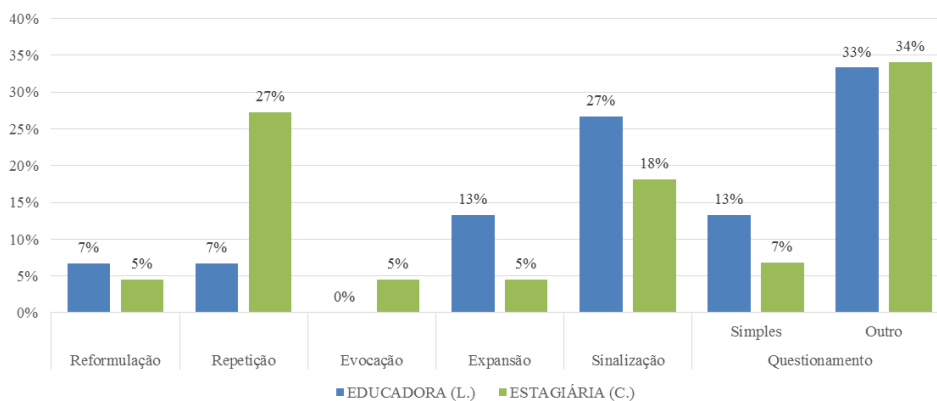


Figura P2. Estratégias de mediação no momento do “Mostrar, Contar ou Escrever”

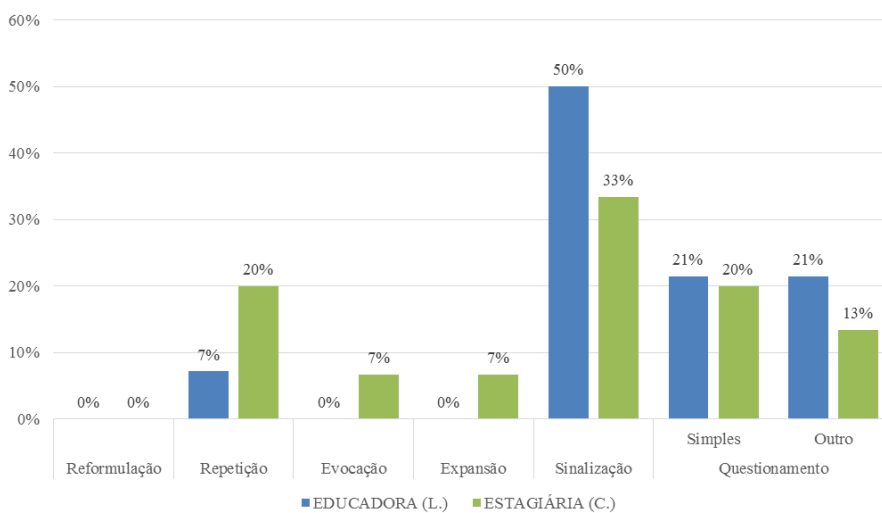


Figura P3. Estratégias de mediação no momento de Avaliação do dia

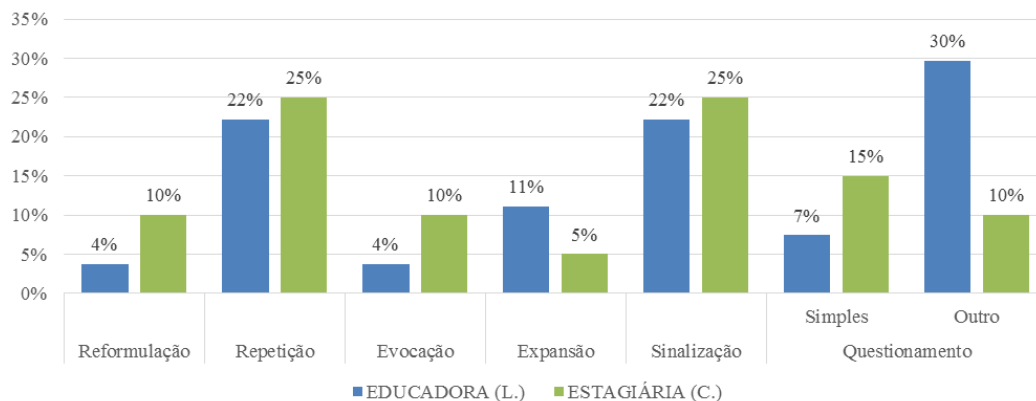


Figura P4. Estratégias de mediação no momento do Diário de Grupo

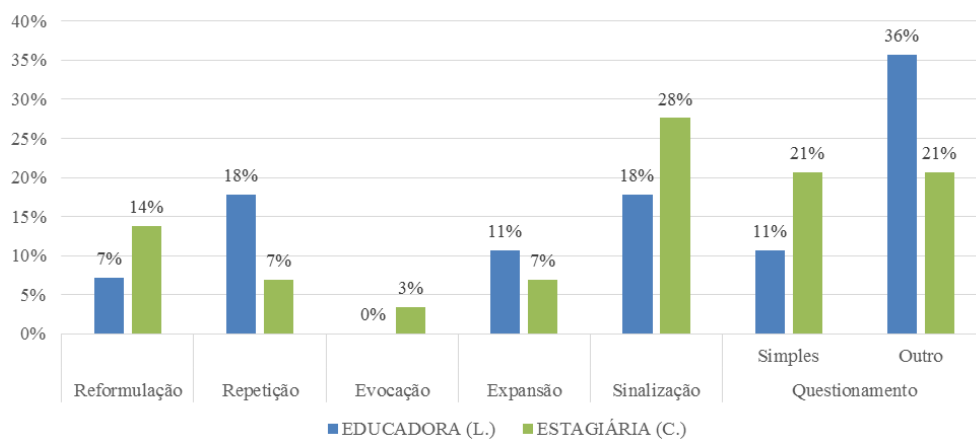


Figura P5. Estratégias de mediação no momento das Comunicações

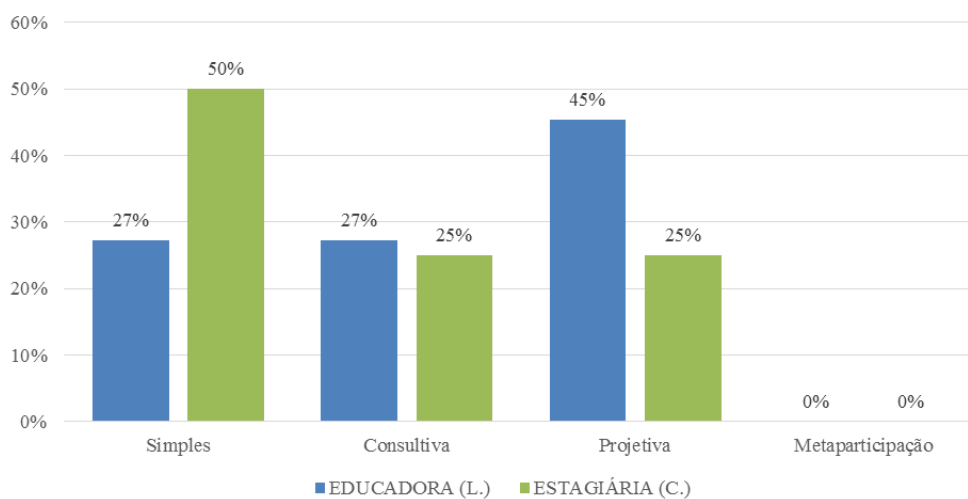


Figura P1. Tipo de participação das crianças no momento de Planejamento

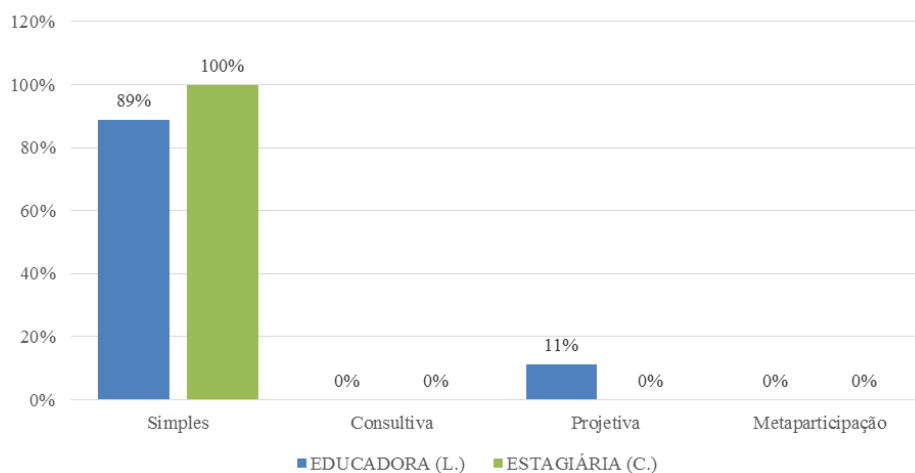


Figura P7. Tipo de participação das crianças no momento do “Mostrar, Contar ou Escrever”

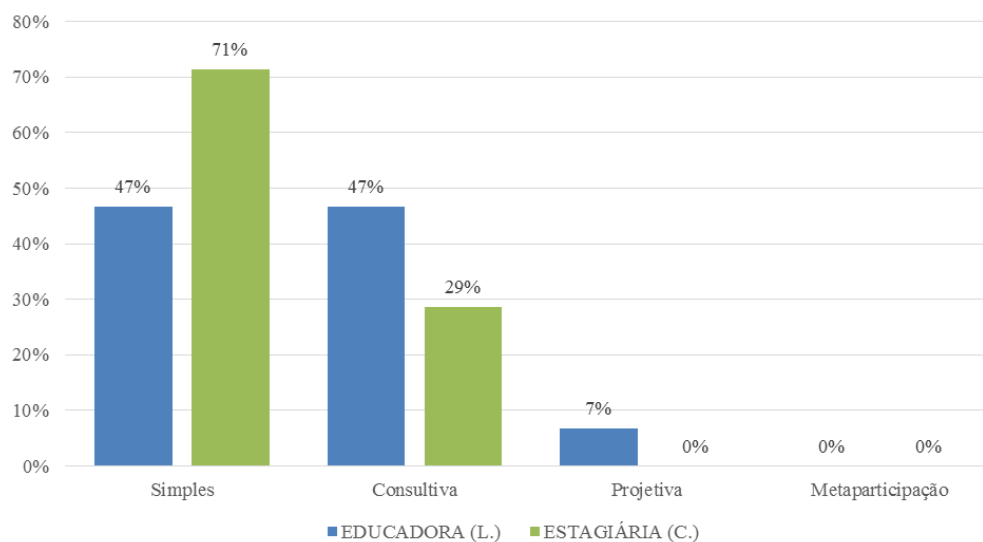


Figura P8. Tipo de participação das crianças no momento de Avaliação do dia

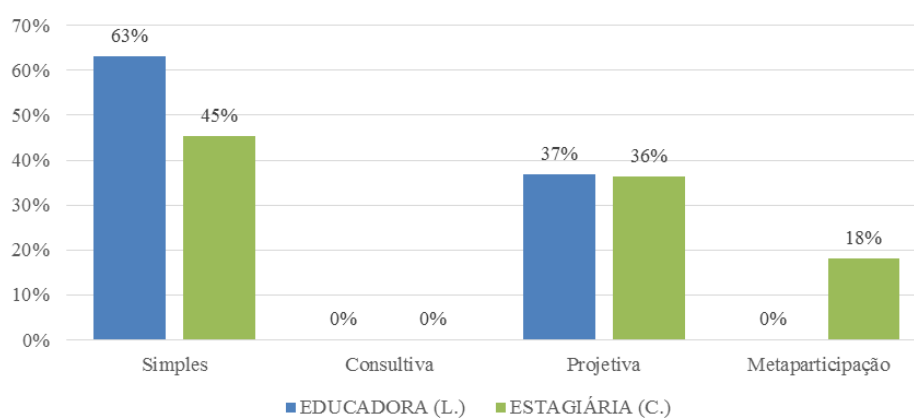


Figura P9. Tipo de participação das crianças no momento do Diário de Grupo

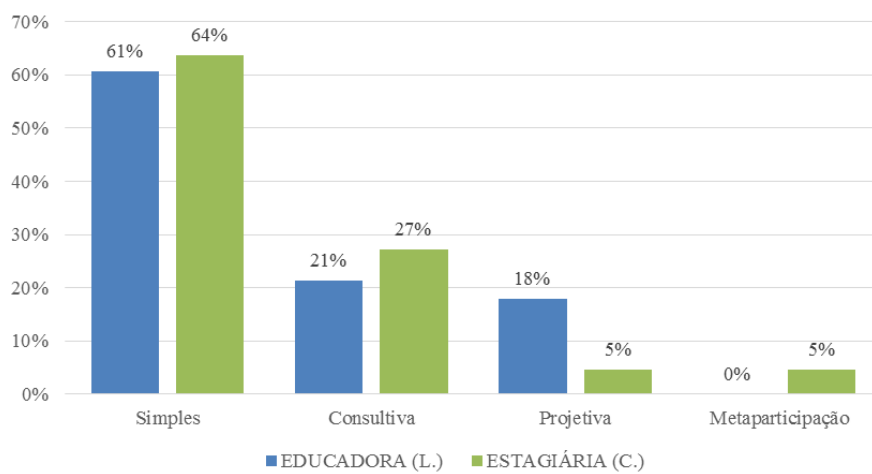


Figura P10. Tipo de participação das crianças no momento das Comunicações

