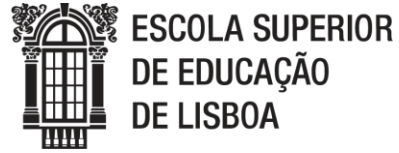


A importância do desenho na aquisição de competências de comunicação oral

Ana Garcia

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2018



A importância do desenho na aquisição de competências de comunicação oral.

Ana Garcia

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Sob orientação de: Mestre Ana Simões

2018

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada (Módulo II), pertencente ao 3.º semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. Decorre da prática realizada em Jardim de Infância, entre 25 de setembro de 2017 e 19 de janeiro de 2018.

Este relatório tem como principal objetivo descrever e refletir sobre o trabalho desenvolvido no período de intervenção em Jardim de Infância, apresentando, de forma fundamentada, todo o trabalho desenvolvido com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os três e seis anos. Para além do já mencionado, será também apresentada uma investigação desenvolvida no mesmo contexto, na qual é apresentado todo o processo e consequente revisão da literatura, roteiro ético, análise e discussão dos dados. A investigação advém de uma problemática identificada no grupo de crianças envolvido na PPS II, relativa à dificuldade de comunicação oral do mesmo, sendo o objetivo de estudo da investigação, o de compreender se o desenho contribui para o desenvolvimento de competências de comunicação oral em idade pré-escolar. No último capítulo, é realizada uma análise ao percurso feito nos dois módulos da Prática Profissional Supervisionada, em contextos de Creche e Jardim de Infância.

Palavra-chave: Jardim de Infância; investigação-ação; desenho; comunicação oral.

ABSTRACT

This report is part of the Supervised Professional Practice module (module II), belonging to the 3rd semester of the Master's Degree in Pre-School Education on Lisbon Higher Education School. It comes from the practice performed in kindergarten, between September 25, 2017 and January 19, 2018. This report has one main objective, describe and reflect on the work developed during the period of intervention in kindergarten, presenting, in a grounded manner, all the work developed with a group of children between the ages of three and six. In addition to the aforementioned, a research developed in the same context will also be presented, which the whole process and consequent literature review, ethical road map, analysis and discussion of data are presented. The investigation comes from a problematic found in the group of children involved in PPS II, regarding the difficulty of oral communication on the same one, being the objective of study of the investigation, to realize if the design contributes to the development of oral communication skills, in pre-school age. In the last chapter an analysis is made of the course taken in the two modules of Supervised Professional Practice, preschool and kindergarten.

Keywords: Kindergarten; action research; drawing; oral communication.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
I. Contextualização.....	3
1.1. Meio.....	3
1.2. Contexto socioeducativo.....	4
1.3. Equipa educativa.....	5
1.4. Ambiente educativo.....	5
1.4.1. Espaço/ materiais.....	5
1.4.2. Tempo.....	6
1.4.3. Famílias.....	7
1.4.4. Crianças.....	8
II. Análise reflexiva da intervenção em JI.....	9
2.1. Intenções para a ação.....	9
2.2. Explicitação do processo de intervenção da PPS II em JI.....	11
2.3. A avaliação.....	14
III. Investigação em JI.....	17
3.1. Identificação e fundamentação da problemática.....	17
3.2. Revisão da literatura sobre a problemática.....	18
3.3. Metodologia.....	22
3.4. Roteiro ético e metodológico.....	24
3.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	28
3.6. Planificação para ação.....	28
3.7. Apresentação e discussão de dados.....	30
3.7.1. Proposta de desenho 1.....	30
3.7.1.1. Contextualização da proposta.....	30
3.7.1.2 Análise dos resultados.....	30
3.7.2. Proposta de desenho 2.....	34
3.7.2.1. Contextualização da proposta.....	34
3.7.2.2. Análise dos resultados.....	34

3.7.3. Proposta de desenho 3.....	39
3.7.3.1. Contextualização da proposta.....	39
3.7.3.2. Análise dos resultados.....	40
3.8. Reflexão sobre a investigação.....	45
IV. Construção da profissionalidade docente como educador/a de infância em contexto	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
REFERÊNCIAS.....	52
ANEXOS.....	55

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Proposta de desenho sobre o conto "Nadadorzinho".....	31
<i>Figura 2.</i> Proposta de desenho sobre o conto "Nadadorzinho".....	32
<i>Figura 3.</i> Proposta de desenho sobre o conto "Nadadorzinho".....	33
<i>Figura 4.</i> Proposta de desenho sobre o conto "Nadadorzinho".....	33
<i>Figura 5.</i> Proposta de desenho sobre o projeto dos peixes.....	36
<i>Figura 6.</i> Proposta de desenho sobre o projeto dos peixes.....	37
<i>Figura 7.</i> Proposta de desenho sobre o projeto dos peixes.....	37
<i>Figura 8.</i> Proposta de desenho sobre o projeto dos peixes.....	38
<i>Figura 9.</i> Proposta de desenho sobre o projeto dos peixes.....	39
<i>Figura 10.</i> Proposta de desenho sobre o conto "Sara, Tomé e o Boneco de Neve".....	41
<i>Figura 11.</i> Proposta de desenho sobre o conto "Sara, Tomé e o Boneco de Neve".....	42
<i>Figura 12.</i> Proposta de desenho sobre o conto "Sara, Tomé e o Boneco de Neve".....	42
<i>Figura 13.</i> Proposta de desenho sobre o conto "Sara, Tomé e o Boneco de Neve".....	43
<i>Figura 14.</i> Proposta de desenho sobre o conto "Sara, Tomé e o Boneco de Neve".....	44
<i>Figura 15.</i> Proposta de desenho sobre o conto "Sara, Tomé e o Boneco de Neve".....	45

ÍNDICE DE TABELAS

<i>Tabela 1 Cruzamento dos dez princípios éticos e deontológicos do trabalho de investigação definido por Tomás (2011), com os compromissos éticos pessoais e profissionais definidos pela APEI (2011) e respetiva prática pedagógica por mim desenvolvida durante a intervenção/ investigação.....</i>	<i>25</i>
---	-----------

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Tabela de dados recolhidos sobre os pais das crianças	56
Anexo B. Tabela de avaliação inicial das crianças.....	57
Anexo C. Reflexões semanais.	59
Anexo D. Notas de campo	70
Anexo E. Registos diários das atividades realizadas	103
Anexo F. Planificações	145
Anexo G. Tabela de avaliação final das crianças.....	188
Anexo H. Portefólio da criança.....	191
Anexo I. Tabela de registos dos desenhos recolhidos para análise	215
Anexo J. Projeto implementado na PPS II	217

LISTA DE ABREVIATURAS

IA	Investigação Ação
JI	Jardim de Infância
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PE	Projeto Educativo
PPS II	Prática Profissional Supervisionada Módulo II

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada, Módulo II (PPS II), em contexto de Jardim de Infância (JI), pertencente ao 3.º semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. Todos os dados que constam neste trabalho foram recolhidos e analisados entre 25 de setembro de 2017 e 19 de janeiro de 2018. Este relatório tem como principal objetivo descrever e refletir sobre o trabalho desenvolvido no período de intervenção em JI, apresentando, de forma fundamentada, todo o trabalho desenvolvido com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os três e seis anos.

A PPS II foi composta por duas fases: uma primeira fase de observação, onde iniciei a adaptação e a integração no contexto educativo; a segunda fase correspondeu a uma efetiva intervenção e participação ativa no quotidiano do JI. Para esta segunda fase, foram delineadas algumas intenções, apresentadas e justificadas no relatório, através das quais me propus sustentar a minha prática. Na intervenção, foi também realizada uma investigação, baseada numa problemática decorrente da prática e da revisão da literatura existente face à temática. Tendo em conta a problemática encontrada que advém da dificuldade de comunicação oral do grupo de crianças envolvido na PPS II, o objetivo deste estudo de investigação consiste em compreender se o desenho contribui para o desenvolvimento de competências de comunicação oral em idade pré-escolar.

O presente relatório divide-se em duas partes. A primeira parte contém três capítulos, sendo que, no primeiro, é apresentada a caracterização para a ação, focalizada na observação realizada nas primeiras semanas de estágio, nas quais foi analisado o meio envolvente, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, o ambiente educativo, as famílias e o grupo de crianças. No segundo capítulo, é realizada a análise reflexiva de toda a intervenção, apresentando as intenções para a ação, a explicitação da sua aplicação durante a PPS e os processos de avaliação utilizados durante a prática, bem como as conclusões da mesma. No terceiro e último capítulo da primeira parte, é apresentada a investigação em contexto de JI, no qual é apresentado todo o processo e consequente revisão da literatura, roteiro ético, análise e discussão dos dados.

Na segunda parte, é realizada uma análise ao percurso feito nos dois módulos da PPS, Creche e JI. Para concluir este relatório, são apresentadas as considerações finais, onde se resumem as aprendizagens mais significativas neste período de formação académica.

PARTE I

I. Contextualização

Neste ponto, será realizada uma caracterização reflexiva do contexto educativo onde se realizou a PPS II, com base na observação, nas conversas informais com a equipa educativa e na análise documental da instituição. Será também caracterizado o meio, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, o ambiente educativo, crianças e famílias.

Terei como objetivo manter o sigilo da instituição, assim como de todos os elementos envolvidos na própria, por isso não denominarei o seu nome, nem de qualquer entidade ou pessoa envolvente na mesma.

1.1. Meio

A instituição onde se efetivou a Prática Profissional Supervisionada II, situa-se numa freguesia do concelho de Sintra. Trata-se de uma área com características urbanas. Este local está munido de serviços públicos básicos, como um mercado, correios, esquadra da PSP, farmácia, mercearias, padarias e cafés. Em termos de transportes públicos, esta zona é servida apenas por autocarros.

O JI em questão está inserido numa instituição com oferta educativa de 1º ciclo. Segundo o Projeto Educativo (PE), no que diz respeito à heterogeneidade da sua génese, diversidade cultural e socioeconómica, a maior parte das famílias são originárias de diversas regiões do nosso país, mas existe um número significativo de alunos originários de outros países, predominando os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). A partir do ano letivo de 2006-2007, o agrupamento passou a integrar o estatuto de Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP).

1.2. Contexto socioeducativo

A instituição onde foi realizada a PPS II é uma instituição pertencente à rede pública. A mesma está integrada num agrupamento de escolas que inclui uma escola de 2.º e 3.º ciclos, dois Jardins de Infância e duas escolas de 1.º ciclo. Através da observação direta, foi possível perceber que são evidentes as tentativas de articulação entre as diferentes valências e instituições dentro do agrupamento, através da promoção de visitas e atividades comuns realizadas regularmente.

Tendo em conta o PE, a **missão** do agrupamento é, acima de tudo, educar. Para que alcancem o objetivo, os intervenientes no processo educativo primam por assegurar um processo de ensino e aprendizagem de qualidade, inclusivo, adaptado às necessidades específicas dos seus alunos de modo a proporcionar: i) a formação de cidadãos pró-ativos capazes de operarem mudanças; ii) o despoletar e o desenvolvimento de todo o potencial que existe dentro de cada criança/jovem; iii) a preparação para a vida ativa desenvolvendo na criança/jovem a autonomia e a responsabilidade e iv) as condições para que cada criança/jovem se torne um adulto completo, capaz de gerir a sua vida com consciência, responsabilidade, espírito crítico e participativo, resumindo, um adulto que contribua para o progresso da sociedade.

Tendo em conta a mesma a fonte, a **visão** do agrupamento tem como divisa “*uma escola de todos para todos*”, o que faz com que se mobilizem, de forma a proporcionarem um ambiente acolhedor, formador, dinâmico, promotor e encorajador do potencial de cada um e verdadeiramente respeitador do ambiente, da ecologia e da cidadania. Para que tudo isto seja bem conseguido e alcançado, constituem-se como **valores** de referência, i) a ética e a responsabilidade social, ii) espírito democrático, iii) envolvimento comunitário, iv) multiculturalidade, v) atitude ambiental e ecológica, vi) inovação, vii) eficácia e viii) eficiência.

Numa perspetiva de escola inclusiva, de rigor e exigência que se torne num motor de cidadania, alicerce de uma vida social, emocional e intelectual que seja um todo integrado e dinâmico para todas as crianças e jovens, foram definidos para o PE os seguintes princípios orientadores: (I) a construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social, (II) a participação na vida cívica de forma livre, responsável,

solidária e crítica, (III) o respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções, (IV) a equidade social e (V) a promoção dos valores da disciplina, respeito mútuo, tolerância, autonomia e esforço como elementos essenciais na construção do conhecimento.

1.3. Equipa educativa

No que diz respeito à equipa educativa, tendo em conta o PE, o agrupamento conta com 118 docentes, dos quais 15 estão afetos ao grupo de educação especial e 2 às bibliotecas escolares. Têm 8 assistentes técnicos, 48 assistentes operacionais, 1 psicólogo/a, 1 técnico/a do serviço social, 1 técnico/a de animação cultural (com meio horário), 1 técnico/a mediador, 1 docente do grupo de recrutamento 500 (código de recrutamento), para o apoio na área da matemática e 1 docente do agrupamento 300 (código de recrutamento), para o apoio na área do português. No que concerne à instituição, estão colocados na mesma 4 educadores/as, com 3 assistentes operacionais em JI, 16 docentes de 1º ciclo, 6 de educação especial e 9 assistentes operacionais para o 1º ciclo, sendo que na sala onde foi realizada a PPS II estão colocadas uma assistente operacional e uma educadora.

No tempo em que decorreu a PPS II, foi possível constatar que existe uma forte articulação entre a equipa educativa da instituição, tanto na partilha de conhecimentos e materiais, como na articulação de atividades conjuntas.

1.4. Ambiente educativo

1.4.1. Espaço/ materiais

Neste ponto do trabalho, será realizada uma breve descrição dos espaços físicos bem como alguns materiais existentes nos mesmos. Teremos em conta que é importante conhecer os espaços e os materiais de cada instituição pois, tal como nos transmite Portugal (2012), “a organização do espaço pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas” (p. 12).

A instituição onde foi realizada a PPS II é composta por um edifício principal, composto por salas de 1.º ciclo, uma sala de JI, três salas especializadas para as crianças com NEE, uma direcionada para o autismo, uma para a multideficiência e outra de *snoezelen*, um refeitório, (comum ao JI e 1º ciclo), a sala de professores, a biblioteca e ainda, uma reprografia. Agregado a este edifício, existem dois anexos pré-fabricados: um deles contém uma sala de JI e cinco de 1.º ciclo; no outro anexo, encontram-se as restantes duas salas de JI, sendo que numa delas foi realizada a PPS II. Este anexo é constituído por mais um escritório, uma copa (equipada com fogão e lava-louça) e uma sala da matemática (utilizada pelo JI e pelo 1º ciclo), onde também se encontra um espaço reservado às Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) da instituição. No espaço exterior, encontram-se dois campos de jogos, onde para os quais o acesso é realizado através de degraus em cimento. Contém ainda dois pequenos espaços com equipamentos de parque infantil, um deles com um escorrega e o outro com uma casa e dois baloiços de chão, individuais. Este espaço inclui ainda uma casa de arrumos, onde se encontram os triciclos, utilizados regularmente pelo JI. O restante espaço circundante é amplo, com superfície empedrada.

1.4.2. Tempo

O horário de funcionamento do JI é das 9:00 horas às 15:00 horas. Visto ser um horário reduzido para as famílias que trabalham, a grande maioria recorre a amas e a Centros de Atividades de Tempos Livres (CATL). Existe uma empresa particular que gere o ATL da escola, em que cerca de três crianças do grupo o frequentam diariamente, tanto antes do início da hora letiva, como após o término da mesma.

O acolhimento é realizado até cerca das 9:30 horas; após o mesmo, é tempo de atividades, até às 10:30 horas, altura em que tem lugar a hora da fruta (é pedido às famílias que tragam uma peça de fruta todos os dias, para a pausa da manhã). Depois da pausa, é tempo de brincadeira e jogos livres, até às 11:30 horas, hora em que se realiza a higiene para a hora do almoço, a que se segue a hora de brincadeira no espaço exterior. Por volta das 13:30 horas, regressa-se à sala de atividades. Nesta parte da tarde,

aproveita-se para terminar trabalhos iniciados e, posteriormente, é tempo de escolhas livres, onde as crianças podem brincar, jogar, pintar, desenhar... No entanto, estes horários não são rígidos nem sempre iguais, sendo que a rotina é adaptada diariamente, tendo em vista o bem-estar do grupo de crianças. A rotina não deve ser estanque, mas deve fazer parte da organização diária de qualquer instituição, pois esta faz com que as crianças consigam antecipar acontecimentos futuros, proporcionando-lhes uma sequência de acontecimentos pelas quais se podem guiar (Hohmann & Weikart, 2009).

1.4.3. Famílias

Segundo Costa, (citado por Ferreira, 2004), a família é um espaço social onde as crianças vivem e viveram de forma intensa e contínua. É um espaço onde a criança partilha recursos, experiências e onde se formam disposições, projetos, práticas quotidianas e estratégias de vida.

Tendo em conta o PE, a generalidade dos alunos do agrupamento é proveniente de um meio socioeconómico bastante carenciado e, em alguns casos, fazem parte de agregados familiares desestruturados que desvalorizam a cultura escolar. Tendo em conta a mesma fonte, o acompanhamento pelos encarregados de educação na vida escolar é mais notório e efetivo ao nível do pré-escolar e do 1.º ciclo, vindo tendencialmente a diminuir, à medida que a idade das crianças vai aumentando.

Perante as conversas informais com a equipa educativa e as famílias, foi possível obter informações sobre o nível de escolaridade das famílias (pai e mãe), as suas profissões e respetiva situação de emprego. Das 21 famílias, não foi possível obter qualquer informação relativamente a uma família. Em relação às habilitações literárias, três mães são licenciadas, 11 das famílias tem escolaridade até ao 9.º ano, sendo que um dos agregados tem o 1.º e 2.º anos de escolaridade. Sobre as profissões dos familiares das crianças, foi possível recolher informação sobre seis pais e doze mães. Esta informação torna-se relevante para mim como futura educadora, pois uma das formas de conseguir envolver as famílias nas atividades educativas é recorrer às suas atividades profissionais e/ou à sua formação, dando-lhes importância e valor na vida educativa dos filhos. Tendo em conta a situação de emprego, cinco mães e dois pais estão

desempregados, duas mães são domésticas e um pai é reformado. Para informação mais detalhada sobre a situação profissional das famílias, cf. **Anexo A**.

1.4.4. Crianças

O grupo com que foi realizada a PPS II é constituído por vinte e uma crianças, sendo que catorze são do sexo masculino e sete do sexo feminino. Cerca de metade do grupo está com a educadora desde o ano passado, a outra metade entrou na instituição no presente ano letivo. As crianças que deram entrada no grupo este ano, vêm de casa das famílias, ou seja, nunca frequentaram uma instituição.

De um modo geral, o grupo é *sociável* entre si e com a equipa educativa, mas através das observações realizadas ao grupo de crianças verificaram-se algumas fragilidades no mesmo, tais como, *pouca* cooperação entre as crianças, dificuldade nos momentos de reunião de grupo, sendo que algumas das crianças se inibem de comunicar em grupo. Esta inibição não se verifica só na comunicação com as crianças do grupo, como também com os adultos existentes na sala. O grupo tem ainda grande dificuldade no cumprimento das regras, dificuldade esta inerente à faixa etária e devido ao facto de grande parte do grupo estar, pela primeira vez, numa instituição.

No grupo, existe uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE), portadora de uma perturbação do espectro de autismo com grande necessidade de apoio permanente em todas as atividades diárias. Esta criança não consegue comunicar de forma audível, ainda não tem o controle dos esfíncteres, não realiza a alimentação nem a higiene sozinha, ou seja, necessita da presença permanente de um adulto para atender às suas necessidades básicas e promover uma interação com os outros e com o meio, de forma a estimular todos os seus sentidos, com o intuito de atingir algum nível de autonomia.

II. Análise reflexiva da intervenção em JI

Neste ponto, irei enunciar e refletir sobre as intenções definidas para a PPS II. As mesmas foram definidas após uma análise cuidada e reflexiva do contexto socioeducativo onde realizei a prática, de forma a poder potencializar aprendizagens e tendo em conta as características do grupo, para poder atender aos interesses e dificuldades do mesmo.

Assim, começo por identificar e fundamentar as intenções educativas que orientaram a minha intervenção que, como já referi, tiveram em conta as características do grupo e também as intencionalidades promovidas pela instituição e pela equipa de sala. Neste sentido, as intenções por mim apresentadas vão ao encontro das definidas pela educadora cooperante, com o intuito de proporcionar uma continuidade do que já tinha sido desenvolvido e para que a mesma lhes possa dar seguimento, após o término da PPS II. Após esta exposição, apresentarei os objetivos e estratégias utilizadas para atingir as intenções por mim definidas.

2.1. Intenções para a ação

Tendo em conta o período de tempo da PPS, a primeira intenção que defini para este grupo de crianças foi: **I) construir uma relação afetiva e de confiança, através do cuidado.** Na minha perspetiva, cuidar é respeitar, estimar, reconhecer o valor do outro. Não se pode educar, como nos refere Caldwell (2005), sem prestar cuidados e proteção, assim como não se pode prestar cuidados corretos e proteção durante os primeiros anos de vida sem, ao mesmo tempo, educar. De acordo com Nörnberg (2009), a partir do cuidado, é possível a aproximação de uma compreensão acerca do modo como se organiza e vive o ser humano, sendo a preocupação, diligência, carinho, zelo e responsabilidade, termos que caracterizam a noção de cuidado.

Outra das minhas intenções foi **II) promoção da autonomia.** Defendo que uma sala de Jardim de Infância deve ser organizada por diferentes áreas e que as mesmas sejam delimitadas para que a criança consiga distinguir os limites de cada uma. Essa delimitação contribui para a organização do espaço, favorecendo a sua utilização

autónoma e contribuindo para que as crianças construam mentalmente o espaço. O espaço deve poder ser utilizado de forma livre e autónoma.

Para além da promoção da autonomia e segundo Portugal (2012), um ambiente bem organizado, onde objetos estimulantes estão acessíveis e onde há uma variedade de escolha e desafios visuais, táteis e motores que chamam a atenção da criança, encoraja a curiosidade, a exploração, e permite que cada criança estabeleça uma relação com o mundo ao seu próprio ritmo. Tendo isto em conta, outra das minhas intenções foi **III) promoção de aprendizagens através da exploração do meio**, orientando a minha ação de forma responsiva, não restritiva, dando liberdade e autonomia para a exploração do meio.

A quarta intenção que pretendi promover foi **IV) estimular a aquisição da linguagem através da promoção das interações em grande, pequeno grupo e entre pares**. Esta intenção deriva do facto de grande parte do grupo estar, pela primeira vez, no ambiente educativo e que, talvez por essa razão, tenha a linguagem oral ainda pouco desenvolvida.

As minhas intenções não passaram apenas por ter em conta o grupo de crianças, mas sim tudo o que as envolve: as famílias e a comunidade escolar fazem parte do contexto em que as crianças estão inseridas, exercendo influência sobre as mesmas. Neste sentido, defini também intenções para a família e equipa educativa. Conforme Lino (2013), a criança é ativa e competente na construção do seu conhecimento, no âmbito de uma rede de interações e relações que estabelece com o outro, com quem interage na escola, família e comunidade. Todo o conhecimento emerge de uma construção pessoal e social, onde a criança tem um papel ativo na sua socialização com o grupo de pares e com os adultos. A minha principal intenção com as famílias foi de as envolver num trabalho conjunto em prol das necessidades das crianças, **V) promovendo um trabalho colaborativo com as famílias**, tendo em conta, o contexto familiar em que estava inserida, as especificidades e características de cada família. Para que isto acontecesse tentei **VI) criar uma relação positiva e de confiança com as famílias**. Como nos refere Siraj-Blatchford (2004), “a forma como reagimos aos pais merece a mesma atenção e dedicação que o trabalho com as crianças” (p.15).

De forma a poder construir um conhecimento consistente durante a minha prática, considerei as orientações da equipa educativa, respeitando as suas práticas e experiências, adaptando-me ao seu modo de trabalho, integrando-me e planeando atividades que fossem ao encontro não só dos interesses e necessidades das crianças, mas também do trabalho elaborado pelas mesmas, desde o início do ano letivo. Posto isto, a minha intenção para com a equipa educativa foi **VII) desenvolver a construção de um espírito de equipa onde se desenvolvam interações positivas entre os vários elementos que a compõem, de modo a favorecer um ambiente educativo de qualidade.**

2.2. Explicitação do processo de intervenção da PPS II em JI

Tendo em conta a observação realizada ao grupo de crianças e as conversas informais com a equipa educativa, foi possível definir as intenções anteriormente apresentadas, com vista a uma construção de ação pedagógica de qualidade, que fosse ao encontro das necessidades e interesses do grupo de crianças e que, de alguma forma, seguisse o plano traçado pela equipa educativa desde o início do ano letivo.

Para melhor orientar a minha ação, após a observação do contexto onde eu estava inserida e após refletir sobre o que observei, tive de realizar uma planificação de atividades que conseguisse responder às intenções por mim definidas e que fosse ao encontro dos interesses das crianças. Segundo Sousa (2003), uma programação educativa assemelha-se a um plano de batalha: os pontos estratégicos a conquistar, são os objetivos e metas a atingir; as estratégias e táticas são os métodos e as técnicas com que se efetuam as atividades educativas; as lutas a desenvolver para conquistar aqueles objetivos são as atividades e vivências educacionais; a avaliação corresponderá à observação do desenrolar da batalha; e a reformulação e a recuperação educativas correspondem ao reforço com as forças de reserva. Tendo em conta esta perspetiva, o planeamento ou a programação do ambiente educativo deverá ser construído com vista a crianças específicas de um grupo e ano letivo específico, naquela sala e instituição específica. É necessário conhecer aprofundadamente o grupo de crianças, não só as

suas capacidades, mas as dificuldades e necessidades, para que os objetivos visassem a superação dos mesmos e a satisfação destas necessidades, conjugando técnicas e métodos educativos.

Antes de iniciarmos qualquer planeamento curricular de grupo, devemos recolher algumas informações junto da instituição para a qual vamos intervir, de forma a permitir a organização das estratégias mais adequadas. Devemos ter em conta as características do meio em que a instituição está inserida, as regras pelas quais nos temos de reger, as planificações da instituição, legislação, normas e regulamentos de funcionamento da mesma, bem como as características da própria instituição escolar, as características arquitetónicas, espaços disponíveis, salas, equipamentos e materiais. Devemos ter também informações sobre os recursos humanos da instituição, bem como outro tipo de informações, a saber: as características do grupo de crianças (número, idades, as suas capacidades, dificuldades e necessidades), assim como o seu meio familiar, socioeconómico e cultural, as suas atitudes específicas, interesses, motivações, antecedentes escolares.

Após a recolha de informação, devemos realizar uma avaliação inicial do desenvolvimento de cada criança, para que se consiga fazer um diagnóstico inicial das capacidades e necessidades das mesmas, de forma a construir um perfil de desenvolvimento de cada uma. É esta avaliação que nos vai ajudar a estabelecer os objetivos programáticos e as estratégias a utilizar. Nas planificações, deverá ficar mencionado quando se realizam as avaliações sistemáticas, pois estas servirão para verificar se os objetivos traçados no plano estão, ou não, a ter melhorias. De forma a conhecer melhor o grupo de crianças com que realizei a prática, a ter dados para realizar uma planificação com vista nas necessidades e interesses das crianças e de forma a poder avaliar se os objetivos traçados por mim sofreram ou não alguma evolução, realizei uma avaliação inicial do grupo. A avaliação foi realizada através da observação direta, com o recurso a uma grelha de observação (cf. **Anexo B**). Construí quatro indicadores: i) socialização; ii) comunicação; iii) a participação na sala e iv) a autonomia. De uma forma geral, no indicador da socialização, existem 4 crianças com alguma inibição neste aspeto, tanto ao nível dos colegas, como no contacto com a equipa educativa, mantendo-se isoladas ou à espera que alguém comunique com elas. Ao nível da comunicação, 8

crianças apresentam défice a nível da construção frásica e ou em termos de transmissão de acontecimentos do passado. Duas dessas crianças não evidenciaram qualquer tipo de comunicação oral, sendo uma delas a criança com autismo. Perante a participação na sala, é um grupo que responde de forma positiva às atividades propostas, sendo que no cumprimento das regras de sociabilização e na utilização dos materiais nos respetivos lugares, pouco mais de metade do grupo cumpre positivamente. Em relação à autonomia na higiene, apenas a criança com NEE não o executa. Na alimentação, metade do grupo é completamente autónomo, sendo que na arrumação dos materiais nos respetivos lugares, apenas 8 crianças o fazem com alguma autonomia.

Como futura educadora, deverei ser capaz de realizar uma avaliação reflexiva e sensível, observando, registando e documentando o que as crianças fazem, dizem e aprendem. Tendo isto em conta, foram realizadas reflexões semanais sobre a prática pedagógica realizada, com o intuito de melhorar a mesma (cf. **Anexo C**). Para ajudar nas reflexões semanais, foram realizadas notas de campo (cf. **Anexo D**), com registos sobre as interações e comunicações das crianças e registos das atividades diárias realizadas pelo grupo, tanto as orientadas por mim, como as orientadas pela educadora cooperante (cf. **Anexo E**).

As áreas de conteúdo incluídas nas planificações referem as áreas educativas que poderão proporcionar às crianças uma evolução, a qual lhes permita atingir os objetivos propostos, como a satisfação das suas necessidades. Devemos planear e organizar estratégias programáticas de forma a articular e tirar maior eficácia das atividades propostas, tal como apresentado nas Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolares (OCEPE),

O desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto. Também a sua aprendizagem se realiza de forma própria, assumindo uma configuração holística, tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade. (Silva et.al, 2016, p.10)

As atividades planejadas e realizadas nunca foram impostas ao grupo, tiveram sempre em conta a disponibilidade e vontade do mesmo, algumas vezes foram alteradas, assim como as rotinas que não são estanques. Tive sempre em consideração o atendimento às necessidades de cada criança, tal como as alterações necessárias às rotinas que, por vezes, têm que acontecer por necessidade da instituição.

Após a avaliação inicial, a planificação e a concretização, é o momento em que se começa a refletir sobre a prática. A reflexão não deve ser feita sozinha, mas sim com as crianças, as famílias e todos os intervenientes no processo educativo. Através da comunicação e da interligação de todos os intervenientes, conseguiremos uma organização de aprendizagem democrática, onde as vontades e as opiniões de todos são tidas em conta. As avaliações de cada atividade foram realizadas através de observação, fotografias e notas de campo elaboradas em conversas informais com as crianças e com a equipa educativa, inseridas em todas as planificações (cf. **Anexo F**).

O planeamento permite ao/à educador/a de infância organizar a sua prática; por sua vez, a reflexão permite avaliá-la e melhorá-la. O planeamento baseado nas avaliações iniciais pode não gerar os benefícios e evoluções esperadas, necessitando de adaptações e modificações, fruto das reflexões e avaliações que se vão realizando sobre a prática.

2.3. A avaliação

Todas as planificações foram criadas a pensar nas e para as crianças daquele grupo específico. O principal objetivo foi sempre o de ir ao encontro dos interesses do grupo, promovendo e estimulando o interesse de cada um, para chegar a um bem-estar comum. A planificação, é sem dúvida, um instrumento de organização de trabalho, mas, a observação e a reflexão são, a meu ver, os instrumentos base para uma boa prática profissional, pois são eles que nos ajudam a avaliar o nosso desempenho, a adaptar os nossos procedimentos, a criar e a melhorar estratégias de realização e a melhorar e crescer como profissionais. A planificação só deve surgir após uma boa observação e posterior reflexão do que observamos. É isto que nos vai fazer avaliar o contexto em que

vamos intervir, para podermos planificar em função desse mesmo contexto, podendo responder e atender às necessidades do mesmo.

Após a fase de adaptação e observação, tive de delinear intenções para a minha prática e definir objetivos, mencionados anteriormente. Estes foram fundamentais para a concretização de uma prática educativa de qualidade. Nem sempre é possível realizar tudo a que nos propomos, principalmente quando a gestão do contexto não é da nossa responsabilidade e quando dependemos de uma realidade de trabalho já existente e contínua. Mas é aqui que tem de entrar a capacidade de reflexão e adequação do que foi previsto, para o que é possível de se concretizar, reajustando as nossas planificações às particularidades do contexto e a cada momento.

Para verificar se as minhas intenções, rotinas e atividades concretizadas tiveram impacto positivo no grupo de crianças, realizei a avaliação final da mesma forma que a inicial, para poder fazer uma comparação evolutiva. Desta forma, ao nível da socialização, neste momento, verifica-se apenas uma criança que se isola frequentemente dos colegas; é uma criança que ficou em situação condicional: ao nível cognitivo, sobressai em relação às restantes crianças do grupo, o que me leva a pensar se a mesma se deve isolar por não encontrar pontos de interesses comuns com as restantes crianças. O resto do grupo demonstrou uma grande evolução, sendo que, no final da PPS II, apenas duas crianças se relacionam unicamente com os adultos da equipa educativa de sala, não mantendo qualquer contacto com os outros adultos da instituição. Ao nível da comunicação, também existiu uma grande evolução, tendo em conta que, no final da PPS II, apenas dois elementos têm dificuldades ao nível da construção frásica e apenas uma raramente comunica acontecimentos do passado. Dos dois elementos que não comunicavam de forma falada, apenas a criança com autismo mantém esta dificuldade, sendo que a outra criança, através de uma atenção especial por parte do adulto com quem está, comunica num tom muito baixo, fruto de muita estimulação, através de diálogos em grupo e individualmente e interações diretas e diárias nos tempos de brincadeira. Tendo em conta a participação na sala, o grupo continuou a responder muito positivamente às atividades propostas, sendo que no cumprimento das regras de socialização, duas crianças continuavam a demonstrar dificuldade na compreensão das mesmas. Na utilização dos materiais nos respetivos lugares, todo o grupo conseguia, no final da PPS II, responder de

forma positiva; esta evolução deve-se principalmente ao facto de, aquando da realização da avaliação inicial, mais de metade do grupo era novo na instituição e ainda não compreendiam as normas de utilização da mesma. Em relação à autonomia na higiene, apenas a criança com NEE continuava, no final da prática, a não conseguir corresponder. Na alimentação, constatei que apenas quatro crianças ainda necessitavam de apoio e, tendo em conta a arrumação dos materiais nos respetivos lugares, a evolução não foi muito evidente. A tabela de registo das observações da avaliação final pode ser consultada no **Anexo G**. Para além desta avaliação de comportamentos e competências globais, realizei ainda a avaliação de uma das crianças do grupo, escolhida em conjunto com a educadora cooperante, de forma a ter contacto com a metodologia de avaliação através de um portefólio. Este documento encontra-se, na íntegra, no **Anexo H** do presente relatório.

III. Investigação em JI

Neste capítulo, será exposto um estudo investigativo desenvolvido em contexto de JI no âmbito da PPS II.

3.1. Identificação e fundamentação da problemática

No início da PPS II, foi realizado um tempo de observação, o qual serviu para caracterizar o contexto, bem como para me aperceber de algumas das fragilidades e competências do grupo em que fui inserida. As mesmas já foram referidas anteriormente na caracterização do contexto, mas importa salientar a fragilidade que a mim me despertou maior interesse e preocupação, que foi o facto de algumas das crianças se inibirem em comunicar em grande grupo e com os adultos da sala. Sendo a comunicação oral “(...) central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes” (Silva et. al, 2016, p.60), e sendo esta uma fragilidade do grupo, tentei perceber em que atividades diárias poderia intervir de forma a potencializar momentos de comunicação oral com as crianças do grupo, em que elas se sentissem motivadas e seguras de si para o fazer. Segundo as mesmas autoras (Silva et. al, 2016), a linguagem oral depende do interesse em comunicar. Perante as observações e intervenções realizadas, apercebi-me que as crianças do grupo tinham mais disposição e motivação para falar aquando da utilização de algo que lhes pertencia, particularmente dos trabalhos realizados por eles. Ao contrário do que acontecia nas reuniões de grupo ou nas abordagens individuais na hora do acolhimento, após a realização de desenhos, eu conseguia que cada criança do grupo conversasse comigo sobre o que desenhava.

Face ao exposto, realizei uma investigação que considerou uma amostra de 16 crianças, de um grupo constituído por 21 crianças, com idades compreendidas entre os três anos e os cinco anos. Devido à não comparência regular na instituição e devido a um dos casos ter NEE que inviabilizavam a recolha de dados, dadas as suas dificuldades na comunicação oral, a amostra não contemplou a totalidade do grupo de crianças. Trata-se de um grupo *muito ativo*, que responde muito positivamente às atividades propostas, mas

que tem como principal fragilidade a comunicação oral, tanto ao nível individual (entre pares), como em grande grupo; não considero que seja uma fragilidade ao nível de produção ou dicção oral, mas sim de segurança na comunicação, pois são crianças que quando comunicam oralmente, na sua maioria, fazem-no corretamente. Perante esta informação geral decorrente da observação contínua do grupo, interessa compreender se através da realização de desenhos, se consegue alguma alteração na comunicação oral do grupo. Tendo em conta esta contextualização, defini como principal **objetivo de estudo, perceber se o desenho contribui para o desenvolvimento de competências de comunicação oral, em idade pré-escolar**. Esta problemática foi definida após alguns diálogos com a educadora cooperante e a supervisora institucional, de modo a que fosse ao encontro das necessidades e interesses de todos os intervenientes incluídos. Foi principalmente fruto da reflexão que fui fazendo em relação ao que observava na prática, que surge esta problemática, pois segundo Dewey (1976) é na capacidade de refletir que reside o reconhecimento dos problemas e, conseqüentemente, emerge o “pensamento reflexivo”.

3.2. Revisão da literatura sobre a problemática

O desenho é uma das mais antigas manifestações expressivas do ser humano que se conhece. (...) Há desenhos de pessoas e animais, efectuados por homens do paleolítico e neolítico em paredes e cavernas, que nos espantam pelas suas qualidades expressivas. Tanto eles como as crianças de hoje não se preocupavam com a perfeição técnica mas com a representação expressiva, a sua tendência é mais de uma linguagem expressiva de sentimentos e pensamentos do que para a representação do real. (Sousa, 2003, p.193)

Tendo em conta as palavras de Sousa (2003), o desenho sempre foi considerado como uma fonte de criação artística ou de comunicação, através da qual se pode exteriorizar por meio do traçado, a imagem mental que se possui. Até ao século XVI, o desenho esteve quase sempre ao serviço de outra técnica plástica, como a pintura, a

escultura ou a arquitetura. Segundo Sousa (2003), terá sido Dürer um dos primeiros a conceder considerações de primeiro plano ao desenho, através de pena e tinta preta, lápis e carvão, iniciou a criação de obras apenas desenhadas. Um século mais tarde, foi Rembrandt que ficou famoso neste domínio com os seus desenhos. Tal como a mentalidade dos artistas se modificaram, a atitude dos adultos perante o desenho da criança também foi modificada ao longo das diferentes épocas.

Ainda de acordo com o que é afirmado por Sousa (2003), um dos percursores do desenho livre é Pestalozzi; no entanto, dado que somente no final da sua vida é que este autor defendeu a plena liberdade de expressão, foi Froebel, o criador dos Jardins de Infância que seguiu e desenvolveu as suas ideias pedagógicas. Defendeu que a criança se torna melhor quando aprende através da atividade lúdica e foi o primeiro pedagogo a introduzir o desenho livre na escola. O mesmo autor defendia que a educação se deveria basear nas experiências sensoriais e nas aprendizagens, através da manipulação de objetos e materiais e, ainda, que a aquisição de saberes deveria ser efetuada através do aperfeiçoamento livre e da espontaneidade e não pela imitação ou cópia. Foi Franz Cizec, que ficou conhecido como o “pai da arte infantil”, pois foi ele que, ao observar desenhos de crianças de contextos diferentes, percebeu que existiam traços em comum entre eles. No início do século XX, na altura em que se inicia o estudo sistemático e científico da psicologia da criança, Claparède inicia também o estudo do desenho da criança, de forma a estudar e entender os seus modos de pensar e sentir. Nesta altura, os professores continuavam a insistir na representação do real visual, sendo o desenho, na maior parte das vezes, direcionado para a cópia de modelos, ou seja, um desenho era apreciado pela sua aproximação ao real. Verificou-se uma sobrevalorização da criança como artista, realizando-se exposições e concursos de desenho. Apenas com os estudos sobre a evolução do desenho, se começa a compreender que os mesmos não são respostas artísticas, mas reflexos de sentimentos e pensamentos das crianças.

Para Duquet (s.d., citado por Cardoso & Valsassina, 1988), “a criança quando desenha reproduz o seu modelo interno e ainda as impressões que vive através dos traços ou formas que executa” (p.82). Tendo em conta os mesmos autores, é ao desenhar que a criança expõe o que sabe sobre determinado assunto, assumindo, com o passar do

tempo, uma intenção para o fazer. Segundo os mesmos autores, a criança, através do desenho, transmite sentimentos, desejos, fantasias e emoções.

O desenho é a técnica, dentro das expressões plásticas, que mais se destaca, pois “qualquer criança, perante um papel e um lápis, um quadro e um pau de giz, um carvão e uma superfície, sente o desejo irresistível de pegar num destes objetos e efetuar riscos sobre o outro” (Sousa, 2003, p.195).

Segundo Silva et. al (2016), as explorações e os diálogos realizados sobre diferentes representações visuais, constituem meios para desenvolver a expressividade e o sentido crítico. Os mesmos afirmam, que o diálogo que se pode criar com a criança perante uma representação visual leva-a a descrever, analisar e refletir sobre o que olha e vê. Desta forma, ao longo deste percurso visual que inter-relaciona o “falar sobre as imagens” e os “modos de ver as imagens”, a criança enriquece o seu imaginário, aprende novos saberes, integra-os no que já sabe, e experimenta criar novas imagens (...)” (Silva et. al, 2016, p.49). Para que se afirme o diálogo referido, a criança deve ter adquirido ou estar no processo de aquisição da linguagem. Segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), esta aquisição trata-se de um processo complexo, que se desenvolve de forma holística e articulada, no qual se distinguem alguns domínios que se interrelacionam, como o desenvolvimento fonológico que transmite a capacidade para discriminar e articular os sons da língua, o desenvolvimento semântico, que diz respeito ao conhecimento e ao uso do significado das palavras e interpretação das frases, o desenvolvimento sintático, referente ao domínio das regras de organização das palavras em frases e o desenvolvimento pragmático sobre a aquisição das regras de uso da língua. Em todos estes domínios, existem duas grandes vertentes indissociáveis do processo: a primeira é a capacidade de receber e compreender a mensagem que advém da capacidade de saber ouvir; a segunda é a capacidade de produzir enunciados linguísticos, que implica o domínio das regras anteriormente expressas.

O acto comunicativo implica a troca de mensagens, o que exige um foco comum de atenção e a cooperação na partilha de significados. A eficácia da comunicação depende de haver algo a comunicar, alguém com quem comunicar e um meio através do qual se comunique. É também determinante o contexto social em que a

comunicação tem lugar. À medida que a criança se desenvolve, as formas de comunicação tornam-se cada vez mais sofisticadas (Sim-Sim, Silva & Nunes 2008, p.31).

Tendo em conta as autoras Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), o ato comunicativo é um processo dinâmico, natural e espontâneo que necessita de, pelo menos, duas pessoas. Sendo que as capacidades para comunicar nascem, naturalmente, com a criança, a mesma, necessita desde o nascimento de se envolver em interações sociais, de forma a estar exposta à comunicação verbal, porque “subjacente ao prazer de comunicar existe uma motivação intrínseca para interagir” (p.31). Inicialmente, as crianças baseiam-se nas rotinas em que vivem, ou seja, são pouco diversificadas e é com o contacto com outros contextos e interlocutores que vai evoluindo e contribuindo para o desenvolvimento das respetivas competências comunicativas. O adulto tem um papel crucial para o sentido de controlo e de bem-estar emocional que proporciona à criança, para além do desenvolvimento social, cognitivo e linguístico, “a responsividade dos adultos às tentativas comunicativas das crianças, e a qualidade das interações estabelecidas entre ambos, desempenham um papel vital no desenvolvimento das capacidades comunicativas” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.33). O papel do adulto é também fundamental para o processo de desenvolvimento da consciência da função simbólica da comunicação e uso da comunicação verbal em diversos contextos e funções. Ainda segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), existem dois tipos de fatores que contribuem e influenciam para o desenvolvimento das competências comunicativas: as capacidades naturais da criança e o contexto físico e social. As capacidades naturais da criança abrangem as capacidades sensoriais, como a audição e visão, neurológicas, motoras, cognitivas e sociais e o contexto físico e social, abrange as oportunidades de interação com os outros. Através da interação verbal, as crianças aprendem sobre o mundo, ao mesmo tempo que adquirem e desenvolvem os vários domínios da língua, sendo para isto fundamental a criação de ambientes ricos em “oportunidades onde elas possam descrever, discutir, formular hipóteses e sínteses sobre o real que experimentam” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.34).

Silva et. al, (2016), defendem que o “desenvolvimento da linguagem oral tem uma importância fundamental na educação pré-escolar” e que a mesma, “é central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes” (p.60). Assim, cabe ao/a educador/a criar um clima de comunicação em que a linguagem do mesmo, “constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças” (Silva et. al., 2016, p.61), alargando intencionalmente as situações de comunicação, “em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções, que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como recetores” (Silva et. al., 2016, p.62).

3.3. Metodologia

Tendo em conta a natureza da investigação, esta caracteriza-se como **qualitativa**. Segundo Bogdan e Biklen (1994), os dados recolhidos que são designados por qualitativos, estão ricos em pormenores relativamente a pessoas, locais e conversas, de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar são formuladas com objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Tendo em conta os mesmos autores, a investigação qualitativa define-se como naturalista, direta e descritiva, cujo objetivo é compreender e encontrar significados através de narrativas verbais e de observações. Deste modo, pretendo responder a questões de natureza explicativa, com o objetivo de obter um produto final, proveniente de características interpretadas por mim em situações reais.

O método de investigação utilizado foi a **Investigação Ação (IA)**, porque tinha como objetivo melhorar a minha prática. Segundo Ponte (2002), a criação do termo investigação-ação foi atribuída ao psicólogo social Kurt Lewin, na altura da Segunda Guerra Mundial. O mesmo propunha a IA como uma sucessão de ciclos envolvendo uma descrição de problemas existentes num dado campo social, seguidos da elaboração de um plano de ação, da colocação desse plano em prática e da respetiva avaliação, que

poderia, por sua vez, dar origem a um novo plano de ação mais aperfeiçoado, recomeçando desse modo um novo ciclo de investigação.

Para Coutinho et al. (2009), existem inúmeras propostas de definição do conceito de IA. Os mesmos destacam a IA como uma investigação participativa e colaborativa, sendo que implica todos os intervenientes do processo, prática e interventiva, no sentido em que não se limita ao campo teórico, mas intervém na realidade, cíclica, sendo que as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança que dão continuidade aos ciclos anteriores; os intervenientes, para além de procurarem melhores práticas, atuam como agentes de mudança, transformando-se a si próprios e auto avaliativa, pois todas as modificações são alvo de constantes reflexões e avaliações, de forma a adquirir novos conhecimentos. Dando continuidade a Coutinho et al. (2009), existem três modalidades da IA, a técnica, a prática e a crítica. A técnica verifica-se quando o investigador é um especialista externo, ou seja, alguém que propõe a experimentação de resultados de uma investigação externa e o professor limita-se a colocá-la em prática, de forma a procurar obter resultados prefixados. A IA prática visa a presença de um investigador ativo e autónomo do professor, mas que trabalha em cooperação com o mesmo, ajudando-o a articular as suas próprias preocupações, a planear a estratégia de mudança, a detetar problemas e a refletir sobre os resultados das mudanças efetuadas; por sua vez, a IA crítica ou emancipadora caracteriza-se por ter um investigador moderador do processo, que intervém na transformação do próprio processo, procura facilitar a implementação de soluções que procuram a melhoria da ação. Perante estas três modalidades e tendo em conta a problemática encontrada, esta investigação assume-se como uma IA crítica, sendo que assumo um papel de investigadora moderadora e realizo a mesma de forma colaborativa com o grupo, tanto de crianças como com a equipa educativa.

A IA contém um conjunto de fases observáveis, são elas, a planificação, a ação, a observação (avaliação) e a reflexão (teorização). Este processo não é estanque e não está confinado a um único ciclo, pois em cada ciclo, desencadeiam-se novas experiências de ação reflexiva, com vista a melhorias de resultados, sendo necessários novos ciclos, para reajustes na investigação do problema.

3.4. Roteiro ético e metodológico

Durante toda a prática profissional supervisionada, as questões de ética assumiram um papel primordial na minha conduta. Tais conceitos também foram adotados durante todo o processo investigativo, constituindo uma prioridade em todos os procedimentos, tanto com a equipa de sala, como com as famílias e com as crianças. Estes aspetos podem ser observados na tabela 1 (*Tabela descritiva do roteiro metodológico e ético*), (pp. 25- 27 deste trabalho), onde são cruzados os princípios éticos definidos por Tomás (2011) e os compromissos éticos e profissionais definidas pela Associação Profissional de Educação de Infância (APEI, 2011).

Tabela 1 *Cruzamento dos dez princípios éticos e deontológicos do trabalho de investigação definidos por Tomás (2011), com os compromissos éticos pessoais e profissionais definidos pela APEI (2011) e respetiva prática pedagógica por mim desenvolvida durante a intervenção/ investigação*

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011)	Prática Pedagógica	Compromissos éticos pessoais e profissionais (APEI, 2011)
<p>1.Objetivos do trabalho;</p> <p>6.Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação;</p> <p>7.Consentimento informado;</p>	<p>Todos os objetivos do trabalho foram integralmente explicitados, tanto quanto discutidos para a sua elaboração com a equipa pedagógica e com as crianças. As abordagens sobre a investigação com ambos os intervenientes permitiram definir diretrizes e contributos que me auxiliaram na construção e definição da problemática a investigar e atuar, de forma a ser precisa e ir ao encontro das necessidades e interesses do grupo. Em relação às famílias, explicitiei a minha intervenção numa carta exposta no início da prática, bem como em conversas informais individuais, que se realizaram durante todo o processo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto. - Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo. - Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa. - Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa.
<p>2.Custos e benefícios;</p> <p>9.Possível impacto nas crianças;</p>	<p>Os objetivos desta IA foram criados com e para o grupo onde realizei a prática pedagógica supervisionada. Estes foram fruto das reflexões que fui realizando, tanto durante a observação, como durante o contacto direto com os intervenientes, correspondendo sempre aos seus interesses e necessidades. Desta forma e tendo em conta a</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.

	<p>avaliação que tenho realizado durante o processo à abordagem que realizei, penso, que tal como é suposto no modelo de IA, o ciclo terá continuidade.</p>	<p>- Cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma.</p>
<p>3.Respeito pela privacidade e confidencialidade;</p>	<p>Tendo em conta o respeito pela privacidade e confidencialidade de todos os intervenientes desta investigação, as opções que tomei durante a minha prática foi de sigilo total. O local da intervenção nunca é mencionado. Todas as fotografias capturadas são devidamente tratadas para que as caras, tanto dos adultos como das crianças, fiquem desfocadas. Este processo é efetuado em todas as fotografias.</p> <p>Em relação às notas de campo, sempre que é necessário fazer referência a algum interveniente, são identificados pelo primeiro nome, não produzindo referência a apelidos, apenas realizo distinção descritiva da função do interveniente (se é criança, se pertence à equipa de sala, da instituição etc.).</p>	<p>- Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.</p>
<p>4.Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir;</p>	<p>Os objetivos que defini para esta investigação tiveram em conta, como já explicado nos pontos anteriores, os interesses e necessidades de um grupo específico, o grupo onde realizei a prática profissional supervisionada, posto isto não me fazia sentido excluir alguma criança, mas sim avaliar o comportamento global do grupo, tendo sempre em conta a individualidade e especificidades de cada elemento. Contudo, tendo em conta a inviabilidade de recolha de dados para a investigação, devido às faltas regulares na instituição</p>	<p>- Cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma.</p>

	de alguns elementos do grupo e devido às necessidades educativas especiais de uma das crianças, a amostra foi redefinida para 16 crianças.	
5.Fundamentos;	Todos os objetivos e metodologias por mim adotadas, planeadas e planificadas inicialmente, não foram pensadas como estanques. Aliás nenhuma prática educativa deve ser estanque, deve estar sempre em consonância com as reflexões que fazemos da mesma. Deve ter em conta as avaliações feitas em cada momento e sempre que necessário adaptadas ou alteradas.	<ul style="list-style-type: none"> - Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais. - Reequacionar a sua ação de acordo com os desafios emergentes, perspetivando-os na ecologia da infância.
8.Uso e relato das conclusões;	No final da PPS II, realizarei o cruzamento de dados das observações, com as notas de campo, com os registos fotográficos, com a análise dos desenhos das crianças e as conversas informais com a equipa educativa e tendo em conta o reportório teórico conseguido, analisarei e constatarei as conclusões desta investigação.	
10.Informação às crianças e adultos envolvidos.	Todo o processo para além de divulgado, discutido e refletido, foi realizado de forma participativa e ativa por parte de todos os intervenientes, o que implica um envolvimento informativo bastante alargado, sem constrangimentos e de total transparência.	<ul style="list-style-type: none"> - Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações. - Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, de cooperação e uma prática examinada.

3.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para a realização da investigação, foram utilizadas algumas técnicas e instrumentos de recolha de dados. A principal técnica foi a de **observação direta**, dado que foi através desta e da reflexão sobre a mesma que surgiu a problemática, foi esta que conduziu todo o processo. Tendo em conta Bogdan e Biklen (1994), os investigadores qualitativos costumam frequentar os locais de estudo, pois dão importância ao contexto, tornando-se fundamental o método de observação, pois segundo os mesmos, as ações são melhor compreendidas quando observadas no seu ambiente. Esta permitiu-me ainda perceber se as estratégias por mim implementadas estavam a ser bem-sucedidas ou se necessitavam de reestruturação. Realizei um trabalho colaborativo com a equipa educativa, sendo a **conversação** uma fonte de informação muito utilizada, pois foi através desta que defini democraticamente a questão a investigar. Por último, recorri à **análise documental**, que me permitiu fundamentar a importância da problemática e das minhas intervenções, respeitando os interesses do grupo e da instituição.

No que diz respeito aos instrumentos de recolha de dados, recorri a alguns instrumentos de registos, como as **notas de campo**, o **registo fotográfico**, o **registo audiovisual** e os **desenhos** das crianças, bem como os seus registos. As notas de campo permitiram-me registar as interações e acontecimentos diários durante todo o processo. As mesmas, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.150), são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha”. As fotografias, os desenhos e os registos realizados permitiram-me cruzar os dados, de forma a perceber e justificar se existia evolução com a minha intervenção.

3.6. Planificação para ação

Tendo em conta os estudos prévios através da revisão de literatura anteriormente apresentada, criei um conjunto de propostas para realizar durante a PPS II a fim de realizar uma intervenção face à problemática encontrada no contexto.

A principal estratégia adotada durante a PPS II para a melhoria da problemática apresentada, ou seja, para a melhoria da comunicação oral do grupo, foi a da utilização do desenho, como vínculo de obtenção de segurança para a comunicação oral. O desenho já era utilizado no contexto, por parte da educadora, quase diariamente. O

mesmo era utilizado como registo de conteúdos abordados, sendo os mesmos, na sua maioria, muito direcionados e orientados pela educadora, de forma a verificar se os conteúdos foram bem assimilados. Sendo que o meu principal objetivo é perceber se o desenho contribui para o desenvolvimento de competências de comunicação oral, utilizei-o de uma forma mais livre. Os desenhos analisados foram todos realizados de forma orientada, pois advinham da continuidade de outras propostas; contudo, durante a realização dos mesmos, a minha intervenção foi sempre de espetadora, de forma a não influenciar a natureza dos mesmos.

Das atividades realizadas durante a PPS II, selecionei três propostas de desenhos, inseridas noutras atividades, para descrever e desmontar como as crianças do grupo comunicam, após a realização dos mesmos. Realizei esta análise, para perceber se existia uma evolução na comunicação do grupo, tanto ao nível da interação adulto-criança, como da interação entre pares e das abordagens em grande grupo. A avaliação da evolução foi feita através da observação diária das rotinas e avaliada qualitativamente, através da grelha de avaliação inicial (**Anexo B**) e final (**Anexo G**) apresentadas anteriormente. O estudo desta evolução necessitaria de muito mais tempo de intervenção, pois a alteração de comportamentos é algo gradual, na qual cada criança necessita do seu tempo, mas, ainda assim, realizar-se-á a análise dos dados obtidos até ao final da PPS II.

A análise dos dados foi realizada da seguinte forma; **(i) contextualização da proposta**, descrevendo em que atividade foi inserida e se existiu ou não comunicação oral sobre o tema antes da realização dos desenhos e **(ii) análise dos resultados**, avaliando os elementos dos desenhos, contrastando com os registos escritos por mim, obtidos pela comunicação oral das crianças sobre os mesmos e sendo, que em alguns dos casos, existiu a introdução de questionamento oral antes dos registos em desenho, de forma a compreender se existiu ou não evolução após a realização do mesmo. Nesta análise, não serão apresentados todos os desenhos, servindo os mesmos de exemplo das representações do grupo, pois o que pretendo é uma análise da evolução do grupo e não individual, sendo que para isso recorro, como é o caso, a intervenções individuais. No final, é realizada uma reflexão sobre os resultados obtidos de forma a perceber se existiram pontos em comum com as três propostas apresentadas e se existiu alguma evolução na comunicação oral do grupo.

3.7. Apresentação e discussão de dados

3.7.1. Proposta de desenho 1

3.7.1.1. Contextualização da proposta

A primeira proposta de desenho aqui apresentada, teve lugar no dia 11 de novembro de 2017. Esta proposta surgiu na sequência de uma atividade sobre o livro “Nadadorzinho”, do autor Leo Lionni, inserida num projeto sobre os peixes, que surgiu e foi realizado durante a PPS II, este pode ser analisado no **Anexo J**. . A mesma foi uma das primeiras atividades a ser desenvolvida durante o projeto. Tinha como sugestão a leitura e dramatização do conto “Nadadorzinho”, através de fantoches, com o principal objetivo de aquisição de vocabulário sobre o tema. Grande parte das atividades propostas durante a minha intervenção tiveram como mote a leitura de um conto, pois segundo Katz e Chard (1997, p.51), “as crianças podem aprender muito com histórias e livros, desde que possam relacionar os conhecimentos que estes transmitem com as suas próprias experiências directas”. Desta forma, uma das rotinas mais valorizadas com o grupo de crianças com quem intervim foi a leitura de histórias.

Tal como planeado, a atividade iniciou-se com a leitura do conto e a dramatização do mesmo, com o recurso a fantoches. Após a leitura, questionei o grupo de forma a conseguir um breve reconto sobre a mesma. De seguida, propus que cada criança assumisse um personagem do conto e dramatizasse o mesmo (cf. **Anexo F**). Após a dramatização, teve lugar o desenho sobre o conto.

3.7.1.2 Análise dos resultados

Durante o questionamento do grupo e a dramatização do conto, o grupo reconheceu todas as personagens, mas não nomeou todos os nomes. Dos que não nomearam nomes, explicaram as suas características, conforme ilustra a nota de campo seguinte:

(...). Reconheceram e nomearam o nome do *peixe preto* (o *Nadadorzinho*), o *cardume* (de *peixes vermelhos*), o *atum* (o *peixe preto e mau, que comeu os amigos*

do *Nadadorzinho*), a *lagosta*, os *peixes coloridos* (no livro caracterizados, como os peixes estranhos). Reconheceram as características, mas não nomearam o nome da medusa (*que dá choques*), das algas (*que encontramos na praia*), da enguia (*aquela que parece uma cobra, mas não é*), as anêmonas (*aquelas que parecem umas árvores pequenas*) (Nota de campo 50, 21-11-2017).

Durante o questionamento do grupo de crianças que foi realizado com o intuito de conseguir obter um relato da história, apenas cerca de um quarto do grupo (quatro/cinco crianças), recontaram a mesma. Na realização da dramatização, todos quiseram participar, mas não apresentando os personagens e dramatizando a história oralmente, tendo de ser eu a assumir o papel de narradora, enquanto cada um, na sua vez, apresentava o seu personagem no *fantocheiro* (cenário). Para concluir a atividade, propus a realização de um desenho sobre a história, poderia ser por exemplo, um acontecimento da história ou as personagens da história, de forma a que, de seguida, me conseguissem contar o que desenharam. A proposta do desenho foi que desenhassem sobre a história que trabalhámos anteriormente, sem imposições nem restrições. Foram utilizadas folhas brancas e canetas de feltro. Todas as crianças presentes elaboraram os desenhos e, no final, todos conversaram comigo sobre os mesmos, sendo que uns transmitiram mais informações oralmente do que outros. Apresento, de seguida, alguns desenhos representativos da proposta e a transcrição dos mesmos.



Figura 1. Proposta de desenho sobre o conto "Nadadorzinho".

A **Figura 1** é um desenho realizado pelo Alexandre, de 5 anos de idade que, normalmente, não tem problemas em falar em grupo, desde que solicitado. Realizou um desenho que, a nível visual, está muito rico nas formas e cor. Quem conhecer a história, reconhece facilmente muitas personagens no seu desenho, com as cores corretas; contudo, o que importa aqui perceber é o que a criança me descreveu sobre o desenho. Disse-me que desenhou peixinhos vermelhos (desenhou um grupo de peixes, portanto deveria querer transmitir que era um cardume), um dos peixes de cor diferente descreveu-o, dizendo: “é o *peixinho que é amigo deles*”, o outro peixe que desenhou diferente descreveu-o como sendo o atum. Indicou-me no desenho a “*cobra do mar*” (enguia), “*aquela que parece a árvore*” (anémoma), mas representou-a em forma de algas e a “*amémola*” (anémoma), mas, o que efetivamente representou, foi uma medusa.



Figura 2. Proposta de desenho sobre o conto "Nadadorzinho".

O Pedro D. desenhou a **Figura 2**; a criança tem 5 anos de idade. Trata-se de uma criança que costuma falar nas reuniões em grande grupo, aliás, procura com frequência a presença do adulto para conforto e segurança. Desenhou o personagem principal em grande plano, descreveu-o como sendo o “*nadador*”, três peixes vermelhos que os descreveu como “*os peixinhos*” e o outro elemento descreveu-o como sendo “*a medusa*”.



Figura 3. Proposta de desenho sobre o conto "Nadadorzinho".

A autora da **Figura 3** não costumava intervir muito em grupo, demonstrando dificuldade em recontar histórias ou acontecimentos do passado; chama-se Sara e tem 5 anos de idade. Realizou uma composição que ocupa toda a folha, repleta de elementos que se parecem com a representação do rosto humano, mas identificou-os como sendo peixes. Uma mancha roxa identificou-a como sendo água; de seguida, apontou para um risco em volta de um desses elementos que se parecem com a representação do rosto humano e disse, *"isto é para voar"* e uma figura que desenhou de forma retangular afirmou, *"é uma coisa para os peixinhos entrarem"*.



Figura 4. Proposta de desenho sobre o conto "Nadadorzinho".

O último exemplo desta primeira proposta de desenho pertence à Eduarda, de 4 anos de idade, a **Figura 4**. Este desenho, visualmente, aparenta ter muitas figuras representadas. A criança que desenhou a figura em questão comunica em grupo, mas não costuma ser a própria a tomar iniciativa, tem de ser o adulto mediador a questioná-la e, normalmente, repete respostas já dadas pelos colegas. A nível individual, é muito comunicativa. Segundo a mesma, representou um atum, “aquela coisa que é tipo uma cobra do mar” (enguia), “o peixe que era muito rápido”, os peixes que eram rápidos”, “aquela árvore” (anémonas), “as melgas do mar” (algas) e uma “anémona”, mas o que representou foi uma medusa.

3.7.2. Proposta de desenho 2

3.7.2.1. Contextualização da proposta

A segunda proposta de desenho apresentada surgiu no final do projeto dos peixes, explicitado na proposta anterior. O projeto teve início a 11 novembro de 2017, com a atividade explanada na proposta de desenho 1 e teve o seu término a 15 de janeiro de 2018, com a realização de uma exposição. Antes da realização da exposição que ajudou a apresentar e divulgar todo o processo de aprendizagem que o grupo passou durante o projeto e para divulgar alguns dos trabalhos realizados, realizei uma reunião de grupo com o intuito de avaliar o projeto. O meu plano para a reunião era o de questionar cada elemento do mesmo, de forma a perceber, junto de todos, as aprendizagens que tinham sido realizadas com o projeto sobre os peixes, bem como o que tinham gostado mais de fazer e ou aprender. Esta reunião foi realizada no dia 10 de janeiro de 2018. Visto que nem todas as crianças se quiseram expor em grupo, propus ao mesmo, da mesma forma que o propus na reunião, mas desta vez pedi que me respondessem através do desenho, o que aprenderam com o projeto, ou o que gostaram mais de fazer durante todo o processo. Serão apresentados no ponto seguinte os resultados da mesma.

3.7.2.2. Análise dos resultados

Na reunião realizada, as respostas obtidas foram muito curtas e a repetição das mesmas foi inevitável. Para evitar a repetição, fui tentando moderar a forma de

questionamento, diversificando-a, de forma a obter o maior número possível de respostas diferentes e do maior número de crianças do grupo, respeitando sempre a vontade de cada um em intervir no diálogo. Das 17 crianças presentes, apenas duas não quiseram falar, o que foi, naturalmente, respeitado.

(...) Eu- Kevin o que te lembras que tenhas gostado de aprender com o projeto?

Kevin- *Eu lembro-me do peixe balão.*

Alexandre- *Eu lembro-me do peixe elefante e caracol. Estão ali! (aponta para o painel construído com os registos selecionados e retirados das pesquisas realizadas).*

Sara- *Nós fizemos um desenho dos peixes.*

Santiago- *Gostei da canção.*

Diego- *Eu lembro-me de descobrir onde é a loja dos peixes.*

A Ana F. ficou algum tempo a pensar e respondeu apenas peixe olho. A Ana não costuma conseguir fazer observações de acontecimentos passados.

Eu- *Então e quais eram as perguntas iniciais do nosso projeto?*

Alexandre- *Se os peixes bebem água e se dormem.*

Gabriel S.- *Eles não dormem, descansam parados.*

O Kevin exemplifica com as mãos e a boca, como os peixes respiram.

Pedro B.- *Bebiam pela boca e deitavam pelas barbatanas.*

Gabriel S.- *Não pelas Melras (Guelras).*

André- *Eu lembro-me do capitão américa. (nome que demos a um peixe fantasioso no conto “Viva o peixinho”).*

Afonso- *Gostei dos peixes pequenos que fizemos e do peixe grande. (peixe realizado pelas famílias).*

Eu- *Mariana M. o que te lembras de ter descoberto na biblioteca?*

Mariana M.- *O peixe elefante.*

Educadora cooperante- *Sabes Ana eu gostei muito da atividade que fizeste com eles sobre o conto do “Nadadorzinho”, a dramatização com os fantoches. (Nota de campo 75, 10-01-2018)*

De forma a dar oportunidade às crianças que não se quiseram expor em grupo de o poderem fazer de outra forma, propus ao grupo a realização de um desenho. O suporte

utilizado foi a folha branca e o material escolhido para desenhar foram as canetas de feltro.



Figura 5. Proposta de desenho sobre o projeto dos peixes.

O primeiro desenho escolhido para exemplo, a **Figura 5**, é da autoria do Santiago, com 5 anos de idade; trata-se de uma criança que não utiliza com regularidade a linguagem oral para comunicar. Comunica, mas a sua sonoridade é tão fraca que se torna impercetível. Não está ainda diagnosticado com qualquer perturbação ao nível da fala, mas está sinalizado pela educadora cooperante. Individualmente, é mais fácil ouvi-lo e compreender o que comunica, apesar de ser necessário, quase sempre, uma série de repetições para ser perceptível. Preencheu a folha com vários elementos, aparentando as representações os rostos de figuras humanas. Apontou e nomeou três dos elementos, um disse que era o peixe da canção, outro o peixe caracol e, por último, o peixe balão.



Figura 6. Proposta de desenho sobre o projeto dos peixes.

O autor da **Figura 6** é, uma vez mais, o Pedro D. Esta criança representou mais do que peixes: desenhou e transmitiu-me que fez um menino que está na praia e apontou para uma representação na mão do menino, afirmando que era a comida do peixinho. Desenhou e transmitiu-me oralmente que fez também “um peixinho”, “um cão” e um “caranguejo”.



Figura 7. Proposta de desenho sobre o projeto dos peixes.

Mais um exemplo que foi para além da temática foi o Kevin, autor da **Figura 7**, com 5 anos de idade. Representou e nomeou no seu desenho “as janelas”, “porta”, “eu”, “o pai”, “a mãe” e em grande plano “o aquário com os peixes”.



Figura 8. Proposta de desenho sobre o projeto dos peixes.

A autora da **Figura 8** é a Madalena, de três anos de idade, uma criança que não comunicava de todo em reuniões de grupo, nem mesmo quando questionada diretamente; individualmente, também era raro o adulto obter alguma resposta. Visualmente, no desenho da mesma, não encontramos figuras perceptíveis de algo: apresenta uma série de riscos e manchas de cor e, com o excesso de tinta que utilizou, rasgou um pouco a folha. Quando abordada individualmente sobre o desenho, apontou e descreveu cada mancha. Uma das manchas disse que era *“um poste azul”*, questionei para que servia, mas não me respondeu, insistindo para continuar a sua descrição. Isto é um oito, aqui *“é o número 7”* (efetivamente após estas duas descrições já consegui visualizar um 8 e um 7). Continuou com a descrição: *“isto é um dois, só que eu pintei por dentro”, “uma mota” e “um poste verde”*. Apesar de não ter representado o que lhe foi solicitado, descreveu todas as representações que criou.



Figura 9. Proposta de desenho sobre o projeto dos peixes.

O André, como constatamos na **Figura 9**, com 4 anos de idade, tal como a criança anterior, representou uma série de riscos e manchas, que sem o seu auxílio, me era impossível perceber o que queria transmitir com o que desenhou. Mas, tal como a autora anterior, o André também soube explicar o seu desenho. Apontou e descreveu-me, “*uma baleia*”, “*o pai desta*” (o pai da baleia), “*uma corda para pescar*” e acrescentou “*é para o barco não se afastar*”. Descreveu ainda dois barcos, sendo que num afirmou: “*é um barco com pessoas que estavam a pescar*”.

3.7.3. Proposta de desenho 3

3.7.3.1. Contextualização da proposta

A terceira e última proposta de desenho apresentada e analisada foi sugerida ao grupo no dia 15 de janeiro de 2018. Visto as propostas anteriores terem sido realizadas dentro de uma mesma temática, devido ao projeto dos peixes, projeto esse que se prolongou durante grande parte da PPS II, achei por bem realizar uma proposta dentro dos mesmos parâmetros das anteriores, mas de uma temática diferente, de forma a perceber se os resultados apresentavam pontos em comum. Desta vez a história de ponto de partida estava inserida na temática do inverno. O conto tinha como título “Sara, Tomé e o Boneco de Neve”, da autora Carla Antunes. Após a leitura da história, tal como na

proposta 1, questioneei o grupo de forma a conseguir um breve reconto sobre a mesma, deixando para o fim a proposta do desenho.

3.7.3.2. Análise dos resultados

Durante a leitura de um conto, havia sempre uma ou outra criança que intervinha na mesma, ou porque se lembravam de algo que queriam contar ou porque queriam fazer alguma ressalva sobre a história. Naquele dia, foi a Sara que interpelou a leitura mesmo no final da história. Tenhamos em conta a seguinte nota de campo.

Hoje contei a história com o nome “Sara, Tomé e o boneco de neve”,

Sara- *O Alexandre não estava na história.*

Eu- *E tu estavas?*

Sara- *Sim. (...)* (Nota de campo 78, 15-01-2018)

Sendo que uma das personagens da história tinha o nome de Sara, a criança Sara do grupo pensou que a história era sobre ela. Expliquei-lhe que a Sara da história não era ela, que existem muitas meninas com o mesmo nome que o dela. Como parecia continuar confusa, dei-lhe exemplos dos amigos da sala que tinham nomes iguais. Aproveitei o facto de ir propor o desenho sobre a história para perceber se a Sara desenhava os personagens da mesma e se me conseguia falar sobre elas. Após a conversa com a Sara, iniciei o questionamento sobre a história com o grupo, para perceber se conseguiam fazer o reconto da mesma. O grupo estava *desassossegado*, queriam falar todos aos mesmo tempo, salvo a exceção das crianças que não tinham por hábito intervir. Visto que o grupo já não estava a querer estar em reunião, questioneei se queriam fazer o desenho sobre a história para, após o mesmo, me contarem cada um o reconto da mesma. O desafio foi aceite e, *entusiasticamente*, sentaram-se e iniciaram a elaboração dos desenhos. O material escolhido e utilizado foi, uma vez mais, as canetas de feltro e as folhas brancas.

O início desta proposta apresentou muitas questões por parte das crianças: a grande maioria das crianças do grupo questionou-me sobre a cor que deveriam utilizar para desenhar a neve e o boneco de neve, sendo que a neve e o suporte do desenho eram brancos. O mais fácil seria trocar todo o material, como por exemplo, utilizar lápis de cera ou de óleo em folhas de cartolina preta, mas, se assim fosse, o desafio seria mínimo.

De forma a provocar positivamente o grupo, não lhes dei uma resposta sobre a cor a utilizar, tal como eles esperavam que o fizesse. Deixei ao critério de cada um essa escolha. Alguns elementos continuaram *reticentes* pois, normalmente, quando colocavam uma questão deste tipo, a resposta era dada. Como expliquei anteriormente, no ponto **3.6. Planificação para ação**, o meu papel durante a execução dos desenhos foi de espetadora e não de mediadora. Os desenhos são obras individuais e pessoais, que só serão genuínas se realizadas sem a intervenção do adulto.



Figura 10. Proposta de desenho sobre o conto “Sara, Tomé e o Boneco de Neve”.

Uma das crianças que não expressou as suas dúvidas foi o Calebe, de 4 anos de idade, autor da **Figura 10**. Realizou o seu desenho autonomamente, sem colocar qualquer questão. Trata-se de uma criança que não é *muito comunicativa*, nem com os adultos, nem com os colegas da sala. É mais *comunicativo* com algumas crianças que ele chama de *amigos*, que são externos à sala a que pertence, do que com os colegas da mesma. Visualmente a composição que realizou, entende-se perfeitamente, como sendo uma representação de neve, a mesma foi desenhada de cor cinzenta. A criança identificou e explicitou que fez um “*boneco de neve, a neve, a Sara e o Tomé*”.



Figura 11. Proposta de desenho sobre o conto “Sara, Tomé e o Boneco de Neve”.

Tendo em conta a incerteza levantada pela Sara sobre o facto de pensar que a mesma fazia parte da história e tendo em conta que um dos personagens tinha o mesmo nome dela, a criança deixou-me *curiosa* com o resultado do seu desenho. A Sara é a autora da **Figura 11**, na qual se evidenciam duas personagens. Ao conversar com a mesma, esta explicou-me e apontou o local de cada figura afirmando, “este é o boneco de neve”, o menino José” (o Tomé), “uma porta” e “a casa da Sara”. Quando me transmitiu que desenhou a casa da Sara, eu perguntei-lhe se era a sua própria casa, ao qual me respondeu que não, que era a casa da menina da história.



Figura 12. Proposta de desenho sobre o conto “Sara, Tomé e o Boneco de Neve”.

O autor da **Figura 12** é o Afonso, de 5 anos de idade. Esta criança, para além de desenhar, pediu-me o livro para copiar o nome da história. Percebe-se muito bem que fez

duas casas, com as duas crianças, o boneco de neve e uma árvore. Ao descrever-me o mesmo, afirmou: “isto é uma árvore, estava lá no fundo”, “o Tomé”, “a casa do menino, que está a fazer o secreto para ir brincar”, piscando-me o olho para exemplificar (o Afonso quis representar um dos pormenores da história, que era o sinal que a personagem Tomé fazia para a Sara, para saírem de casa e irem brincar, que era um piscar de olhos). Descreveu-me ainda que fez “o boneco de neve” e “a Sara”, que era “a menina a piscar”.



Figura 13. Proposta de desenho sobre o conto “Sara, Tomé e o Boneco de Neve”.

Outra das crianças que desenhou todas as personagens e elementos principais da história, como se pode ver na **Figura 13**, foi o Gabriel S., com 6 anos de idade. Tal como descrito pelo próprio, fez “o boneco de neve”, “a casa do Tomé” e “o Tomé”, “a casa da Sara” e “a Sara” e “a neve”, a qual representou por pequenos círculos azuis, como se estivesse a nevar.

Para além da correta representação e descrição da maior parte dos elementos da história por parte da maioria das crianças, existiu um esquecimento comum, que se observou em várias descrições: as crianças descreveram, na sua maioria, o boneco de neve, a neve, as casas das personagens, a Sara e o menino, menino este que era o Tomé, mas que grande parte do grupo não decorou o nome. Por exemplo, a Sara, na **Figura 11**, chamou-lhe “José”, os dois próximos e últimos autores exemplificados, nomearam-no somente como sendo “o menino”.



Figura 14. Proposta de desenho sobre o conto “Sara, Tomé e o Boneco de Neve”.

O autor da **Figura 14** é o Pedro B., de 4 anos de idade. Esta criança costumava querer conversar em grupo, mas de coisas externas aos assuntos do momento, ou seja, não acompanhava o assunto de conversação durante muito tempo, divagando por outros assuntos de forma recorrente. Também não costumava ter disposição para fazer desenhos e pinturas, mas, como tinha o objetivo de me contar a história, fê-lo sem impedimentos e com a preocupação dos pormenores. Tive noção desta preocupação, pois para além de me descrever o desenho, a criança também me questionou e justificou a realização de alguns pormenores. Descreveu que fez “o menino”, “o boneco de neve, eu fiz as mãos estão certas?”, “a Sara”, “os meninos!”, “ai, esqueci-me de fazer as mãos e os dedos”.



Figura 15. Proposta de desenho sobre o conto “Sara, Tomé e o Boneco de Neve”.

Por último, a **Figura 15** foi desenhada pela Mariana M., de 3 anos de idade. Tal como expliquei anteriormente, a mesma não se recordava do nome da personagem Tomé, descrevendo-o somente como “o menino”. Descreveu os elementos desenhados como sendo “a casa do menino”, “o boneco de neve”, “a casa da menina, a Sara” e “a neve caindo”.

3.8 Reflexão sobre a investigação

Neste ponto será realizada uma reflexão sobre os dados recolhidos durante a investigação, de forma a perceber se existiu alguma alteração da problemática inicial, ou seja, na utilização da comunicação oral do grupo em questão.

Relembro que o ponto de partida para esta investigação foi o facto de algumas das crianças se inibirem em comunicar, tanto em grande grupo, como com os adultos da sala; e que a estratégia para tentar “desbloquear” esta insegurança existente no grupo, foi a da utilização do desenho, como vínculo de obtenção de segurança para a comunicação oral.

Para Sim-Sim, Silva e Nunes (2008),

A comunicação é vital no desenvolvimento da criança, implicando a participação activa de ambos os interlocutores (criança e adulto) e requerendo oportunidades comunicativas e a existência de múltiplas razões que levem ao desejo e à

necessidade de comunicar. A interacção verbal é o meio mais elaborado e privilegiado da interacção comunicativa. Através dela a criança adquire a língua materna e, simultaneamente, pensa simbolicamente e aprende sobre o real físico, social e afectivo (p.34).

Tal como descrito na apresentação de dados, nas três propostas apresentadas, todos os intervenientes reponderam positivamente ao sugerido, ou seja, todas as crianças demonstraram disponibilidade para as realizar. De acordo com os dados apresentados no ponto anterior, podemos concluir, de certa forma que, com a utilização do desenho, foi sempre possível obter respostas, através da comunicação oral de todas crianças do grupo. É certo que as respostas nem sempre correspondiam à proposta inicial, como verificamos por exemplo, na proposta 2, com a resposta da Madalena, mas o que importa salientar é que, por exemplo, esta criança nunca correspondia a uma comunicação oral se não através do desenho. Posso afirmar que, com o decorrer da minha intervenção, a criança começou a alterar o comportamento. Continuando com o mesmo exemplo, esta criança quando interpelada por um adulto numa conversação, não era capaz de manter o contacto visual com o mesmo, desviando o olhar. Com a evolução das propostas, começou a procurar-me em várias alturas do dia para contar acontecimentos vividos; no entanto, em termos da comunicação em grande grupo, manteve a postura inicial.

Tendo em conta que ao nível da comunicação oral, na avaliação inicial, 8 crianças apresentavam dificuldades ao nível da construção frásica e/ou em termos de transcrição de acontecimentos do passado e, no final da PPS II, apenas dois desses elementos mantinham a dificuldade observada inicialmente, o que permite constatar que houve evolução positiva. Também de salientar que das duas crianças que não usavam qualquer tipo de comunicação oral, no final da PPS II, apenas se manteve com o mesmo registo a criança com autismo. Esta evolução foi observada não apenas através dos comentários das crianças face aos seus desenhos, mas face à postura e forma de estar do grupo em todas as atividades rotineiras que implicavam comunicação oral. Realizando uma “viagem” por um dia-tipo do grupo, posso afirmar que, no final da PPS II, na chegada à instituição, todas as crianças partilhavam comigo através da comunicação oral, acontecimentos vividos pelas mesmas dentro ou fora da instituição; durante o acolhimento em grande grupo, apenas uma criança manteve o comportamento inicial de não comunicar oralmente; durante os tempos de atividades livres ou orientadas, a procura do adulto para a resolução de problemas era cada vez maior, como por exemplo, na

resolução de conflitos, pois cada vez mais a criança utiliza a comunicação oral para o fazer, em vez da “medição de força” através do contacto físico. A segurança do grupo perante a comunicação oral também foi observável, perante a interação com crianças e adultos externos à sala, pois aquando da promoção de atividade para a comunidade educativa, a grande maioria dos elementos do grupo queria participar nas divulgações, partilhando e comunicando oralmente o pretendido. Neste aspeto, a introdução da metodologia de trabalho de projeto desenvolvida durante a PPS II foi, na minha perspetiva, uma mais valia para a problemática encontrada, pois de acordo com Hopkins, (citado por Ramos & Valente, 2011), a oportunidade que as crianças têm em verbalizarem as suas ideias é, também, uma forma de exercitarem o pensamento. O/A educador/a nesta metodologia deve tornar-se mediador, questionando e pondo à prova os significados atribuídos pelas crianças. Desta forma o/a educador/a consegue potenciar ambientes que iniciam o pensamento e linguagem científica, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem. A postura que o/a educador/a deve assumir perante uma metodologia de trabalho de projeto, foi adotada por mim durante a mediação da intervenção, ou seja, perante o grupo assumi um papel de permanente escuta e observação, de forma a estar alerta e atender às necessidades de cada um. A observação permite-nos avaliar se o processo está a responder de forma adequada e significativa a cada criança. Escutar, segundo Oliveira & Formosinho (2011, p.32), é, “ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de construção do conhecimento” e, nesta perspetiva, segundo os mesmos autores “o papel do adulto é criar espaço para que a criança se escute a si própria e comunique a escuta de si” (p.33). Perante estas perspetivas o papel do/a educador/a deve ser interventivo, mas não demasiado diretivo, responsivo, de forma a intervir perante as necessidades e interesses das crianças, enquanto grupo e individualmente e ser um adulto ativo, de forma a motivar o grupo para o que se espera dele.

Tendo em conta a revisão da literatura realizada e os resultados obtidos após a minha intervenção, posso afirmar que, para além do desenho ser, por si só, uma forma de comunicação, através da sua utilização, é possível promover a comunicação oral e proporcionar oportunidades que incentivam a criança a utilizar a linguagem oral para comunicar de forma natural.

Parte II

IV. Construção da profissionalidade docente como educador/a de infância em contexto

Neste capítulo, apresentarei a análise do percurso realizado nos dois módulos da PPS, Creche e JI. Tendo em conta que as intenções são pontos fulcrais que regem a ação de um profissional de educação e as mesmas foram coincidentes na prática em creche e em Jardim de Infância, utilizá-las-ei para analisar o meu percurso e identificar onde me posiciono enquanto profissional. Esta retrospeção e reflexão sobre a minha ação faz parte da construção da minha profissionalidade docente. Terei em conta que as intenções de um profissional de educação não são estanques, são antes construídas tendo em conta cada contexto.

De acordo com Portugal (2012), práticas de qualidade requerem a assunção da perspetiva da criança e focalizam-se na promoção da sua implicação e bem-estar, procurando assegurar a independência na movimentação, exploração e resolução de problemas, desafio e amplificação do seu mundo. Neste sentido, foi na procura de práticas de qualidade que defini as minhas intenções. A primeira intenção por mim definida foi a de (I) **construir uma relação afetiva e de confiança, através do cuidado**. Esta é conseguida ao disponibilizar-me para os grupos, tanto afetivamente como fisicamente, enfatizando um sentimento de cuidado e pertença por parte de cada um. O estar presente e atenta às suas necessidades é um benefício para garantir a confiança dos mesmos. É importante chegar ao grupo no seu global, mas também é muito importante chegar a cada criança individualmente, de forma a valorizá-la como ser único que é e poder responder às suas necessidades individualmente. Esta aproximação obtém-se através dos cuidados individuais, através do acolhimento, das conversas informais com as crianças e, principalmente, com os adultos que as rodeiam, como as equipas educativas e as famílias, de forma a conhecê-las melhor, para conseguir chegar a cada um e aos grupos de crianças com eficácia, garantindo respostas às necessidades de cada um, bem como o bem-estar de cada um e de todos. Esta ideia vai ao encontro da afirmação de Sarmiento (2009, p.51) que nos demonstra: na profissão de educador/a de infância, tem de estar sempre implícita a satisfação dos aspetos afetivos e emocionais das crianças, “porque dessa satisfação depende o desenvolvimento e o equilíbrio da mesma”. Ao construir este elo de ligação com cada criança, para além da construção da

confiança em mim enquanto adulto responsivo, uma das minhas intenções é a de garantir a (II) **promoção da autonomia**, a fim de garantir a confiança da criança em si mesma. Promove-se este aspeto estando sempre presente e alerta, mas dando espaço à criança nas suas tarefas diárias, de forma, a que ela se sinta útil e importante. A promoção da autonomia consegue-se na maioria das tarefas diárias, dando espaço nas brincadeiras e na exploração; consegue-se quando se programa uma atividade específica, tendo em conta os interesses de cada um, quando as ajudamos a realizar a sua higiene pessoal autonomamente, ou no acompanhamento das refeições.

Outra das minhas intenções definidas para a prática foi a de (III) **promoção de aprendizagem através da exploração do meio**. Durante a prática, esta intenção, ocupando eu o lugar de estagiária, não dependia apenas de mim, pois já existiam regras tanto nas salas, como nas instituições que era necessário respeitar. Esta promoção da aprendizagem é possível através do “dar espaço” e tempos supervisionados, mas não orientados, de forma a potenciar momentos de exploração livre.

A intenção que se seguiu foi a de (IV) **estimular a aquisição da linguagem através da promoção das interações em grande, pequeno grupo e entre pares**; esta foi uma realidade que esteve sempre presente na minha intervenção, tanto na creche como em JI, pois segundo Silva et. al (2016), a linguagem é “indispensável para a criança interagir com os outros, exprimir os seus sentimentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia” (p.43).

Tal como fiz em ambos os contextos, o/a educador/a deve também (V) **promover um trabalho cooperativo e colaborativo com as famílias**, planificando atividades específicas com e para elas, demonstrando-lhes e explicando-lhes, pessoal e individualmente, a importância do envolvimento e da ajuda das mesmas no trabalho com as crianças. Para que isto aconteça, é necessário primeiro (VI) **criar uma relação positiva e de confiança** com cada família, demonstrando a nossa atenção, presença e disponibilidade para a receber e cuidar das suas crianças. Conforme defende Silva (2014),” esta prática caracteriza-se por uma comunicação fluída entre pessoas, baseada em relações de confiança e apoio mútuo” (p. 23).

Para que seja possível atingir todas as intenções já referidas, o profissional de educação tem de ser capaz de se adaptar a qualquer realidade, conseguindo (VII) **desenvolver a construção de um espírito de equipa onde se desenvolvam interações positivas entre os vários elementos que a compõem, de modo a favorecer um ambiente de qualidade**, respeitando as equipas educativas, pois só assim

se garante o favorecimento do bem-estar do grupo de crianças, garantindo esse ambiente de qualidade.

A inserção e intervenção noutros contextos, acompanhados de outros profissionais de educação, dá-nos oportunidade de contactar com diferentes práticas pedagógicas. A reflexão e avaliação que fazemos das mesmas, faz com que nos coloquemos num caminho como profissionais de educação, muito mais despertos e preparados, pois para além da aquisição de experiências através das nossas intervenções, aprendemos também com as intervenções observadas por parte dos outros profissionais de educação, tanto as que vemos como “bons exemplos” como as que consideramos menos bem conseguidas. Sem experimentar ou vivenciar diferentes práticas pedagógicas, não conseguiremos contruir a nossa. Esta ideia vai ao encontro de Costa e Caldeira (2015, p.113), que afirmam: é “em contexto de formação que o/a educador/a de infância, seja ele estagiário, principiante ou experiente, (re)constrói a sua identidade profissional, pois é impossível dissociar identidade pessoal de identidade profissional ou de identidade social”. Face ao exposto, considero que só serei uma profissional competente se continuar a construir a minha identidade, refletindo e reformulando as minhas ações através de uma formação contínua e permanente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar ao final desta etapa, é importante realizar uma reflexão, não só da construção deste relatório, mas também e, principalmente, de todo o processo formativo acadêmico realizado até este momento. Posso afirmar que foram muitas as aprendizagens que realizei, principalmente com as práticas de Creche e de JI. Foram aprendizagens globais e partilhadas, aprendi autonomamente, aprendi com as equipas educativas, aprendi muito com o grupo de crianças; aliás, não só com os “meus” grupos específicos, mas com todas as crianças com quem mantive contato em ambas as instituições pelas quais passei. Afirmo que foram aprendizagens partilhadas pois, a meu ver, quando a nossa atividade profissional implica a interação com os outros e, no nosso caso específico, profissionais de educação em que temos de estar disponíveis para atender às necessidades do outro, devemos, também, estar disponíveis e flexíveis para aprender com os outros.

O estabelecimento de uma relação cordial com as equipas educativas de cada instituição, foi fundamental para o desenvolvimento das minhas práticas, pois só assim foi possível, através da relação baseada no respeito mútuo, entreajuda, colaboração e partilha, consegui atingir todos os meus objetivos. Foi desta forma que foi possível conferir às crianças, famílias e restantes equipas educativas, sentimentos de confiança, segurança e estabilidade emocional e que fez de mim um elemento participativo e ativo na condução das rotinas dos grupos de crianças.

Na minha perspetiva, uma “boa prática profissional” tem, obrigatoriamente, de passar por garantir o bem-estar emocional das crianças e isso só é possível com o estabelecimento de uma relação pedagógica sólida, inspirada na confiança, na construção de uma relação, num vínculo afetivo seguro, cuidando e educando como um laço favorecedor do desenvolvimento integral da criança.

REFERÊNCIAS

- Bastos G (1999), *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: ISBN.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994), *Investigação Qualitativa em Educação- uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brougère, G. (2010). *Brinquedo e Cultura*. São Paulo: Cortez editora.
- Caldwell, B. (2005). *O educar das crianças no século XXI*. A criança e a família no século XXI. Pp. 267-281. Lisboa: DinaLivro
- Cardona, Maria (1992), a organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de-infância, *Cadernos de Educação de infância*, nº24. Lisboa: APEI.
- Cardoso, C. & Valsassina, M. (1988). *Arte Infantil. Linguagem Plástica*. Lisboa: Editorial Presença.
- Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Consultado a 19 de janeiro de 2018, em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Cesar, C. M. (2008). *A noção de cuidado em Paul Ricoeur*. Actas do V Encontro Luso Brasileiro de Bioética.
- Cole, M. & Cole, S. R. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Universidade da California, San Diego: ARTMED EDITORA S.A.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Consultado a 20 de fevereiro de 2018, em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF
- Costa, M. & Caldeira, A. (2015). *Se isto é uma educadora de infância. Reflexão em torno da construção de uma identidade profissional*. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás & C. Pereira (Eds.), *Atas do II Encontro de mestrados em educação da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 113-120). Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Delalande, J. (2009). *El juego no es solo educativo! Los análisis socio-antropológicos sobre las practicas infantiles*. In: *A jugar se ha dicho: El Congreso de la República*.
- Dewey, j. (1976). *Experiência e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Drummond, M. (2005). *Avaiar a aprendizagem das crianças. Infância e Educação, Investigação e Práticas*. Porto: Porto Editora.

- Felizardo, S. (2010). *Perspectivas sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais*. Viseu: Universidade do Minho.
- Forest, N. & Weiss, S. L. I. (2003). *Cuidar e Educar: Perspectivas para a prática pedagógica infantil*: Revista Leonardo Pós, Órgão de Divulgação Científica e Cultural do ICPG. Consultado em outubro de 2017, em <http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev03-07.pdf>
- Gaspar, M. F. (2005). Desafios da avaliação da matemática em educação pré-escolar. *Infância e Educação, Investigação e Práticas*. Porto: Porto Editora.
- Gusso, S. e Schuartz, M. (s.d.). *A criança e o lúdico: A importância do "brincar"*. Pontifícia: Universidade Católica do Panamá.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Huizinga, J. (1991). *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva.
- Katz, L. e Chard, C. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Monteiro, C. M. V. R. & Delgado, A. C. C. (2014). *Crianças, brincar, culturas da infância e cultura lúdica: Uma análise dos estudos da infância*. Brasil: Universidade Federal do Rio Grande.
- Nörnberg, M. (2009). *A ética no cuidado numa instituição de educação de crianças e jovens do meio popular*. Comunicação apresentada na 30^o Reunião Anual da ANPED, Caxambu
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). Área de aprendizagem da pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa, J. Formosinho & H. Costa, *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (pp. 23-26). Porto: Porto Editora.
- Orientações para Actividades de Leiura: *Programa- Está na hora dos livros*. (s.d). Ministério da Educação. Consultado em: http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/arquivo/escolas/uploads/formacao/brochura_david.pdf
- Ponte, J. P. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. Lisboa: Departamento de Educação e Centro de Investigação em Educação Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas educativas em creche - das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.
- Post J. & Hohmann M. (2011), *Educação de bebés em infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Ramos, M., Valente, B, (2011). *Iniciação à ciência através da Metodologia de Trabalho de Projeto*: Um contexto privilegiado para o desenvolvimento da linguagem no pré-escolar. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa
- Sarmiento, T. (2009). *As identidades Profissionais em Educação de Infância*. Minho: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Sousa, A.B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. 3ºvol. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003). *Programação e Avaliação Desenvolvimental. Na pré-escolaridade e no 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Silva, J. (2014). *O trabalho colaborativo em equipa: Conceções e Práticas das Equipas Pedagógicas (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal)* Consultada em
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa, Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sim-Sim I., Silva a. & Nunes C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa, Ministério da Educação- Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Spodek, B. & Saracho O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos: organizar para educar*. Brasil: Artes Médicas.
- Rousseff, D., Temer, M., Nunes, M., Barcelos, P. & Ferreira, A. (2012). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos.
- Tomás C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.

Documentos consultados:

Projeto Educativo do Agrupamento de Escola

ANEXOS

Anexo A. Tabela de dados recolhidos sobre os pais das crianças

nomes	Habilitações literárias		Profissão		Situação de emprego	
	pai	mãe	pai	mãe	pai	mãe
Afonso	10º ano	9º ano	desconhecida	Auxiliar de saúde	desconhecida	Conta de outrem
Alexandre	12º ano	licenciatura	Técnico de eletricidade	sem profissão	Conta de outrem	desempregada
Ana	9º ano	9º ano	desconhecida	desconhecida	desempregado	desempregada
André	-----	10º ano	-----	Auxiliar de saúde	-----	Conta de outrem
Calebe	12º ano	-----	agente de autoridade	-----	Conta de outrem	-----
Camila	-----	licenciatura	-----	comerciante	-----	Conta de outrem
Diego	----	9º ano	-----	desconhecida	-----	domestica
Gabriel C	9º ano	9º ano	comerciante	comerciante	Conta de outrem	Conta de outrem
Gabriel S	-----	licenciatura	-----	Administração pública	-----	Conta de outrem
Ilidio	2º ano	1º ano	desconhecida	desconhecida	reformado	domestica
Kévin	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Maria E	4º ano	9º ano	Motorista de autocarros e guarda-freios de elétricos	comerciante	desempregado	desempregado
Maria M	10º ano	11º ano	desconhecida	comerciante	Conta de outrem	Conta de outrem
Maria F	-----	7º ano	-----	desconhecida	-----	Conta de outrem
Mariana V	-----	9º ano	-----	Comerciante	-----	Conta de outrem
Mariana M	-----	-----	Eletricista	-----	-----	-----
Miguel	9º ano	9º ano	Técnico de manutenção	Profissional de saúde	Conta de outrem	Conta de outrem
Pedro B	-----	6º ano	-----	desconhecida	-----	desempregada
Pedro D	-----	7º ano	-----	Empregada doméstica	-----	Conta de outrem
Santiago	-----	12º	-----	desconhecida	-----	desempregado
Sara	-----	12º	-----	administrativa	-----	Conta de outrem

Anexo B. Tabela de avaliação inicial das crianças

Indicadores de avaliação	SOCIALIZAÇÃO			COMUNICAÇÃO		PARTICIPAÇÃO EM SALA			AUTONOMIA		
	1.1. Relaciona-se bem com as crianças do grupo.	1.2. Relaciona-se bem com a equipa educativa.	1.3. Relaciona-se bem com todos os intervenientes da instituição.	2.1. Utiliza linguagem perceptível, com frases simples e complexas	2.2. faz diálogos de acontecimentos do passado.	3.1. Participa ativamente nas atividades propostas.	3.2. Cumpre as regras de socialização.	3.3. Utiliza os materiais nas respetivas áreas.	4.1. Tem autonomia na higiene.	4.2. Tem autonomia na alimentação.	4.3. Ajuda na arrumação da sala.
Nome das crianças											
Afonso	f	f	f	f	f	s	r	r	f	s	f
Alexandre	f	f	f	f	f	f	f	f	f	s	r
Ana	f	f	f	f	f	f	f	f	f	s	r
André	f	f	f	f	f	f	f	f	f	r	r
Calebe	r	f	f	f	r	f	f	f	f	r	r
Camila	r	f	f	r	f	f	f	r	f	f	r
Diego	f	f	f	f	f	f	f	f	f	s	s
Gabriel C.	f	f	f	f	r	f	r	r	f	f	r
Gabriel S.	r	f	f	f	f	f	f	f	f	s	f
Ilídio	f	f	f	f	f	f	r	r	f	f	r
Kévin	f	f	f	f	r	f	r	f	f	s	f
Eduarda	f	f	f	f	f	f	f	f	f	s	f
Madalena	r	r	r	f	r	f	r	f	f	s	r

Maria	f	f	f	f	f	f	r	f	f	f	r
Mariana	r	f	f	f	r	f	r	f	f	f	r
Mariana M.	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f
Miguel (NEE)*	f	f	f	n	n	r	f	n	n	n	n
Pedro B.	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	r
Pedro D.	f	f	f	f	f	f	f	f	f	s	f
Santiago	r	f	r	n	n	f	f	f	f	s	f
Sara	f	f	f	f	r	f	f	f	f	f	r

Sempre – (s)

frequentemente – (f)

Raramente – (r)

Nunca – (n)

*NEE- necessidades educativas especiais

Anexo C. Reflexões semanais.

1ª Semana de intervenção - de 02-10-2017 a 06-10-2017: Reflexão sobre a avaliação das crianças no pré-escolar.

A reflexão desta semana despontou através de uma conversa informal com a educadora cooperante, na qual, a mesma me questionou se existia algum documento onde constem critérios de avaliação do pré-escolar. Esta questão surgiu em reunião de conselho pedagógico e o principal objetivo da educadora era desmistificar a ideia de que na educação pré-escolar não é importante avaliar.

Expliquei-lhe que segundo os meus estudos, não existe nenhum documento onde constem critérios definidos, que os mesmos, apenas podem surgir tendo em conta as dificuldades e potencialidades do contexto em que se está inserido, ou seja, apenas após uma avaliação do contexto e do grupo de crianças, se pode definir intencionalidades e objetivos para grupo e a partir desses objetivos, criar finalmente critérios para a avaliação do progresso das crianças.

Segundo as Orientações Curriculares (2016), o termo avaliar remete para a atribuição de um valor, por isso a avaliação é muitas vezes entendida como classificação da aprendizagem, algumas perspetivas teóricas descrevem como a realização de juízos de valor. Posto isto e tendo em conta a mesma fonte, considera-se que a educação pré-escolar não envolve nem a classificação da aprendizagem da criança, nem o juízo de valor sobre a sua maneira de ser, centrando-se na documentação do processo e na descrição da sua aprendizagem, de modo a valorizar as suas formas de aprender e os seus progressos.

Avaliar o desenvolvimento de uma criança não se pode limitar a enumerar capacidades adquiridas, em vias de aquisição ou que ainda estão por ser adquiridas. Este é um tipo de avaliação sumativa, esta pode ajudar a avaliar, mas não é suficiente. Sabendo que as competências das crianças são dependentes da situação ou contexto, não nos podemos cingir a uma avaliação estanque, não contextualizada.

Segundo Neisworth e Bagnato (2004), citado por Portugal, (2012, p. 596) avaliação autêntica deve ser um processo de recolha sistemática de informações, feita por adultos próximos e que conhecem bem as crianças, sobre os seus comportamentos nos seus contextos naturais de vida, para que se possam considerar as funcionalidades desses comportamentos para posteriormente encorajar as crianças a demonstrarem as suas competências em diversas situações.

Epsteins, Neisworth & Bagnato (2004), citados por Portugal (2012, p. 596), definem critérios para uma avaliação adequada, onde se podem destacar as seguintes ideias. A avaliação não deve criar ansiedade ou medo na criança, não pondo em causa a sua autoestima, nem dando azo a um sentimento de insucesso; a avaliação deve atender ao que as crianças conhecem e são capazes, e nunca ser penalizadora pelo que elas não sabem. A informação deve ser obtida ao longo do tempo, em múltiplas e significativas situações, no contexto das atividades naturais da criança. O valor da avaliação vai muito além da focalização no desenvolvimento e aprendizagens das crianças; a avaliação é

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.

Seguindo o mesmo pensamento, Drummond (2005, p.19) afirma que,

“(...) o que as crianças sabem, reconhecemos os seus sucessos, as suas características individuais e as diferenças entre crianças. Podemos usar estas avaliações para organizar e enriquecer o currículo, as nossas interações com as crianças e as respostas educativas no seu todo. Essas avaliações também podem servir para identificar o que a criança vai ser capaz de aprender a seguir, de forma a apoiarmos e a alargarmos a sua aprendizagem. A avaliação das aprendizagens das crianças faz parte da procura de qualidade, na nossa prática diária”

Posto isto e seguindo a ideia de Gaspar (2005, p.55), mencionado pelo autor anterior, “avaliar é tomar consciência para adaptar”, daí a importância de uma avaliação dinâmica e interativa com a criança, de onde se possa recolher informações sobre o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, de forma a podermos apoiar e ampliar a aprendizagem. Tudo isto contrapõe com a avaliação sumativa que na sua maioria, em vez de apoiar pode inibir a criança e constranger as famílias por a criança ainda não ter atingido o objetivo que se definiu, como se cada criança se desenvolvesse e adquirisse aprendizagens num tempo definido.

Segundo Laevers (2010), citado por Portugal, (2012, p. 598) cabe ao adulto educador/professor identificar o potencial de desenvolvimento e educação inerente às atividades, para pensar e disponibilizar situações estimulantes, formulando “pontos de atenção” e atendendo ao bem-estar emocional e implicação das crianças. Cabe ao educador refletir sobre a sua prática, de forma a perceber se todas as crianças recebem o estímulo e atenção suficiente, não cingindo a sua prática pela homogeneização. Deve proporcionar a cada criança o que ela tem direito, a diferenciação necessária para que cada uma atinja os seus objetivos e veja as suas necessidades cuidadas.

2ª Semana de intervenção - de 09-10-2017 a 14-10-2017: Importância do processo de planeamento.

A reflexão desta semana vem na sequência da realizada na semana anterior. Na passada semana, a minha reflexão debateu-se na importância da avaliação na educação pré-escolar. Esta vem complementar com outro dever do/a educador/a de infância, enquanto responsável pela evolução das capacidades e superação das dificuldades das crianças. O dever em questão é o de planeamento que, segundo Sousa (2003), se assemelha a um plano de batalha, onde os pontos estratégicos a conquistar, são os objetivos e metas a atingir; as estratégias e táticas são os métodos e as técnicas com que se efetuam as atividades educativas, as lutas a desenvolver para conquistar aqueles objetivos são as atividades e vivências educacionais e a avaliação corresponderá à observação do desenrolar da batalha e a reformulação e a recuperação educativas correspondem ao reforço com as forças de reserva. Esta reflexão surge também pelo facto de ser a primeira semana, em que iniciei algum tipo de planificação nesta prática profissional supervisionada.

Como futura educadora, deverei ser capaz de realizar uma avaliação reflexiva e adequada, observando, registando e documentando o que as crianças fazem, dizem e aprendem para, posteriormente e tendo em conta essa avaliação, conseguir contruir uma planificação sólida e suportada pelas necessidades do grupo.

A planificação deve referir as áreas educativas que irão proporcionar às crianças uma evolução, a qual lhes permita atingir o objetivo estabelecido, ou seja, a satisfação das suas necessidades. Devemos planear e organizar estratégias programáticas de forma a articular as atividades educativas, de modo a tirar maior eficácia delas. Pois tal como apresentado nas OCEPE (2016), “o desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto. Também a sua aprendizagem se realiza de forma própria, assumindo uma configuração holística, tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade” (p.10). O objetivo dessa planificação terá de ser a satisfação das necessidades específicas de cada criança.

O planeamento permite ao educador organizar a sua prática, a reflexão permite ao educador avaliá-la e melhorá-la. O planeamento baseado nas avaliações iniciais, pode não gerar os benefícios e evoluções esperadas, necessitando de adaptações e modificações, fruto das reflexões e avaliações que se vão realizando sobre a prática. Posso com isto concluir que o planeamento e avaliação é um processo cíclico que não deve ser estanque, estando sempre disponível para adaptações e modificações.

3ª Semana de intervenção - de 16-10-2017 a 20-10-2017: A importância do cuidar individual.

Dentro do grupo de crianças com quem estou a realizar a intervenção, existem muitas especificidades importantes para se ter em conta na comunicação e na interação com as crianças. Existem realidades familiares complicadas, características de desenvolvimento cognitivas diversas, as quais, mesmo quando interagimos em grupo, deveremos ter em mente, para conseguir atuar e chegar, individualmente a cada criança. Pois tal como nos é apresentado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), a interligação das características intrínsecas de cada criança (o seu património genético), do seu processo de maturação biológica e das experiências de aprendizagem vividas, faz da criança um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e forma próprias de aprender. Desta forma teremos sempre de olhar para o grupo de crianças, como algo constituído por seres únicos, que merecem e esperam um tratamento e cuidado específico e individual.

Segundo Cesar, (2008), cuidar é respeitar, estimar, ter solicitude, reconhecer o valor da pessoa humana em si e no outro, superar o ódio, o conflito e o desconhecimento, pela afirmação do amor e da justiça, como condições de realização da humanidade.

Segundo Heidegger (1999), (citado por Nörnberg, 2009), o cuidado é o solo em que se move toda a interpretação do ser humano, fundamento para qualquer interpretação do humano.

Não se pode educar, como nos refere Caldwell (2005), sem prestar cuidados e proteção, assim como não se pode prestar cuidados corretos e proteção durante os primeiros anos de vida sem, ao mesmo tempo, educar. De acordo com Nörnberg (2009), a partir do cuidado é possível a aproximação de uma compreensão acerca do modo como se organiza e vive o ser humano, sendo a preocupação, diligência, carinho, zelo e responsabilidade, termos que caracterizam a noção de cuidado.

Perdigão (2003) afirma que com a ética do cuidado o mais importante reside no respeito incondicional pelo outro, na sua liberdade, dignidade e diferença, valorizando o outro na sua liberdade nomeando-o, escutando-o e dando-lhe a palavra. Forest (2003), afirma que é fundamental que se oiça a criança e que exista um interesse genuíno pelo que sente, pensa e o que conhece sobre si e sobre o mundo, com a intenção de que esta amplie esse conhecimento, para que se torne gradualmente mais independente e autónoma. Posto isto, não devemos generalizar a forma como interagimos diariamente com cada criança do grupo, devemos valorizar cada uma, compreender as suas especificidades e necessidades, para que consigamos ajudá-las a ultrapassar as suas dificuldades.

4ª Semana de intervenção - de 23-10-2017 a 27-10-2017: Gestão de conflitos

A reflexão desta semana tem como nota introdutória a seguinte nota de campo.

Nota de campo 30: 25-10-2017 (4f)

Encontrei o Gabriel a chorar, estava junto do Pedro B. e do Kevin. Estavam em conflito por causa de um brinquedo. Eu sabia que a criança que tinha o brinquedo, um carro, era o Gabriel, mas tanto o Pedro B. como o Gabriel diziam, que o tinham primeiro. Como faço sempre, conversei com eles e questionei-os, para que fossem eles a contar a versão correta da história. Após chegarmos à conclusão que o Pedro tinha tirado o brinquedo da mão do Gabriel, expliquei-lhes, que não se tiram os brinquedos aos amigos, temos de chegar perto do amigo e conversar com ele e explicar-lhe que queremos brincar com aquele brinquedo e pedir-lhe para que o empreste um bocado. Após a explicação:

Pedro B.- Gabriel, posso brincar um bocado com o carro?

Gabriel- Podes, mas só assim, um bocadinho assim! (representando com os dedos da mão, a dimensão do" bocadinho".)

Para mim é muito importante o diálogo, entre as crianças, mediadas por nós, na resolução de conflitos.

Este acontecimento não é um caso isolado. O grupo com que estou a realizar a prática, encontra-se na fase egocêntrica. De acordo com Piaget (s.d), (citado por Cole & Cole, 2004) egocentrismo não significa egoísmo ou arrogância, está subjacente à tendência de se concentrarem em si mesmos. Egocêntricas não no sentido pejorativo, mas, como Cole et al. (2004.) nos explica, o egocentrismo refere-se à tendência para se concentrar em si mesmo, em considerar o mundo, inteiramente, em termos do próprio ponto de vista. Afirma também, que para Piaget (s.d.), as crianças em idade pré-escolar, não conseguem descentrar, eles estão presos no seu próprio ponto de vista, incapazes de ver a partir da perspectiva da outra pessoa.

São frequentes os comportamentos “agressivos” nesta faixa etária, na minha perspectiva, esses ditos comportamentos existem porque é normal, porque faz parte do desenvolvimento da criança ter esse tipo de atitudes. Trata-se da fase onde estão a descobrir o que é interagir com o outro, com as poucas ferramentas de comunicação que adquiriram até então. Mas, não é por dizer que estes comportamentos fazem parte do desenvolvimento, que os vou desprezar ou desvalorizar, todas as atitudes de conflitos devem ser valorizadas, geridas, conversadas e partilhadas em grupo, para que pouco a pouco os exemplos de uns comecem a gerar atitudes positivas nos outros.

Devemos ter sempre em conta os valores e competências, que devem ser promovidas no jardim-de-infância, a confiança, a curiosidade, a intencionalidade, o autocontrolo, o estabelecimento de relações, a capacidade para comunicar e a cooperação entre o grupo, devem ser conceitos a trabalhar e não desprezar na rotina do grupo. Os adultos deverão garantir que as experiências diárias da criança lhe confirmem segurança emocional e encorajamento, de modo a garantir que tenham acesso a tempos de excelência, onde as interações entre o adulto e as crianças lhes proporcionem aprendizagens.

Portugal (2012) explica-nos que as práticas de qualidade enfatizam o respeito pela criança e focalizam-se na promoção da sua implicação e bem-estar, procurando assegurar a independência na movimentação, exploração e resolução de problemas. É desta forma que tento sempre atuar, procuro ser uma adulta responsiva, mas não prender a atuação do grupo, procuro estar sempre ativa, atenta e em interação com o grupo, mas dando-lhes espaço e autonomia para explorarem o espaço e as brincadeiras como pretendem, estando sempre disponível para quando precisam ou para quando é preciso intervir para gerir algum tipo de conflito, ou para responder a alguma necessidade básica dos elementos do grupo.

Concluindo na minha opinião não devemos avaliar grupos de jardim-de-infância como “agressivos”, ou conflituosos, faz parte do desenvolvimento infantil este tipo de reações impulsivas. Podemos caracteriza-los por egocêntricos, mas é uma característica pela qual todos passamos aquando a aquisição de competências para a interação positiva com os outros. Todas as atitudes fazem parte das aprendizagens, desde que valorizadas e atendidas pelo adulto supervisor, que deve manter sempre uma atitude atenta e responsiva.

5ª Semana de intervenção - de 30-10-2017 a 03-11-2017: Importância das experiências lúdicas.

Esta foi a semana de celebrar o dia das bruxas, ou como já adaptado, o Halloween. Alguns pais não levaram os filhos à escola nestes dias, pois não queriam que os filhos participassem nas celebrações, devido à religião. Não vou dizer que sou contra, ou favor da celebração, pois na minha opinião, as coisas ganham o valor que nós lhe damos. Vivemos numa sociedade consumista, que adquire tradições que influenciam cada vez mais esse consumismo, mas, como adultos conscientes, temos o dever de pensar sobre as coisas e inculcar às nossas crianças, os valores que nos fazem mais sentido, respeitando sempre, as crenças e cada um.

Não temos de privar as crianças de ir à escola, devido a uma celebração que não faz parte da nossa cultura, até porque a forma como se celebra em Portugal, é

maioritariamente, de diversão e brincadeira. Dessa forma estão a privar as crianças de conhecer a história e perceber o verdadeiro significado das coisas. Na minha opinião, não se deve privar uma criança de ir à escola, afinal é um direito que lhe assiste, deve-se explicar o que vai acontecer, porque acontece, e caso seja algo que vá contra aos nossos princípios, explicar o porquê e, se necessário, conversar com a equipa educativa sobre o assunto.

No caso da instituição e da sala em questão, a celebração, foi meramente de diversão e brincadeira e interligação com acontecimentos fastiosos, dos contos de bruxas, portanto, foi como se tratasse da celebração das histórias de bruxas, nem se quer existiu, qualquer introdução ao significado religioso do dia, nem na questão do pedir o pão por Deus, que para as crianças do grupo, significa pedir doces. Segundo Monteiro & Delgado, (2014), os adultos não têm controle total sobre a educação das crianças, as crianças também são atores sociais e aprendem para além dos ensinamentos de seus professores e familiares. Deveremos por isso, dar a liberdade suficiente, para deixar as crianças fazerem a devida exploração do que os rodeia, para que tal como nos referem Gusso, S. e Schuartz, M. (s.d.), possam viabilizar, situações onde a aprendizagem se torne significativa e prazerosa e a estimulação das diversas áreas do conhecimento, seja aliada aos interesses naturais da criança, lembrando que o lúdico deve sempre fazer parte do processo, pois o brincar e o jogar são atividades espontâneas das crianças.

O dia 31 de novembro de 2017, para este grupo de crianças, foi um dia unicamente de brincadeira, na visão de Delalande (2009), quando o brincar é instrumento pedagógico e visado pelo adulto como estratégia para alcançar a aprendizagem escolar, transforma-se parte da cultura lúdica. Foi isto, que na minha opinião, algumas famílias, privaram as crianças de vivenciar.

6ª Semana de intervenção - de 06-11-2017 a 10-11-2017: Importância das rotinas diárias.

A semana que passou, foi uma semana bastante atípica. Entre reuniões de educadores/as, a visita do projeto “dentolas”, os preparativos para o dia de São Martinho e a tentativa, de manter o tema de trabalho a funcionar, neste caso, o corpo humano, fizeram com que a organização temporal do grupo, da rotina, fosse um pouco alterada.

09-11-2017 (5f)

Nota de campo 40:

Amanhã será o dia de festejar o São Martinho, para isso, a equipa educativa está atarefada, com os preparativos. Sente-se o grupo mais agitado, na minha opinião, deve-se ao facto, de as rotinas de sala, terem sido um pouco alteradas.

Nota de campo 41:

Maria E.- Hoje não fizeste o acolhimento!

Esta foi a afirmação de uma criança, para a educadora, que da parte da tarde, ao se sentar no tapete, sentiu falta da rotina.

Tem-se como rotina de sala, sentar-se no tapete, logo que entram na sala, para a realização do acolhimento. No dia referido na nota de campo, as crianças apenas se

reuniram no tapete da parte da tarde, pois começou-se logo bem cedo, a realizar os preparativos para o dia de são martinho.

As rotinas são bastante importantes, no dia a dia de um grupo de crianças, segundo Spodek & Saracho (s.d), as crianças aprendem a antecipar eventos futuros através da regularidade das ocorrências diárias. Também Cardona (1992), afirma que, a sequência diária é considerada como fundamental para que a criança se consiga orientar ao longo do dia, sem necessitar de estar constantemente a depender do adulto, para saber o que vai realizar a seguir.

Existir uma rotina definida, não significa, nem é sinónimo de rigidez, mas sim organização temporal. Também não significa, que a maior parte do tempo seja ocupado por atividades orientadas. Deve-se organizar o tempo e a rotina, correspondendo com os interesses e necessidades das crianças.

A importância que as rotinas têm, em específico, neste grupo de trabalho, foi comprovada esta semana que passou, nas abordagens que as crianças tinham, sobre as alterações das sequências de atividades habituais, no dia de ginástica, que não aconteceu e principalmente, na alteração de comportamentos, ainda mais agitados do que o normal.

7ª Semana de intervenção - de 13-11-2017 a 17-11-2017: A Importância do tempo de brincadeira.

A semana que passou, teve muitos momentos não dirigidos, em que o grupo de crianças aproveitou para brincar. *“Podem ir brincar”*, esta é a frase que o grupo de crianças mais gosta de ouvir.

Para Huizinga (1991), o tema brincar é a ação pela qual a civilização surge e se desenvolve, afirma, que o brincar constitui uma autêntica escola de disciplina, que expõe e organiza emoções e afetos, num espaço de liberdade, onde a criança, livremente, aceita e exercita, pondo à prova as qualidades daquele que brinca. O ato de brincar está, portanto, relacionado com a forma como a criança pode aprender, a ultrapassar as frustrações, como por exemplo, quando perde e o seu desejo é ganhar, levando essa ideia para o futuro, aprendendo a brincar, a lidar com diversas adversidades, que possam surgir ao longo da vida.

O jogo é também uma forma de brincar e uma atividade social. A criança, apenas o reconhece como tal, depois de alguém a iniciar nessa atividade e a ensinar a entender como algo fictício e que tem as suas limitações. Segundo Brougère (2010), o jogo, ainda que de forma solitária, é uma atividade cultural que supõe a aquisição de estruturas que a criança vai assimilar de maneira mais ou menos personalizada para cada nova atividade lúdica. É suposto, portanto, que por exemplo em sala, antes de deixarmos o grupo, explorar os materiais da sala, autonomamente, teremos de explorá-los em conjunto, mediando e ensinado a forma como se utilizam e ensinar-lhes as regras, se estas existirem.

Brincar em autonomamente, torna as crianças mais felizes, criativas e saudáveis. Permite-lhes ainda, que resolvam os seus problemas, treinando competências para a vida adulta. É, portanto, fundamental criar espaços, em que as crianças tenham liberdade para brincar e explorar o meio. Durante esses momentos de exterior, consideramos que as

crianças deverão brincar mais livremente, sendo o papel do educador, a meu ver, mais de supervisão e não tanto de intervenção, de forma a promover a liberdade de escolhas tanto de materiais como de interações das crianças, sem que isso leve a uma atividade demasiado direcionada.

8ª Semana de intervenção - de 20-11-2017 a 24-11-2017: Articulação, para a facilitação da transição do pré-escolar, para o primeiro ciclo.

Para a reflexão desta semana, tenhamos em conta a seguinte nota de campo,

24-11-2017 (6f), Nota de campo nº 56

Hoje, para além do dia de brinquedos, dia de brincar com os brinquedos de casa, foi o dia de realizar a articulação entre o pré-escolar e o primeiro ciclo. Em pequenos grupos, as crianças com cinco anos, foram levadas às salas de primeiro ciclo, para realizarem atividades, como jogos, ouvir histórias, ou cantar canções.

Tive oportunidade de acompanhar um dos grupos, da minha sala, que se fez acompanhar, de um grupo de outra sala, do pré-escolar da instituição. A proposta do grupo, lançada pela educadora da sala que nos acompanhou, foi de um jogo, intitulado “o novelo de palavras”. O jogo iniciava com um novelo de lã na mão, a pessoa que iniciava o jogo, dizia uma palavra relacionada com o Natal e lançava a outra pessoa/criança, que realizava a mesmo processo. O objetivo era desenvolver o vocabulário, realizando uma teia de lã pelo grupo. O professor, da sala de primeiro ciclo, foi escrevendo no quadro, as palavras que se iam proferindo. Por parte de algumas educadoras, surgiu a questão, de que, o Natal, talvez não fosse o melhor tema, devido às crianças que não celebram o mesmo, por motivos religiosos, mas esta atividade foi apenas de enriquecimento do vocabulário, portanto não temos de lhe dar um critério religioso, quando o mesmo não existiu.

Segundo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) (Silva et.al., 2016), as transições constituem mudanças dos ambientes sociais imediatos de vida, que determinam ajustamentos no comportamento. No caso do grupo com que estou a realizar a Prática Profissional Supervisionada, no próximo ano letivo, grande parte do grupo, irá transitar para o primeiro ciclo. Trata-se, segundo as OCEPE (2016), de uma transição “vertical”, ou seja, é uma transição, em que a idade da criança vai originar a sua passagem para uma nova etapa, e muitas vezes, para outro estabelecimento educativo. Esta fase preocupa docentes e famílias. O apoio dos mesmos é muito importante, pois o modo como a criança vive as primeiras transições, influencia a sua atitude perante as futuras. Segundo Petriwsky, Thorpee & Taylor, (citados por Vasconcelos, 2009), as transições vividas por crianças e jovens, ou mesmo por adultos, podem provocar distúrbios emocionais, afetivos e sociais, podem causar descontinuidades nas aprendizagens. Pelo contrário, as transições bem conseguidas, poderão contribuir para a harmonia dos indivíduos e para uma maior autoconfiança e aprendizagem.

É necessário ter em atenção que apoiar as transições não significa antecipar as metodologias e estratégias de aprendizagens consideradas próprias da fase seguinte, mas sim, proporcionar experiências e oportunidades de aprendizagens, que lhes permitam desenvolver as suas potencialidades, criando condições para que tenha

sucesso na etapa seguinte. Desta forma, cabe aos profissionais de educação, educadores e professores de primeiro ciclo, de cada estabelecimento, a responsabilidade de efetivarem um planeamento, que agilize a ansiedade que esta fase pode provocar, promovendo, por exemplo, atividades de articulação, que proporcionem às crianças mais novas, a confiança necessária, para olharem para a transição que se avizinha, como positiva e promotora de aprendizagem e crescimento.

9ª Semana de intervenção - de 27-11-2017 a 30-11-2017: A importância da leitura ou literacia na educação pré-escolar.

Nas duas últimas semanas, tenho vindo a desenvolver um projeto com o grupo sobre peixes. De forma a conduzir as investigações realizadas pelo grupo, recolhi alguma literatura infantil sobre o tema, de forma a ir ao encontro dos interesses e necessidades do grupo. Na minha opinião e na prática que pretendo seguir, a literatura infantil é um instrumento fundamental para unir conhecimentos e desenvolver capacidades.

Post & Hohmann (2011) compilaram alguns estudos de alguns autores sobre a importância da leitura para os mais novos, como os que seguem de seguida. Allison & Watson (1994), verificaram que, quanto mais cedo os pais começam a ler em voz alta para os seus filhos pequenos, mais elevados eram os níveis de leitura emergente. Tendo em conta a mesma perspetiva, Thorndike (1973), afirma que as crianças cujos pais lhes leram em voz alta desde muito cedo, eram melhores leitores. Tendo em conta Gordon (1986), os mesmos autores, afirmam que os melhores leitores tinham ouvido cerca de seis mil histórias entre o nascimento e os cinco anos de idade, reforçando que, uma área de livros para crianças, agradável e bem recheada, pode fazer uma verdadeira diferença na vida das crianças.

Segundo Marc Soriano, (citado por Bastos, 1999),

A literatura para a juventude é uma comunicação histórica (quer dizer localizada no tempo e no espaço) entre um locutor ou um escritor adulto (emissor) e um destinatário criança (receptor) que, por definição, de algum modo, no decurso do período considerado, não dispõe senão de forma parcial da experiência do real e das estruturas linguísticas, intelectuais, afectivas e outras que caracterizam a idade adulta. (p.22)

Segundo as Orientações para Actividades de Leitura (s.d.), ouvir contar histórias leva à interiorização de um mundo de enredos, personagens, situações, problemas e soluções, que proporcionam um enorme enriquecimento pessoal às crianças e contribui para a formação de estruturas mentais que lhes permitirão compreender melhor e mais rapidamente as histórias escritas e fundamentalmente os acontecimentos do quotidiano.

10ª Semana de intervenção - de 27-11-2017 a 30-11-2017: A importância da inclusão.

Segundo Felizardo (2010), a escola com orientação inclusiva enquadra-se no princípio da igualdade de oportunidades educativas e sociais, no âmbito de uma escola aberta e capaz de se adaptar com eficácia à diversidade dos seus alunos. Na atualidade e tendo em conta a mesma autora, verifica-se que muitos países e organizações internacionais perseguem o mesmo propósito em direção à educação inclusiva, reconhecendo os direitos das crianças com necessidades educativas especiais, por uma educação comum, de qualidade e equitativa para todos as crianças.

Segundo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2010), as pessoas com deficiência são, antes de mais nada, pessoas. Pessoas como quaisquer outras, com protagonismos, peculiaridades, contradições e singularidades. Pessoas que lutam por seus direitos, que valorizam o respeito pela dignidade, pela autonomia individual, pela plena e efetiva participação e inclusão na sociedade e pela igualdade de oportunidades, evidenciando, portanto, que a deficiência é apenas mais uma característica da condição humana.

Esta semana tivemos a oportunidade de realizar uma visita à sala de multideficiência, conforme ilustra a seguinte nota de campo:

Para marcar o dia da multideficiência, celebrado na passada 2ª, fomos convidados a ir à sala da multideficiência da instituição.

Quando chegámos à sala, contente de ver tantos amigos, uma das crianças da sala, começou a cantar. Perante tanta felicidade, todos cantámos com ele, mas para aquela criança a cantoria não tinha fim. Foi então explicado às crianças convidadas que ele não conseguia parar de cantar, porque estava muito feliz e porque é um menino especial.

Professora de NEE- *Então quem me sabe dizer o que significa ser um menino especial?*

Pedro B.- *O Miguel é menino especial.*

Professora de NEE- *Sim, mas porquê que o Miguel é um menino especial?*

Mariana M.- *Ele faz muita bagunça e baba em nós.*

Grupo- *Ele gosta de fugir!*

Após as respostas do grupo, a professora explicou que os meninos especiais, são especiais pois não entendem as coisas como nós, nem fazem tudo como nós, mas que conseguem fazer coisas tão bem, que se calhar nenhuma das outras crianças consegue. Após a conversa, visualizamos um pequeno filme de animação, que abordava a discriminação. **(06-12-2017, 4ª feira, nota de campo nº 64)**

Na minha opinião, esta visita foi muito importante e esclarecedora para o grupo de crianças. No entanto, considero que numa instituição inclusiva este tipo de abordagens deveria ser mais regular, até para desmistificar dúvidas como a que segue na seguinte nota de campo:

Com regularidade, recebemos visitas na sala da professora de necessidades educativas especiais, por causa do Miguel, o menino com autismo da sala vermelha. Hoje, a professora vinha acompanhada por um menino da unidade de multideficiências. O mesmo fala por linguagem gestual. Quando chegou à sala cumprimentou-me, a mim e ao grupo com um bom dia em linguagem gestual.

Sara- *O quê que ele está a fazer Ana?*

Ana- *Está a dizer bom dia.*

Sara- *Não, assim com a mão.* Questionava a Sara a realizar o gesto que ele fez.

Ana- Sara o F. não fala como nós, o F. fala com as mãos, fala por gestos e o que ele estava a dizer, era bom dia com as mãos. A forma como ele fala, chama-se linguagem gestual.

Como o grupo estava sentado no tapete, expliquei para todos o que estava a conversar com a Sara e expliquei-lhes como se fazia bom dia em linguagem gestual. **(06-12-2017, 4ª feira, nota de campo nº 63)**

A minha posição face a esta questão da inclusão vai ao encontro do parecer de Felizardo (2010), que afirma: num contexto educativo inclusivo, a diversidade não pode ser concebida como um constrangimento, mas sim, como uma oportunidade de inovação e desenvolvimento educativos, potenciadores do desenvolvimento de todos os alunos e do próprio professor, que tem aqui um contexto propício ao desenvolvimento das suas competências pessoais e profissionais. No âmbito de uma perspetiva inclusiva, a escola tem de se adaptar aos grupos cada vez mais heterogéneos e perceber os benefícios da inclusão para um leque alargado de alunos que estavam fora da escola, por abandono ou insucesso escolar. Conseguir a sua participação e aprendizagem é uma meta mais complexa do que o simples reconhecimento e exercício do direito de estar no contexto escolar.

Anexo D. Notas de campo

Para ajudar nas reflexões semanais, foram realizadas notas de campo e registos das atividades diárias. As atividades diárias podem ser vistas no Anexo C.

Semana 1:

25-09-2017 (2f)

Nota de campo 1:

Hoje foi o primeiro dia, a educadora apresentou-me ao grupo como sendo uma nova menina na sala “a Ana”. Após alguma interação com o grupo, fui pegar no meu caderno para tirar alguns apontamentos sobre as atividades que o grupo estava a fazer. Ao pegar no caderno:

Afonso: o que estás a fazer?

Eu- Estou a escrever o que vocês estiveram a fazer, para não me esquecer. Ajudas-me?

Afonso- sim

Eu- Que história ouviram hoje?

Afonso- A do coelho.

Eu- Como se chamava?

Afonso- O coelho!

Eu- A história chamava-se “Desculpa”.

Afonso- Quem tu és aqui? És educadora ou auxiliar?

Eu- Eu sou a Ana e sou estagiária.

Pedi para ele repetir o nome porque ficou com uma cara surpresa, expliquei-lhe que ia ficar algum tempo com eles, para ajudá-los nos trabalhos e ajudar a Paula e a Sandra. Ele perguntou se eu também podia brincar com eles.

Eu- Claro que sim.

Foi todo contente contar aos colegas.

26-09-2017 (3f)

Nota de campo 2:

No acolhimento das crianças e das famílias, o Afonso (a criança que me perguntou o que estava a fazer na escola deles), veio me perguntar ao ouvido novamente como era o meu nome.

Eu- Ana.

Afonso- Não! Não é esse nome, é o outro, o que estás aqui a fazer!

Eu- Ah! Sou uma estagiária.

E foi todo contente contar à mãe, ao ouvido também, a dizer que eu sou a Ana a estagiária.

27-09-2017 (4f)

Nota de campo 3:

A sara todos os dias me têm questionado sobre os meus sinais do corpo.

Pergunta o que é, porque estou com eles e se durmo com eles. Apesar de já ter respondido a todas as questões, de ter questionado os amigos se têm sinais também, inclusive após eles terem mostrado os seus próprios sinais, as mesmas questões continuam. Passaram três dias, vamos ver se amanhã as mesmas questões continuam.

28-09-2017 (5f)

Nota de campo 4:

Após o acolhimento íamos para entrada, para ouvir e visualizar uma história com a sala do lado “A galinha ruiva” (na tela). Antes de ir peguei no meu caderno para apontar o que já tínhamos feito.

Alexandre- O que vais fazer?

Eduarda- Vai escrever!

Alexandre- O que vai escrever?

Eu- Vou escrever o que já fizemos hoje para não me esquecer.

Vocês lembram se o que fizemos?

Enquanto escrevia a Eduarda chega-se perto de mim e diz baixinho, pois estávamos a ouvir a história:

Eduarda- Olha nós sentámos e cantámos.

Eu- Obrigada pela ajuda vou já escrever.

Após algum tempo, a Eduarda aproxima-se novamente e diz-me (comer e recreio), eu agradei, mas expliquei-lhe que isso ainda não tínhamos feito, que ainda íamos fazer e pedi para quando fizessemos, ela me voltar a lembrar para escrever. A criança referiu as rotinas em vez do que já tínhamos feito, mas de qualquer forma, a observação, não foi desvalorizada.

Após a hora do almoço, no recreio, a Eduarda veio ter comigo e disse que eu tinha de apontar que almoçaram e que estiveram no recreio.

29-09-2017 (6f)

Nota de campo 5:

Hoje foi 6f, é o dia da partilha, ou seja, é o dia em que podem trazer brinquedos de casa para brincar. Nem todos os meninos trouxeram brinquedos, pois não se recordaram que era para trazer.

Hoje foi dia de visita dos meninos do quarto ano do primeiro ciclo. Como era dia internacional do coração, as educadoras pediram aos mesmos para lerem uma história do coração aos amigos do jardim-de-infância. Foi curioso ver que todos se voluntariaram para ler.

Semana 2:

02-10-2017 (2f)

Nota de campo 6:

Hoje iniciei o dia com o acolhimento no tapete, com o grupo em roda. Expliquei que queria saber o que cada um fez no fim-de-semana. No inicio todos queriam falar primeiro, mas eu expliquei-lhes que tínhamos de todos ouvir os amigos, para depois serem ouvidos. Não consegui terminar o diálogo com todos, porque a educadora queria iniciar o acolhimento com música. Expliquei-lhes que depois continuávamos a conversa.

O pedro, a meio do acolhimento com a educadora, como estava aborrecido e não queria cantar questionou-me quando íamos conversar. |

Nota de campo 7:

Ontem foi domingo e foi o dia mundial da música, como tal, apenas hoje se pode celebrar o mesmo.

A educadora mostrou alguns instrumentos musicais de precursão e experimentou-os, para que o grupo identificasse e ouvisse o som. Após apresentar todos, pediu a todas as crianças, individualmente, para que escolhessem um dos instrumentos e o experimentassem. Após todos experimentarem um instrumento, distribuiu um instrumento a cada criança e cantaram e tocaram a canção “A loja do mestre André”.

Após a brincadeira com os instrumentos, fomos com a sala do lado, cantar a mesma canção pela escola e a tocar os instrumentos.

03-10-2017 (3f)

Nota de campo 8:

Hoje fomos à junta de freguesia, para celebrarmos o dia mundial da música, sinalizado no domingo passado.

Juntaram-se as quatro salas de JI. da instituição e as duas da instituição do mesmo agrupamento. Ou seja, juntaram-se as 6 salas de JI. do agrupamento.

Juntos dançámos livremente pelo espaço, ao som de alguns tipos de música, que fomos identificando com a educadora e com o ruído de crianças.

Ao chegarmos á sala, foi pedido que o grupo se sentasse no tapete, para os entreter, questionei o grupo sobre a música que tinha gostado mais de ouvir e dançar. Ficaram

pensativos, acredito que a maior parte das crianças, com a euforia da brincadeira e da dança, nem se tenham apercebido que a educadora tenha referido o estilo de cada música. Uma das crianças fez o gesto de tocar guitarra e aí começaram algumas delas a dizer que gostaram do “rol a rol” (rock and roll).

04-10-2017 (4f)

Nota de campo 9:

No cantinho da leitura.

Eduarda: o que é isto? (questiona ela a apontar para a etiqueta da área).

Eu- Queres saber o que está aqui escrito?

Eduarda: Sim.

A seguir com o dedo a palavra:

Eu- Nesta etiqueta diz Leitura, porque aqui é o cantinho da leitura.

Eduarda- Leitura? É onde se bebe o leitinho?

Eu- Não Eduarda, cantinho da leitura é onde nós lemos os livros, costumamos estar aqui comigo a ver livros, não é?

Apesar de ela afirmar que sim, ficou com um ar pensativo, como se aquela explicação não lhe fizesse sentido.

06-10-2017 (6f)

Nota de campo 10:

Hoje, após a partilha e brincadeira com os brinquedos que cada um trouxe de casa, a educadora juntou o grupo no tapete. Contou-lhes que iam ter uma surpresa e que por isso tinham de estar todos muito atentos. Iniciou a conversa, referindo que no passado quatro de outubro, passada 4^ªf, tinha sido o dia internacional do animal. Como tal queria saber, um a um, se tinham animais em casa, se sim, que dissessem o nome e a raça. Muitos dos elementos do grupo têm animais em casa, entre eles, cães, gatos e pássaros, duas crianças nomearam, entre os pássaros, que tinha um papagaio. Posto isto a educadora explicou, que quem trouxe a surpresa não tinha sido ela, mas sim a auxiliar cooperante. Perguntou-lhes se sabiam o que era. Como o aquário estava à vista de todos começaram a dizer que era um peixe. Realmente era mesmo um peixe, a educadora foi buscar o aquário, que até então estava vazio, colocou um pouco de água e colocou-o no centro do grupo. Seguidamente, trouxe um saco, onde tinha uma caixa, que trazia um peixe. A educadora colocou o peixe dentro do aquário e a felicidade do grupo foi visível.

A educadora questionou a auxiliar, se já tinha alimentado o peixe hoje, a mesma respondeu que não e que tinha duas informações importantes, passadas pelo senhor que vendeu o peixe. A primeira é que o peixe não gosta de barulho, por isso não podemos fazer muito barulho para o peixe não ficar doente, a segunda informação é que o peixe come muito pouca quantidade e apenas uma vez dia sim, dia não.

A educadora colocou um pouco de comida no aquário e pediu para o grupo aguardar, para ver se ele comia.

Educadora- Viram? Já comeu.

Alguns elementos do grupo responderam indignados que não viram, ao qual a educadora explicou que foi porque não estavam atentos, pediu para prestarem um pouco mais de atenção. Passado alguns segundos, questionou o grupo se já tinham visto o peixe comer outra vez.

Kevin- Não!

Afonso- Ele está a beber água.

Alexandre- Não! Eles não bebem água. Pois não Sandra?

Afonso- Não sei, bebem?

Eu- Não sei.

Educadora- Eu também não.

Eu- Querem saber se os peixes bebem água?

Afonso- E eles dormem à noite?

Eu- alguém sabe se os peixes bebem água e se dormem à noite?

Grupo- Não.

Questionei o grupo se queriam responder a estas perguntas, a educadora apoiou, afirmando que também não sabia e propusemos que no fim-de-semana, questionassem às famílias, para na próxima semana tentarmos adquirir respostas.

06-10-2017 (6f)

Nota de campo 11:

Após a leitura do conto “o pequeno azul e o pequeno amarelo”, a educadora propôs ao grupo que pintassem uma bola amarela, uma bola azul e que depois fizessem outra bola com a mistura do azul e do amarelo, para criarem a cor verde. Este exercício foi demonstrado primeiramente pela educadora e realizado individualmente, utilizando tintas acrílicas e pinceis.

Para que as crianças explorassem um pouco mais o exercício realizado, propus a algumas crianças que experimentassem misturar a cor azul e a cor amarela com o dedo indicador e a uma das crianças, desfiei-a a fazê-lo com a mão. Realizei esta proposta porque me apercebi que a maior parte das crianças do grupo fica muito incomodada quando suja as mãos em proposta de pinturas. A fim de desmistificar este sentimento e para lhes demonstrar que não faz mal pintarmos as mãos, até porque podem ser um instrumento para pintarmos, realizei a proposta e demonstrei eu própria como fazer.

Gabriel- Olha a minha mão!

Eu- De que cor está a tua mão?

Gabriel- Está verde. Sandra (Educadora), olha a minha mão, está verde!

Semana 3:

09-10-2017 (2f)

Nota de campo 12:

Após a leitura do conto “De que cor é um beijinho”, a educadora pediu ao grupo para se sentar nas mesas, para realizarem uma pintura de um coração de papel, já recortado, previamente, da forma como achavam que são os beijinhos. Enquanto pintavam, o Afonso chama-me e diz:

Afonso- Olha, estou a pintar com amarelo e está a ficar verde.

O Afonso já tinha pintado o coração de azul e, tal como aprendeu na semana passada, para fazer verde, pintou por cima do azul com a caneta amarela. Para além de mim, partilhou com todos os amigos da sala.

Nota de campo 13:

No início da tarde, tive oportunidade, de ter um momento com o grupo, reunidos no tapete. Aproveitei para lembrar as questões que tinham ficado pendentes na 6ª passada. Ficaram um pouco pensativos, por isso tive de os contextualizar. Questionei o grupo sobre o novo amigo da sala. O grupo com entusiasmo começou a dizer o nome das colegas novas da sala. Para os ajudar, acrescentei que era um amigo, mas que não era um menino, nem uma menina. Ficaram ainda mais pensativos.

Eu- Ele sabe nadar muito bem e vive na água.

Grupo- O peixinho!

Eu- Agora que já sabem do que estamos a falar, lembrem-se do que tinham de perguntar aos pais em casa.

Diego- Se os peixinhos bebiam água.

Eu- Muito bem Diego, uma das perguntas era se os peixes bebem água e a outra?

Alexandre- Se os peixinhos dormem.

Eu- Muito bem Alexandre.

Expliquei-lhes que ia escrever numa folha para não nos esquecermos do que temos de investigar.

Maria- Se eles siem da água!

Eu- Maria queres saber se os peixes saem da água?

A Maria explicou, que um dia na casa dos avós, viu na televisão os peixes a saírem da água, eu questionei-lhe se queria saber se era verdade, o que ela prontamente respondeu que sim. Questionei o grupo sobre a resposta, ou se apontava na minha folha junto das

outra duas perguntas. Responderam prontamente, para apontar na folha, pois não sabiam a resposta.

Após de apontar o que queríamos sobre, interroguei o grupo sobre o que já sabíamos do peixe. Para os ajudar disse que eram duas coisas que a Paula nos ensinou. Alguns elementos do grupo recordaram-se que uma das coisas, era que não podíamos fazer muito barulho, porque se o fizéssemos o peixe ficava doente. A outra eu tive de ajudar a lembrar, era a da comida, lembrei que o nosso peixe só pode comer uma vez, dia sim, dia não e apenas uma pequena quantidade. Nesta altura o grupo lembrou-me para apontar na minha folha. Perguntei, seguidamente, se sabiam o que os peixes comem.

Diego- A comida é feita de milho.

Gabriel- São passas.

Eu- Temos de arranjar uma forma de responder às nossas dúvidas. Alguém conhece uma loja de animais?

Diego- Eu já fui a uma com a minha mãe.

Eu- A loja fica perto da tua casa?

Diego- Sim! A minha casa é perto da loja dos animais e do supermercado.

Combinei seguidamente com o Diego, questionarmos à mãe dele onde fica essa loja de animais, para ver se é perto da instituição, para ver se podemos ir lá com os colegas.

10-10-2017 (3f)

Nota de campo 14:

Quando entrei na sala, como de costume, sentei-me a cumprimentar as crianças que já tinham chegado. O Diego vem ter comigo e com ar curioso questiona-me:

Diego- Ana esqueceste-te de falar com a mãe por causa da loja dos animais!

Fiquei muito contente por ele se ter lembrado e expliquei-lhe que não me esqueci, simplesmente, não o tinha visto a mãe, aliás, vi a mãe no dia anterior, quando eu saía da instituição, mas como não estava como o Diego, preferi esperar que os encontrasse aos dois, para conversarmos todos juntos.

Nota de campo 15:

Na passada 6^ªf entrou uma menina nova no grupo. É oriunda do Brasil e tem três anos. Desde o primeiro dia que rejeita a comida do almoço, passando o tempo todo em que está à mesa a chorar. A educadora já conversou com a mãe e como a mãe lhe respondeu que a criança come bem em casa, pediu-lhe para conversar com criança sobre o assunto.

Neste dia a mariana, após a atividade da manhã e antes de irem brincar para o exterior questiona-me:

Mariana- Ana hoje não há sopinha?

Percebi que a criança já estava a ficar ansiosa, com medo da chegada da hora de almoço. Expliquei-lhe que na hora do almoço, tal como todos os dias, ia ter sopa, mas que não era para ela ficar triste. Questionou-me se os amigos iam comer sopa, ao qual voltei a explicar que, tal como todos os dias, iam comer sopa e que a sopa da escola era muito boa.

11-10-2017 (4f)

Nota de campo 16:

Na hora dos pais virem buscar as crianças, o Diego ao chegar perto da mãe, volta a trás e vem chamar-me. Lembrou-se que eu tinha de falar com a mãe sobre a loja de animais. Tal como prometido, dirigi-me, acompanhada por ele, junto da mãe e expliquei-lhe que em conversa de grupo, eu os tinha questionado se existia alguma loja de animais perto da instituição. Expliquei-lhe de seguida que o Diego disse que existia uma perto da casa dele e que por esse motivo eu tinha combinado com ele, falarmos com a mãe, para percebermos se existia mesmo essa loja de animais, se a mãe sabia se tinha peixes e finalmente, onde realmente ficava a localização da loja, para ver se conseguia levar lá o grupo. A mãe prontamente respondeu a todas as minhas questões.

Nesse mesmo dia fui visitar a loja, mas percebi que ficava um pouco longe, para ir a pé com as crianças e afinal não tinha muitos peixes.

Nota de campo 17:

No Final do dia de hoje, quando já me estava a despedir para ir embora, a auxiliar cooperante chamou-me.

Auxiliar- Ana, a Sara esteve a fazer-me umas perguntas que te interessam, eu disse-lhe que tu é que eras a especialista sobre o assunto.

A Sara esteve doente e por esse motivo, faltou alguns dias.

Auxiliar- A Sara quer saber porque temos um peixe na sala e porque dentro de água.

Para lhe responder com a ajuda dos colegas, que já tinham saído, e com mais tempo expliquei-lhe que no dia seguinte conversaríamos sobre este assunto.

12-10-2017 (5f)

Nota de campo 18:

A criança nova, já referenciada anteriormente, a Mariana, chega sempre à escola a chorar. Em conversas com ela, a tentar acalmá-la, percebi que a principal ansiedade dela, é a hora da refeição. Questiona-me algumas vezes por dia se vamos comer a sopa, se os meninos vão comer a sopa e chega mesmo a proferir que não quer comer a sopa.

Na hora da refeição eu tenho acompanhado a criança, para além de ela rejeitar a sopa, como entra em ansiedade, rejeita também o segundo prato. Apenas no dia de ontem, através da estratégia de lhe dar a escolher em comer a sopa ou o segundo prato, ela escolheu comer o segundo prato e consegui que provasse a sopa, não utilizando o método normal da colher, mas a provar com dedo indicador, como quem prova a massa

de um bolo. Hoje ela perguntou-me se eu me lembrava dela a provar a sopa com dedo, como se de uma brincadeira se tratasse. Como hoje não consegui que ela provasse a sopa, a educadora tentou fazê-lo, mas sem sucesso.

Quando a mãe veio buscar os filhos, porque para além da Mariana tem mais dois filhos na instituição, a educadora conversou com a mesma, para tentar perceber se a criança come sopa em casa. A mãe explicou que chegaram à pouco tempo do Brasil e que lá não têm o hábito de comer sopa, apenas “sopa com macarrão”, diz que quer habituá-los aos hábitos portugueses, inclusive os alimentares, mas que ainda estão em fase de adaptação. Ficou então combinado com a educadora, que por enquanto, não se insiste com a criança para comer a sopa.

12-10-2017 (6f)

Nota de campo 19:

Hoje foi dia de partilha de brinquedos, foi também dia de brincadeira livre, que incluía os jogos de mesa. Apesar de o grupo ainda estar a descobrir os jogos disponíveis da sala, que são de uma quantidade e variedade generosa, é grande o interesse por parte do mesmo por este material. As escolhas e a arrumação, são realizadas de forma autónoma.

É de notar que a escolha é um pouco repetitiva, na minha opinião, acontece, pois, as crianças vão escolhendo aqueles que viram os amigos brincar anteriormente e que dessa forma lhes desperta a curiosidade e a vontade de brincar, não tendo necessidade de procurar outros diferentes. Em particular existe um jogo de pesca de peixes muito requisitado e alvo de vários conflitos de “posse”. É um jogo muito simples, constituído por um “mar” de cartão, uma cana de pesca com íman, (eram duas, mas uma já perdeu o íman) e sete peixinhos de madeira, com um olho de íman e o objetivo do jogo, é pescar os peixes através do magnetismo. Talvez pela aproximação de um acontecimento da vida real os motive tanto a quere-lo.

Nota de campo 20:

Hoje para o dia de partilha de brinquedos a Ana trouxe cartas de uma coleção da vida marinha. Vi que as estava a mostrar aos amigos, tinha duas ou três crianças a rodeá-la e juntei-me a elas. O Pedro tira uma das cartas, mostra-me, questionei-o do que se tratava, ao qual ele me responde que é um peixe. Antes de eu dizer algo, ele levanta-se e diz:

Pedro- É um peixe, vou mostrar ao nosso peixinho.

Vai até junto do aquário do peixe da sala e coloca a carta junto do vidro e conversa com o peixinho a pedir-lhe para ver a carta que tinha a imagem de um peixe.

Semana 4:

16-10-2017 (2f)

Nota de campo 21:

Hoje é o dia internacional da alimentação. O jardim-de-infância e duas turmas do quarto ano, juntaram-se no refeitório para a realização de sumos de fruta.

Primeiramente as educadoras apresentaram as frutas, que a pedido das mesmas, foram trazidas pelas famílias.

As auxiliares e as educadoras, descascaram as frutas e cortaram-nas, para que as crianças participassem, foi lhes pedido que espremessem as laranjas.

Foi uma atividade que envolveu as famílias e as crianças.

É de notar que neste tipo de atividades que, pela quantidade de crianças juntas no mesmo local, geram algum ruído e as crianças mais pequenas, ficam mais sensíveis e amedrontadas.

17-10-2017 (3f)

Nota de campo 22:

Após a leitura do conto “A menina que não gostava de fruta”, à sala vermelha e verde, as educadoras conversaram sobre os alimentos, que fazem o coração contente, ou seja, proferiram que os alimentos saudáveis o fazem feliz e forte e os alimentos não saudáveis, metem-no doente e triste.

Depois desta abordagem, as crianças da sala vermelha, brincaram na sala autonomamente e poderiam, da mesma forma, utilizar os jogos de mesa. Existe um jogo, muito requisitado, cujo o objetivo é, pregar pequenas peças de madeira, numa placa de cortiça, com a utilização de um pequeno martelo e pequenos pregos. Quando é para arrumar, normalmente, as crianças retiram aquilo que pregaram, o que para a maioria das crianças acarreta um nível de dificuldade acrescido. O Pedro, a fim de facilitar a retirada dos pregos, puxa com a boca a peça e o prego.

Eu- Pedro! Não faças isso assim! Não quero mesmo que retires as peças assim, é muito perigoso, já viste o tamanho dos pregos?

Pedro- sim...

Eu- Pedro, agora não aconteceu nada, mas já viste se, sem queres, engolisses o prego?

Pedro- Se eu engolisse, picava-me o coração.

Eu- Pois e depois tinhas de ir ao hospital.

Pedro- Depois eu morria e a minha mãe nunca mais me via e ficava triste.

Eu- Podia ser verdade, por isso, já sabes porque não quero que tires as peças, com a boca.

Nota de campo 23:

O Gabriel, enquanto utilizava os jogos de mesa.

Gabriel- Ana queres jogar com este jogo?

Eu- Não Gabriel, obrigada, mas está a parecer-me que o que não te apetece, é arrumá-lo.

Olhando para mim, sem me responder.

Gabriel- Madalena queres jogar a este jogo?

Quando as crianças, já não querem jogar mais, ou querem trocar de jogo, têm de arrumar, o que estavam a utilizar. Sem dúvida que o Gabriel, já não queria jogar mais, mas também não tinha vontade de arrumar o jogo, então, criou uma estratégia, para não o ter de fazer.

18-10-2017 (4f)

Nota de campo 24:

Hoje foi o dia para dar início ao projeto, “Porque não gosto de sopa”, realizado em conjunto com a sala vermelha. Realizámos um projeto conjunto para darmos seguimento ao método de trabalho realizado até então, pelas educadoras cooperantes, de ambas as salas. Existe uma grande cooperação e interligação entre as duas salas, por isso como estagiárias, não podemos colocar esta metodologia de parte.

Para lançar o mote do trabalho ao grupo, escolhemos uma história para ser contada em simultâneo às duas salas, “Come a sopa Marta!”. Após a leitura, conversámos sobre o que tínhamos planeado para o dia seguinte, a ida ao mercado.

Eu e Lara- Quem sabe onde é que podemos comprar legumes frescos, para fazermos uma sopa?

Grupo- No supermercado.

Eu e Lara- Sim, mas nós queremos ir um local mais tradicional, onde as mães iam antes de existirem os supermercados.

Grupo- Também se compra o “Aldi” (cadeia de supermercados).

Eu e Lara- Sim, mas nós queremos um sitio, onde só se vende legumes, frutas e peixe fresco. Nunca forma a um mercado?

Algumas crianças responderam que sim, até disseram o local (não coloco nos registos, para manter o anonimato dos mesmos, mas era o mercado onde estava previsto irmos com eles).

19-10-2017 (5f)

Nota de campo 25:

Finalmente o dia de irmos ao mercado com a sala azul e vermelha chegou. Antes de irmos, eu sentei-me com o grupo da sala vermelha, acompanhada pela educadora, para relembrar o que íamos fazer.

Eu- Onde vamos hoje?

Afonso- Ao supermercado.

Eu- Não, lembrem-se lá.

Gabriel- Ao mercado!

Eu- E o que vamos lá fazer?

Grupo- Comprar legumes.

Educadora- Para fazermos o quê?

Gabriel C.- Para fazermos a papa verde. (como chamavam à sopa no conto “Come a sopa Marta”).

De forma a dar responsabilidades ao grupo, criámos uma estratégia, produzimos cartões com a imagem dos ingredientes que necessitávamos de comprar e colocamos trapilho, para podermos colocar no pescoço das crianças. Na sala vermelha tinha quatro cartões para distribuir. Combinei com o grupo que seria justo dar um cartão, a uma criança de cada idade (a uma de três, quatro e cinco) e o quarto escolheria aleatoriamente. Acabei por escolher crianças que de alguma forma têm algum tipo de dificuldade, cognitiva ou desenvolvimento, colocando outra criança, das mais velhas, responsáveis por elas. Escolhi, também, algumas crianças com comportamentos mais complicados, para ficarem responsáveis pelos mais novos, depositando responsabilidade, mas sobretudo confiança nelas.

Nos cartões, para além da imagem e nome do ingrediente, ainda tinha a quantidade necessária. Antes de distribuir cada cartão, mostrava-o e questionava sempre o grupo sobre o que se tratava. Quando mostrei a imagem do alho-francês, ninguém conhecia, curioso foi o Afonso dizer que parecia uma vassoura.

No mercado, as crianças identificaram os alimentos necessários, contabilizaram-nos, devolviam à vendedora para pesar e ainda tive a ajuda do Gabriel e do Alexandre para pagar. Portanto, todo o processo foi realizado com o acompanhamento e atividade das crianças.

20-10-2017 (6f)

Nota de campo 26:

O dia de fazer a sopa a sopa chegou. O grupo estava entusiasmado.

Para que todos pudessem participar, tal como fizemos para o dia do mercado, hoje também tínhamos cartões ilustrados, com os ingredientes necessários para a sopa. Desta vez tínhamos um para cada criança, para que todos pudessem ajudar. A entrega dos cartões foi aleatória, os cartões continham também trapinho, para se poder colocar ao pescoço, para evitar que perdessem os cartões. Após a entrega, o Afonso começou logo a andar de um lado para o outro.

Eu- Afonso o que andas a fazer?

Afonso- Estou à procura da equipa das cebolas.

Pelo menos assim tive a certeza que perceberam o intuito da distribuição dos cartões, formar grupos para a preparação da sopa.

A confeção da sopa correu muito bem, as crianças ajudaram a descascar, experimentaram cortar os legumes e algumas ajudaram a lavá-los.

Após a confeção, foi hora de levar a sopa para o refeitório, para que as crianças a comessem. A parte da trituração dos legumes, com a varinha mágica, não foi acompanhado pelas crianças, nem o processo do transporte da sopa, para o refeitório e na minha opinião, devido ao facto das crianças olharem para a sopa no mesmo local de todos os dias onde a comem, fiquei com a ideia que não perceberam que era a sopa que nós fizemos com eles. Apenas o Gabriel C. afirmou que não era uma “papa verde”, portanto, fez a associação da sopa que tinha à frente, com a do conto “Come a sopa Marta”. A Mariana, a criança que rejeita sempre a sopa, também não quis provar a sopa, mas após explicar-lhe que tinha sido a sopa que ela ajudou a fazer e que pelo menos tinha de provar, começou a mexe-la com a colher, a reção que tem todos os dias é afastar a tija com a mão, por isso pelo menos não a estava a rejeitar. Depois em forma de brincadeira, foi provando, colocando o dedo indicador na sopa, até que consegui que ela provasse uma colher da mesma, desatando a rir às gargalhadas. Foi a única colher de sopa que consegui que comesse, mas pelo menos provou.

No início da tarde, a educadora questionou o grupo se tinha gostado da sopa e o porquê:

Maria E- Eu não gostei, porque tinha abobora.

Gabriel C- Eu gostei, porque era laranja.

Afonso- Gostei porque era doce.

Educadora- E como fizeram a sopa?

Gabriel C- Cortámos as cebolas!

Gabriel- Cortámos as batatas.

Afonso- As cebolas fazem chorar (uma das crianças que ficou com os olhos a lacrimejar, com a cebola).

Semana 5:

23-10-2017 (2f)

Nota de campo 27:

Hoje, as educadoras da sala verde e vermelha juntaram as crianças, no hall, para contarem a história “A horta do senhor Lobo”. A história iria ser projetada na tela, mas o projetor não estava a funcionar.

A educadora da sala verde decidiu virar o computador para o grupo e mesmo sem projetar, contar a história. O que aconteceu, é que o grupo dispersou a atenção, com o tempo de espera das tentativas de projeção. A educadora começou a contar a história, mas metade do grupo, nem estava virado para o computador, onde estava a aparecer a história. Previsivelmente, a educadora da sala vermelha, pediu à educadora da sala verde, para que parasse, pois, o grupo não estava mesmo recetivo, para ouvir a história.

Desta forma comprovamos que não vale a pena, querer cumprir o planeado, só porque foi planeado. O planeamento não é nem deve ser estanque, deveremos ser capazes de adaptar, quando o grupo não está recetivo.

24-10-2017 (3f)

Nota de campo 28:

A educadora propôs ao grupo que desenhassem o autorretrato. Desenhou num quadro, uma cara, com olhos nariz e boca.

A Mariana chegou perto de mim e disse:

Mariana- Olha eu tenho óculos, mas eu não consigo fazer.

A mariana tem 4 anos, apesar de não saber como fazer, percebeu que tinha óculos e que os mesmos faziam parte da sua cara.

Mariana- fazes-me?

Eu- Eu vou ajudar-te, vou desenhar aqui no meu caderno e depois tu fazes no teu desenho, se achares bem. Dizes-me de que cor são os teus óculos?

Desenhei uma cara com uns óculos cor-de-rosa, tal como a Mariana me disse que eram e aproveitei para explorar as restantes cores do rosto, a cor do cabelo, dos lábios da boca, a cor dos olhos, inclusive levei-a a um espelho, pois ela não sabia a cor dos seus olhos, tem os olhos verdes, mas dizia que eram pretos. Posteriormente, ela fez o desenho e já conseguiu desenhar os óculos e disse entusiasmada, que o desenho dela, ficou muito giro.

25-10-2017 (4f)

Nota de campo 29:

Antes de iniciar a leitura do conto, “A que sabe a lua”, a educadora questionou o grupo sobre o que estava representado na capa do livro.

Educadora- O que temos aqui?

Grupo- A lua.

Educadora- É a lua cheia.

Virando o livro e mostrando a contracapa, onde tinha representado um quarto crescente, a educadora volta a questionar o grupo.

Educadora- E aqui o que temos?

Gabriel- É lua magra.

Afonso- Eu vi essa lua hoje (ontem).

Alexandre- Eu também, da minha casa.

Nota de campo 30:

Encontrei o Gabriel a chorar, estava junto do Pedro B. e do Kevin. Estavam em conflito por causa de um brinquedo. Eu sabia que a criança que tinha o brinquedo, um carro, era o Gabriel, mas tanto Pedro como o Gabriel diziam que o tinham primeiro. Como faço sempre, conversei com eles e questionei-os, para que fossem eles a contar a versão correta da história. Após chegarmos à conclusão que o Pedro tinha tirado o brinquedo da mão do Gabriel, expliquei-lhes, que não se tiram os brinquedos aos amigos, temos de chegar perto do amigo e conversar com ele e explicar-lhe que queremos brincar com aquele brinquedo e pedir-lhe para que o empreste um bocado. Após a explicação:

Pedro B.- Gabriel, posso brincar um bocado com o carro?

Gabriel- Podes, mas só assim, um bocadinho assim! (representando com os dedos da mão, a dimensão do" bocadinho".)

Para mim é muito importante o diálogo, entre as crianças, mediado por nós, na resolução de conflitos.

Nota de campo 31:

A educadora deu inicio a uma estratégia, que tem como objetivo, melhorar o comportamento do grupo.

Criou uma cesta de fruta, uma para cada criança do grupo, em papel. Criou também, laranjas e maçãs, cinco para cada cesta, que representam, cada dia, útil, da semana.

Ao final do dia, a educadora, sentou-se com o grupo no tapete, onde explicou, para que servissem as cestas. Colocou uma fotografia, de cada criança do grupo, em cada cesta e foi questionando o grupo se colocava as cinco frutas, ou se tinha de tirar alguma, ou algumas, devido ao comportamento menos bom. Apesar de ter criado uma estratégia, deu a responsabilidade de avaliar ao grupo. Pode ser que desta forma, não só porque lhe podem ser retiradas frutas da cesta, mas pela tomada de consciência que vão ser avaliados pelos amigos, comecem a perceber melhor os comportamentos corretos e menos corretos.

26-10-2017 (5f)

Nota de campo 32:

Pedro B.- Ana, ele é o meu génio! O Pedro D. é o meu génio.

O que o Pedro B. me queria dizer, era que o Pedro D., era gémeo dele, só porque têm o mesmo nome.

Eu- O pedro é teu gémeo?

Alexandre- Não! O Pedro D. tem cor de pele preta, tu tens cor de pele cale.

O Alexandre fala português do brasil, não sei se foi por esse motivo, que utilizou o termo cale para definir a cor da pele. Mas o interessante, foi ele conseguir, dar uma explicação, ao amigo, sobre o porquê de não serem gémeos, apesar da errada definição das cores da pele, pois o colega não é preto, mas sim castanho.

Semana 6:

30-10-2017 (2f)

Nota de campo 33:

Hoje o dia iniciou, com um breve momento de partilha, dos acontecimentos do fim-de-semana, de cada criança. Após o mesmo, realizou-se o acolhimento. Posto isto, a educadora cooperante, deu início à leitura da história “A bruxa MiMi”.

Posteriormente, foram realizados dois trabalhos, com inspiração na história e no dia que se vai celebrar amanhã, o dia das bruxas. Um dos trabalhos foi, a estampagem da mão com tinta preta, para se construir uma bruxa (hoje só realizaram a estampagem). O outro trabalho foi realizado numa cartolina preta, onde foi pedido, que desenhassem a bruxa MiMi com pastéis de óleo, tal como aparecia nas ilustrações da história. A maior parte do grupo desenhou a bruxa, algumas crianças, acrescentaram o gato, o caldeirão e o arco-íris, apenas o André pintou somente o arco-íris. Foi a primeira vez que o grupo pintou em cartolina preta, o resultado do pastel de óleo na mesma, são cores muito brilhantes e garridas, talvez por este motivo, o grupo mostrasse tanto interesse em realizar a atividade.

Enquanto pintavam, eu e a educadora, íamos relembando de alguns detalhes, por exemplo, a Mariana M., desenhou a bruxa, mas a mesma não tinha chapéu.

Eu- Mariana, não falta nada à tua bruxa?

Mariana- Não...

Eu- Acho que tem a cabeça muito vazia.

Mariana- Ah! Falta o chapéu, o triângulo.

A Mariana M. é uma criança de três anos, que demonstra especial atenção nos trabalhos plásticos. Neste trabalho em concreto e nesta pequena interação, para além de se aperceber do que faltava, o chapéu, sabia o nome específico da forma do mesmo.

31-10-2017 (3f)

Nota de campo 34:

Hoje é o dia das bruxas, foi sugerido ao grupo de crianças, que neste dia se vestissem de personagens alusivas ao mesmo, bruxas, fantasmas, zombies, etc. foi também pedido que todos trouxessem um saco, de casa, para irem pedir o pão por Deus, pelas ruas, circundantes da instituição.

Pela manhã apercebermo-nos que nem todos vinham disfarçados e que isso perturbou negativamente algumas crianças. De forma a colmatar esta ocorrência, realizámos pinturas faciais, às crianças que queriam e assim terem todos os mesmos direitos. Posto isto, foi realizado o peditório do pão por Deus, pelas ruas, cafés, esquadra da PSP e sede do agrupamento, onde na biblioteca da mesma, dinamizaram uma história, em agradecimento pela visita.

02-11-2017 (5f)

Nota de campo 35:

O Pedro B., enquanto brincava com o jogo da pesca, chamou-me e perguntou, se podíamos construir um aquário gigante, amanhã. Expliquei-lhe, que, provavelmente, não o conseguiríamos fazer, já amanhã, mas que poderíamos planear a construção do mesmo. A vontade de recuperar, ou criar um jogo idêntico continua.

O Gabriel C., enquanto brincava com o mesmo jogo de pesca, afirma:

Gabriel C.- Ana! Sou um piscareiro.

Eu- Piscareiro? O que é isso?

Gabriel C.- Sim, eu pesco peixes.

Eu- O senhor que pesca peixes é um piscareiro?

Gabriel C.- Sim, eu sou um piscareiro e pesco muitos peixes.

03-11-2017 (6f)

Nota de campo 36:

O dia começou, como habitual às 6^a feiras, com a partilha e brincadeira, com os brinquedos de casa. Seguidamente, foi lida pela educadora o conto “Carlota Barbosa, a bruxa medrosa”.

Após o comer da fruta, as crianças de cinco anos realizaram uma ficha de contornos de frutas, as quais, após serem contornadas, tinham de ser pintadas. As crianças de três e quatro anos, realizaram jogos de mesa.

Da parte da tarde, realizaram uma atividade de enfiamentos. O suporte era um círculo de cartolina, que continha o decalque das mãos das crianças, para fazer de aranhas e oito furos, os quais serviam para fazer enfiamentos, com lã, cujo o objetivo, era realizar uma teia. Esta atividade era um pouco complexa, nenhuma das crianças conseguiu realizá-la sem ajuda.

Semana 7:

06-11-2017 (2f)

Nota de campo 37:

Iniciamos o dia com um acolhimento de grupo, de forma a entender, o que cada um fez no fim de semana. Após o mesmo, foi lida a história “À espera de um irmãozinho”. Dando seguimento à história e ao tema do corpo humano, foi proposto pela educadora, a realização de exercício. Foi entregue a cada criança, uma folha, que continha desenhado, a personagem que fazia de mãe, na história. O objetivo era, cada criança, desenhar bebe na barriga da mãe.

07-11-2017 (3f)

Nota de campo 38:

Hoje comecei o dia a ler o conto “Não quero usar óculos”, o grupo gostou muito do conto, devido aos variadíssimos tipos de óculos, caracterizados no livro. Gastei algum tempo,

para que o grupo conseguisse dizer o nome do médico dos óculos, oftalmologista. Inicialmente, saíam palavras como, *futebolista, ologista, oculologista, olalologista, oflalologista*, concluindo, por muitas tentativas que realizaram, e, repetições efetuadas por mim, apenas duas ou três crianças, conseguiram reproduzir oralmente e corretamente o nome. Mas foi interessante a motivação com que contaram à educadora a palavra que aprenderam.

08-11-2017 (4f)

Nota de campo 39:

Hoje, tivemos uma visita diferente, um programa de dentistas, veio realizar um rastreio oral, ao estabelecimento. Foi realizado um rastreio individual, das crianças, o qual se baseou em, observar a boca, pesar e medir.

O grupo reagiu bem à visita, excetuando uma criança, o Pedro D.. O mesmo, enquanto aguardava a sua vez na fila, para mostrar a boca, começou a chorar. Pedi-lhe para vir ter comigo, e, quando o abordei, soluçava, mesmo de descontrolo. Coloquei-o perto de mim, tentando acalmá-lo, expliquei-lhe, que, como ele estava a ver, apenas só tinha de mostrar a boca, bem aberta. Mesmo assim o Pedro não acalmava, tive de me oferecer para ir com ele mostrar a boca, para que ele concordasse, em ir mostrar. Para além disso, ele escolheu a senhora a que queria mostrar, pois existiam duas.

09-11-2017 (5f)

Nota de campo 40:

Amanhã será o dia de festejar o São Martinho, para isso, a equipa educativa está atarefada, com os preparativos. Sente-se o grupo mais agitado, na minha opinião, deve-se ao facto, de as rotinas de sala, terem sido um pouco alteradas.

Nota de campo 41:

Maria E.- Hoje não fizeste o acolhimento!

Esta foi a afirmação de uma criança, para a educadora, que da parte da tarde, ao se sentar no tapete, sentiu falta da rotina.

10-11-2017 (6f)

Nota de campo 42:

Hoje, festejou-se o dia de São Martinho, efetivamente, o dia só se festeja amanhã, dia 11 de novembro, mas como será um sábado, antecipou-se a celebração. O estabelecimento, reuniu-se no exterior, juntamente, com o jardim-de-infância, que pertence ao agrupamento, mas que é exterior ao estabelecimento.

Assaram-se castanhas, num assador disponibilizado, pela junta d e freguesia e em representação, à forma de como se assavam as castanhas, antigamente, fizeram uma fogueira gigante. Para além disto, realizaram uma feira de outono, na qual, as famílias foram convidadas a visitar. Existiam bolos, marcadores de livros e decorações, realizadas

pelas equipas educativas, à venda. Hoje foi um dia de convívio entre a comunidade educativa.

Semana 8:

13-11-2017 (2f)

Nota de campo 43:

Hoje, durante o acolhimento, a educadora perguntou, quem queria contar o que fez no fim-de-semana.

Pedro B.- Fui ao parque ver os peixes no lago e dar pão.

Afonso- Mas os peixes não comem pão.

Pedro. B- Comem sim.

Afonso e grupo- Não.

Eu e educadora- Será que não? Temos de descobri isso.

Nota de campo 44:

O pedro B. enquanto jogava com o jogo de pesca, pegou num peixe e foi mostrar junto do aquário, do peixe da sala.

Eu- o que foste fazer?

Pedro B.- fui mostrar a família do peixe, porque ele está triste. Podemos fazer um aquário gigante amanhã?

Eu- Bem Pedro temos de conversar sobre isso, como achas que conseguimos fazer um aquário gigante.

Pedro B.- Com fevaventas (ferramentas), as fevaventas ajudam a arranjar coisa.

Eu- Achas que as ferramentas nos ajudam? Mas que ferramentas?

Pedro B.-As fevaventas! Depois pomos aguinha e pronto o peixe fica feliz.

Assim percebi que o Pedro B. quer mesmo fazer um aquário gigante para o nosso peixinho, não é um aquário de brincar.

14-11-2017 (3f)

Nota de campo 45:

Hoje foi o dia de realizar a atividade de leitura da história, "A aranha e eu". Este conto foi escolhido, no âmbito da temática do corpo humano, trabalhado pela educadora cooperante no momento. Para atividade complementar à leitura, realizei uma pintura do corpo humano, em tamanho real, com todo o grupo, para que concretizassem um trabalho, um tanto ou quanto diferente do habitual, que normalmente é individualizado.

A atividade foi muito bem aceite pelo grupo de crianças. Como estratégia improvisada, antes da leitura da história, convidei uma criança para fazer de aranha. Durante o conto, a

criança acompanhava os passos da aranha, pelo meu corpo. Na minha opinião, este aspeto, de colocar uma das crianças como interveniente da história, motivou muito mais o grupo.

Após a leitura do conto, a educadora inseriu uma pequena brincadeira com trapilho. Tal como na história aconteceu, no final a aranha teceu, uma teia de aranha, que tinha como significado, um vínculo de amizade, a educadora formou com o trapinho, uma teia que ligava todo o grupo. Esta atividade serviu, para reforçar a moral da história.

Para terminar a atividade, realizaram a pintura de um corpo humano, em tamanho real. Iniciamos a pintura pelos pés e foram pintando, até chegar aos cabelos, tal como o percurso que a aranha da história realizou. Todos quiseram participar, cada criança, pintou uma parte do corpo., fui questionando, individualmente o que iam pintar. Dei importância à utilização das cores do real.

15-11-2017 (4f)

Nota de campo 46:

Hoje foi dia de greve nacional de professores.

Como estavam menos crianças na sala, pois os pais na dúvida da escola fechar, não os trouxeram, a educadora, aproveitou o dia, para terminar trabalhos com as crianças que estavam presente e deixá-los brincar livremente.

16-11-2017 (5f)

Nota de campo 47:

Hoje, a educadora leu o conto “Uma história de dedos”, eu coloquei umas luvas, decoradas com as personagens do conto e fui acompanhando a história.

Após a escuta do conto, foi questionado ao grupo, *para que servem os dedos*. Como habitual, duas ou três crianças do grupo, dão respostas diversificadas, as restantes, vão copiando as respostas dos colegas. Posteriormente, eu e a educadora, delineámos as mãos das crianças, nas quais elas poderiam pintar, ou decorar como preferissem. No final e individualmente, foi questionado, para que servem as mãos, para se escrever no desenho. Desta forma, obtêm-se respostas variadas e diversificadas, pois já não sofrem influências, das respostas dos colegas. Pelo menos neste grupo de crianças, obtêm-se respostas mais pessoais e diversificadas, aquando, se propõe primeiramente, que realizem o desenho sobre o que se está a abordar e depois contem o que desenharam, do que, quando se questiona diretamente a criança, em grupo ou individualmente.

17-11-2017 (6f)

Nota de campo 48:

O conto “O botão invisível”, é o conto oficial, do projeto, do dia do pijama, do ano de 2017. Visto tratar-se de um conto demasiado extenso para o pré-escolar, a educadora, leu-o antecipadamente e, apenas, fez um reconto

para o grupo. Aliado ao significado do dia do pijama, ontem, foi realizado na instituição, uma assembleia, para se falar sobre os direitos das crianças. Estiveram presentes, duas crianças de cada sala, a representarem as restantes. Nesta assembleia, foram ainda escolhidos, duas crianças do pré-escolar, para irem representar o mesmo, no agrupamento e na assembleia da república, na próxima segunda-feira, dia nacional do pijama. Após a leitura do conto, foi o momento escolhido, para explicar estes acontecimentos ao grupo, e, introduzir a problemática, dos direitos das crianças.

Semana 9:

20-11-2017 (2f)

Nota de campo 49:

Hoje foi o dia do pijama. Todo o grupo veio de pijama para a escola. Duas das crianças do grupo, foram representar o mesmo, em encontros sobre os direitos das crianças.

No acolhimento questionei-os se sabiam porque vinham de pijama, apenas responderam, porque era o dia do pijama. Questionei-os depois, se sabiam onde os colegas foram e o que foram fazer. Isto foi conversado na 6ª passada, mas ninguém se lembrava. Aproveitei o momento para lhes explicar e falar, sobre o verdadeiro significado do dia do pijama.

Para este dia, foram realizadas atividades plásticas, em conjunto, por todo o Ji. Como as outras salas de Ji, não viram o resultado final, a sala vermelha, realizou uma visita pelas outras salas, para que todos vissem como tinham ficado, o coração de botões, a árvore dos sonhos e a mala do sol, tudo representações, sobre a história, “O botão invisível”.

21-11-2017 (3f)

Nota de campo 50:

Tendo em conta o projeto sobre os peixes, hoje, contei a história do “Nadadorzinho”. Após o conto da história, apresentei-lhes as personagens feitas por mim, em fantoches de pau, para perceber, se o grupo as reconhecia e se, conseguiam recontar a história. Eles reconheceram todas as personagens, mas não conseguiram nomear todos os nomes, pois alguns, ouviram-nos pela primeira vez. Reconheceram e nomearam o nome do *peixe preto* (o *Nadadorzinho*), o *cardume* (de peixes vermelhos), o *atum* (o *peixe preto e mau, que comeu os amigos do Nadadorzinho*), a *lagosta*, os *peixes coloridos* (no livro caracterizados, como os peixes estranhos).

Reconheceram as características, mas não nomearam o nome da medusa (*que dá choques*), das algas (*que encontramos na praia*), da enguia (*aquela que parece uma cobra, mas não é*), as anêmonas (*aquelas que parecem umas árvores pequenas*).

Após a leitura e o reconto em grupo, distribuí, aleatoriamente, os fantoches. De seguida apresentei-lhes o fantocheiro da sala. Anteriormente, viam-no como uma casa, mas aproveitei o momento para lhes explicar para que servia, apresentando-lhes a técnica de dramatização do mesmo. Terminada a explicação, demos início à dramatização da história, pelo grupo de crianças, narrada por mim. Estiveram muito entusiasmados e envolvidos na história, mas com a troca de personagens, a brincadeira com os fantoches instalou-se no grupo, mas com o apoio da educadora cooperante, foi possível terminar a

mesma. O grupo quis repetir a dramatização, mas explicámos que ficava para outra altura, até para podermos trocar as personagens, para que caso os colegas que não participaram, o possam fazer.

Quando terminada a atividade a educadora comentou-me, que seria interessante realizarem uma pintura de aguarela, sobre o conto. Aceitei a proposta de imediato, propondo apenas, realizá-la em pequenos grupos, de forma a ser possível um melhor acompanhamento, visto ser o primeiro contacto com as aguarelas.

Nota de campo 51:

Para perceber se todo o grupo tinha percebido a história e se tinha retido novo vocabulário, propus realizarem o desenho com canetas, sobre a mesma. No final, individualmente, pedi para que cada um me contasse o que tinha desenhado e escrevi-o no desenho.

22-11-2017 (4f)

Nota de campo 52:

O André, quando chegou à sala, logo pela manhã vem ter comigo e diz:

André- Ana, o meu pai já apanhou peixes.

Eu- Mesmo? Onde?

André- Num sitio que não é muito fundo e eu também.

Eu- Também apanhaste peixes? Então és um pescador!

Nota de campo 53:

Hoje, a Maria E. chegou à sala a chorar, mas, como não é costume a Sara estava preocupada e vem ter comigo.

Sara- Oh Ana, o que se passa com a Duda (Maria E.)?

Eu, apesar de saber o que se passava, respondi à Sara, que não sabia.

Eu- Não sei, vai ter com ela e pergunta-lhe o que se passa, para poderes ajudar.

Sara- Duda o que se passa contigo? Porque estás a chorar?

Maria E.- Anda cá Sara. (e agarra-se à Sara a dar um abraço)

Maria E.- Eu não quero vir à escola, eu queria pera e o meu pai mandou-me maçã e eu nunca como maçã em casa.

Sara- Oh, mas não podes ficar assim Duda.

A Maria E., estava chateada, não queria vir à escola, por um capricho, por isso, estava a precisar de atenção. A Sara é muito curiosa e queria saber o que se passava com a Maria E., portanto a melhor solução, era mesmo coloca-las em interação, para a Maria E.

perceber que é importante na escola e a Sara perceber que consegue ter autonomia na comunicação com os colegas.

Nota de campo 54:

Na sequência da história do “Nadadorzinho”, lida e dinamizada ontem, hoje, trouxe uma atividade plástica, que incorpora, pintura, dobragem e colagem. A pintura era com espuma de sabão, algo novo para todo o grupo, o que os deixou, muito entusiasmados.

A pintura implicava alguns riscos, pois a pintura realiza-se com tintas, sabão, água e o sopro das crianças, através de palhinhas. Para minimizar o risco, optei por experimentar o sopro de cada um, apenas com água, evidenciando sempre o risco de, em vez de soprarem a água, a sugassem. Após a experimentação de cada um em soprar a água, fui acrescentando o sabão líquido e a tinta, por esta mesma ordem. O grupo esteve sempre muito empolgado e com vontade em participar, sendo que a maior parte das crianças, teve muitas dificuldades, em aguardar a sua vez para realizar a mesma. É bom sinal o entusiasmo, mas por vezes, difícil de gerir.

Em termos de produção, foi uma atividade muito bem conseguida, todas as crianças quiseram participar, sempre muito divertidas e empenhadas, mas em termos de resultado final, não foi o esperado, a tinta utilizada, não se dissolveu bem, ficando no fundo do tabuleiro utilizado, passando pouca tinta para a folha de papel, no momento da impressão da espuma. Pela participação será uma atividade a repetir, até para que se consiga obter, um melhor resultado final.

A conclusão desta atividade, é sem duvida, que o importante para a aprendizagem, é o processo e a experimentação que vivenciamos e não o resultado final. Após esta tarefa, em pequenos grupos de três crianças, realizei a dobragem de papel, com a finalidade de formar um peixe. Era uma tarefa complexa e com um certo grau de dificuldade, visto não estarem habituados a este tipo de tarefas, mas foi interessante perceber, que as crianças mais novas, obtiveram melhores resultados, ou seja, foram mais autónomos na tarefa, do que as crianças de cinco anos.

André- *Parece um avião*. Afirma entusiasmado no final da dobragem.

Realmente também ficou parecido com um avião, afinal, os perfis de um avião e de um peixe, podem se relacionar. Para que não restassem dúvidas, propus ao grupo, desenhar a boca do peixe e colar olhos. Visto a dobragem representar o perfil de um peixe, apenas se colava um olho, foram muitas as crianças que me questionavam por que não se colavam dois. Elas não conseguem perceber que num peixe visto de perfil, só se vê um olho.

23-11-2017 (5f)

Nota de campo 55:

Hoje, iniciei o dia com a história “Viva o peixinho”. A mesma serviu de introdução, para a proposta de uma visita à biblioteca, para realizarmos a pesquisa, sobre as questões lançadas pelo grupo. Expliquei que não iríamos todos, que levaria um grupo pequeno de cada vez e que mesmo que não fossem todos neste dia, poder-se-ia realizar novamente, a mesma atividade, noutro dia. Foi a primeira vez que realizaram pesquisa, utilizei o

computador e livros. A grande maioria das crianças envolvidas, tiveram mais interesse pelos livros, penso que não entendem, ainda, o potencial do computador. Antes de iniciar a pesquisa, questionei, individualmente, se tinham computador em casa, ao qual, na sua maioria, respondeu positivamente. De seguida, aos que tinham computador em casa, questionei, se costumavam utilizá-lo e com que proveito, ao qual alguns responderam que utilizavam para jogos e outros para ver filmes. Para que a pesquisa não se baseasse, em eu ler para o grupo, tentei através de imagens, explicar, o que previamente tinha pesquisado. Sugeri ainda, que realizassem o desenho de duas espécies de peixes, que descobrimos existir. Desta forma, foram conseguidos registos, que posteriormente, servirão para comunicar aos colegas, as descobertas obtidas. A forma de registo, foi muito bem aceite pelo grupo, portanto, algo que também será positivo, voltar a repetir.

As crianças que não foram comigo à biblioteca, ficaram na sala com a educadora cooperante, a realizar uma pintura sobre a história ouvida. Foi tão interessante observar, que nos desenhos dos peixes, na maioria dos casos, desenham o perfil do peixe, com dois olhos e com a boca da figura humana. A questão levantada sobre a visualização dos olhos, observada na dobragem, comprova-se nos registos desenhados das crianças, o grupo, não percebe que num peixe visto de perfil, só se vê um olho.

24-11-2017 (6f)

Nota de campo 56:

Hoje, para além do dia de brinquedos, dia de brincar com os brinquedos de casa, foi o dia de realizar a articulação entre o pré-escolar e o primeiro ciclo. Em pequenos grupos, as crianças com cinco anos, foram levadas às salas de primeiro ciclo, para realizarem atividades, como jogos, ouvir histórias, ou cantar canções.

Tive oportunidade de acompanhar um dos grupos, da minha sala, que se fez acompanhar, de um grupo de outra sala, do pré-escolar da instituição. A proposta do grupo, lançada pela educadora da sala que nos acompanhou, foi de um jogo, intitulado “o novelo de palavras”. O jogo iniciava com um novelo de lã na mão, a pessoa que iniciava o jogo, dizia uma palavra relacionada com o Natal e lançava a outra pessoa/criança, que realizava a mesmo processo. O objetivo era desenvolver o vocabulário, realizando uma teia de lã pelo grupo. O professor, da sala de primeiro ciclo, foi escrevendo no quadro, as palavras que se iam proferindo. Por parte de algumas educadoras, surgiu a questão, de que, o Natal, talvez não fosse o melhor tema, devido às crianças que não celebram o mesmo, por motivos religiosos, mas esta atividade foi apenas de enriquecimento do vocabulário, portanto não temos de lhe dar um critério religioso, quando o mesmo não existiu.

Semana 10:

27-11-2017 (2f)

Nota de campo 57:

Partilha do fim de semana,

Comunicação das pesquisas realizadas, lançamento de uma questão, para perguntarem em casa aos pais, como nascem os peixes.

Atividade de exploração e recolha de materiais alusivos a peixes, na sala. Foram encontrados livros, brinquedos e um jogo. No material da casinha, existem mesmo algumas imitações do real. Perante os mesmos, questionei o grupo sobre as partes constituintes dos peixes, da parte exterior. A grande maioria do grupo consegue identificar, os olhos, a boca, as guelras, as barbatanas e cauda. Tendo em conta a forma como o grupo desenha os peixes (com dois olhos de perfil), expliquei e demonstrei também, que quando observamos o peixe de perfil, só visualizamos um olho, que apenas conseguimos visualizar os dois, se observarmos o peixe de frente.

Para perceber se o grupo entendeu a perspetiva dos constituintes do peixe, propus de seguida, que todos realizassem o desenho de um peixe à escolha. Após o diálogo explicativo, apenas o Kevin e o Pedro D., continuaram a desenhar o peixe de perfil, com dois olhos

28-11-2017 (3f)

Nota de campo 58:

Hoje, o grupo foi recebido na sala verde, por ausência da educadora. Todos realizaram um tempo de ginástica, dinamizado pela educadora da sala verde. Após o mesmo, a sala vermelha realizou, momentos de brincadeira livre, a sala verde, realizou trabalho dirigido pela educadora.

29-11-2017 (4f)

Nota de campo 59:

Hoje continuamos na sala verde. A educadora propôs, pintarem uma carta, pré feita, para o Pai Natal, onde, com ajuda da educadora cooperante, escreviam um presente que queriam receber.

30-11-2017 (5f)

Nota de campo 60:

Após o acolhimento, realizei uma roda no tapete, de forma estratégica, para tentar minimizar a dispersão do costume. Após o mesmo, questionei, se alguém tinha perguntado em casa, como nascem os peixes.

Diego- *Sim, eu perguntei! Nascem dos ovos.*

Apenas o Diego se lembrou de perguntar. Para não dar como certa a resposta e captar a atenção do grupo, disse que, íamos descobrir na história se a resposta que o Diego nos trouxe, era verdadeira.

Após a leitura, abordei as diferenças do nascimento humano e a dos peixes. De forma sintetizada, pois já se tinha sido abordado o tema, anteriormente, mas queria que percebessem, que nos humanos, a mãe é que trata dos bebés até nascerem, mas nos peixes, nas espécies que guardam os ovos até ao nascimento, é o macho (pai) que os guarda.

Após o mesmo, realizámos a atividade de construção do peixe a partir de um prato de papel, como se de um ovo nascesse.

Semana 11:

04-12-2017 (2f)

Nota de campo 61:

Para hoje tinha planificado iniciar a leitura do conto “Um peixinho no meu quarto” e visualizar um peixe morto com o grupo, para poderem observar e manipular as características aprendidas e descobertas até então. Iniciei a sessão com a leitura da história, optei por dividi-la por dois dias, pois é um pouco extensa.

De forma a interligar a história, que tinha uma personagem que era um biólogo, com a observação do peixe, questionei o grupo se queriam ser biólogos por um bocado. Tinha algum receio sobre a reação do grupo perante o peixe morto, mas extraordinariamente, o grupo ficou muito entusiasmado. Todos queriam ver o peixe e apenas o Diego não quis pegar no mesmo. Observámos os olhos, as guelras, a boca, as barbatanas, a cauda e as escamas. Quando pegavam no peixe todos tentavam abrir e fechar a boca e afastar as guelras, o Afonso até descobriu que através das guelras conseguia ver a abertura da boca, o mesmo também não descansou enquanto não foi mostrar o peixe à sala verde. Ele estava a ser um “*ciólogo*” (mistura entre cientista e biólogo).

05-12-2017 (3f)

Nota de campo 62:

Hoje foi o dia de pedir ajuda às famílias para colaborarem no projeto dos peixes e de lhes dar a conhecer o que fizemos até então. O planeamento era convidá-los a entrar na sala, mas para conseguir contar com o máximo de participações, a educadora e eu achámos mais pertinente realizar a atividade no hall de entrada, espaço onde as famílias entregam as crianças.

O objetivo da atividade era realizar um peixe gigante com as famílias. Previamente, já tinha cortado um molde em cartão e as famílias tinham de dobrar pequenos círculos de papel e colá-los no molde, para fazer de escamas. As famílias foram muito participativas, até porque as crianças também ajudavam. Enquanto realizavam a atividade, fomos conversando sobre o projeto e sobre o que foi realizado até então.

06-12-2017 (4f)

Nota de campo 63:

Com regularidade, recebemos visitas na sala da professora de necessidades educativas especiais, por causa do Miguel, o menino com autismo da sala vermelha. Hoje, a professora vinha acompanhada por um menino da unidade de multideficiências. O mesmo fala por linguagem gestual. Quando chegou à sala cumprimentou-me a mim e ao grupo com um bom dia em linguagem gestual.

Sara- *O quê que ele está a fazer Ana?*

Ana- *Está a dizer bom dia.*

Sara- *Não, assim com a mão.* Questionava a Sara a realizar o gesto que ele fez.

Ana- *Sara o F. não fala como nós, o F. fala com as mãos, fala por gestos e o que ele estava a dizer era bom dia com as mãos. A forma como ele fala, chama-se linguagem gestual.*

Como o grupo estava sentado no tapete, expliquei para todos o que estava a conversar com a Sara e expliquei-lhes como se fazia bom dia em linguagem gestual.

Nota de campo 64:

Para marcar o dia da multideficiência, celebrado na passada 2^{af}, fomos convidados a ir à sala da multideficiência da instituição.

Quando chegámos à sala, contente de ver tantos amigos, uma das crianças da sala, começou a cantar. Perante tanta felicidade, todos cantámos com ele, mas para aquela criança a cantoria não tinha fim. Foi então explicado às crianças convidadas que ele não conseguia parar de cantar, porque estava muito feliz e porque é um menino especial.

Professora de NEE- *Então quem me sabe dizer o que significa ser um menino especial?*

Pedro B.- *O Miguel é menino especial.*

Professora de NEE- *Sim, mas porquê que o Miguel é um menino especial?*

Mariana M.- *Ele faz muita bagunça e baba em nós.*

Grupo- *Ele gosta de fugir!*

Após as respostas do grupo, a professora explicou que os meninos especiais, são especiais pois não entendem as coisas como nós, nem fazem tudo como nós, mas que conseguem fazer coisas tão bem, que se calhar nenhuma das outras crianças consegue. Após a conversa, visualizamos um pequeno filme de animação, que abordava a discriminação.

07-12-2017 (5f)

Nota de campo 65:

Hoje foi dia de visita ao teatro Politeama, visualizar a peça de teatro “Aladino”, de Filipe La Féria.

Semana 12:

11-12-2017 (2f)

Nota de campo 66:

Hoje foi o dia da partilha entre o jardim de infância, primeiro ciclo e famílias. Foi realizada uma cerimónia de apadrinhamento, onde foi atribuído a cada criança do jardim de infância, um/a padrinho/madrinha do 1^o ciclo. Trocaram entre eles umas lembranças, diplomas de agradecimento aos padrinhos/ madrinhas e os mesmos entregaram aos

afilhados/as um anjo de papel. Esta cerimónia foi presenciada pelas famílias, que cheias de orgulho, saudavam e fotografavam o mais possível as suas crianças.

Após os apadrinhamentos, as crianças do 1º ciclo, vieram às salas de jardim de infância saber se podiam visitar os mais pequenos. Eu estava com o grupo no momento e deixei-os entrar e disse-lhes que podiam brincar com os afilhados. Quando olhei em volta, tinha as crianças entusiasmadas em ajudar os mais novos a brincar e a realizar os jogos de mesa e um dos padrinhos diz para o afilhado (Afonso).

Criança 1º ciclo- *Se te portares bem, posso ler-te uma história, a que tu mais gostas.*

Afonso- *Sim, vamos escolher.*

Após escolherem uma história, foram para o cantinho da leitura, com mais duas crianças que, entretanto, gostaram da ideia de ler livros.

Nota de campo 67:

Hoje está um dia particularmente ventoso e chuvoso. Enquanto realizávamos uma pintura na sala, o André conversa comigo.

André- *Ana, está a chover.*

Eu- *Pois está André, hoje já choveu muito.*

André- *Sabes, eu descobri que também chove de dia, tu sabias?*

Eu- *Pensavas que só chovia durante a noite?*

André- *Sim, mas também chove durante o dia.*

Mais especial do que o André pensar que só chovia durante a noite, foi ele querer partilhar este pensamento só dele, como uma descoberta pessoal.

Nota de campo 68:

Hoje demos início à pintura do cartão que irá dar forma ao aquário decorativo para o peixe da sala. Pensei até ser eu a iniciar a pintura, pois o grupo estava bastante envolvido das atividades de Natal, mas se apercebem que eu vou fazer algo na sala, são várias as crianças que querem ajudar e participar. Provavelmente deve-se ao facto de se entusiasmarem com a diversidade das atividades. De forma a que pudessem participar o maior número de crianças, defini que cada face do aquário era pintada por uma criança diferente e expliquei que era só o início das pinturas que no dia seguinte mais crianças poderiam participar. Durante o resto do dia, eram várias as crianças que autonomamente se dirigiam ao aquário para ver se a tinta já estava seca para podermos continuar.

12-12-2017 (3f)

Nota de campo 69:

Hoje foi dia de pintar o aquário com as cores finais, ontem já tinham realizado uma pintura com uma cor primária. Foram várias as crianças do grupo que quiseram participar, por isso tive de gerir da melhor forma para que todos os que queriam, pudessem participar.

Primeiro pintaram com tinta acrílica azul as laterais, para fazer a cor da água e depois realizei com o Santiago a pintura com sal, de cor amarela, para ficar com a aparência de areia no fundo.

13-12-2017 (4f)

Nota de campo 70:

Hoje estivemos a decorar o aquário para peixinho. Colocamos recortes e conchas naturais. Durante a colagem, a Mariana M. ao observar um buzio, afirma que o mesmo parecer uma árvore de natal, o que os colegas concordaram de seguida, fizeram assim, uma ligação com a forma dos mesmos. Nenhuma das crianças que participou na colagem, conhecia um buzio na realidade, por isso foi mais um ganho para o grupo. Durante a atividade o resto do grupo ficava curioso sobre o que estávamos a fazer.

Maria E.- *O que estás a fazer Ana?*

Eu- *Estamos a terminar de decorar o aquário do nosso peixinho. Está a ficar bonito?*

Alexandre- *Sim!*

Maria E.- *Não está a ficar bonito, está a ficar maravilhoso!*

14-12-2017 (5f)

Nota de campo 71:

Para o dia de hoje, eu e a Lara (estagiária da sala do verde), planeámos fazer gomas com as crianças. Pensámos fazê-lo, pois estamos na véspera do dia da festa de natal, época esta, conhecida pela ingestão de muitos doces. Para minimizarmos a ingestão de alimentos menos saudáveis, decidimos confeccionar um doce muito solicitado pelas crianças, de forma saudável. Fizemos gomas, utilizando gelatinas, o que fez com que ficasse um aroma no ar muito apetecível, o que fez com que os nossos cozinheiros, quisessem beber o preparado, como não era o que se pretendia, até porque o preparado quente lhes poderia fazer mal, dissemos que não poderiam mesmo fazê-lo, quando virávamos a cara um punha o dedo, outros bebiam pela colher, todas as formas serviam para sorrateiramente, provar o preparado.

15-12-2017 (6f)

Nota de campo 72:

Hoje foi o último dia antes das férias de Natal. Como tal eu, a estagiária Lara e a auxiliar cooperante Paula, combinámos organizar uma surpresa. Iriamo-nos vestir de Pai Natal e renas para surpreender as crianças e brincar com a magia do Natal. Ninguém para além de nós sabia do planeado, nem mesmo as educadoras. À hora normal da nossa entrada, enviámos mensagem a dizer que chegaríamos mais tarde, pois a colega Lara tinha tido um furo no automóvel e eu ia ajudá-la, a auxiliar disse que tinha uma consulta e que por isso teria de se ausentar. Qual não foi espanto de todos, crianças e auxiliar, quando nós aparecemos nas janelas das salas, mascaradas, com música e triciclos decorados a preceito. Foi muito divertido, as crianças estavam muito felizes e ao contrário do que nós queríamos elas descobriram logo que éramos nós.

Semana 13:

08-01-2018 (2f)

Nota de campo 73:

Hoje foi o dia de cantar as janeiras. Todas as crianças da escola saíram para o exterior, com coroas de papel feitas por elas na instituição. Primeiramente, cantaram dentro da instituição para as famílias, depois foram até à junta de freguesia cantar para a comunidade, por fim fomos à sede do agrupamento cantar para a comunidade educativa.

09-01-2018 (3f)

Nota de campo 74:

Hoje, após a hora da leitura foi proposto o realizarem um desenho sobre as histórias, enquanto isso iniciei a construção da caixa para o jogo de pesca. Assim que as crianças terminavam o desenho podiam ir brincar, algumas delas vinham ter comigo a questionar o que eu estava a fazer, mas a Maria F. quando terminou percebeu que eu estava a fazer alguma coisa e veio me questionar o que era e dizer que me queria ajudar. Ficou assim a ajudar-me e a dar ideias para continuar.

Maria F.- Ana que estás a fazer?

Eu- Estou a cortar algas para decorarmos a nossa caixa.

Maria F.- E as estrelas do mar?

Eu- Boa, já me tinha esquecido, vamos já fazer a seguir.

10-01-2018 (4f)

Nota de campo 75:

No dia 10 de janeiro de 2018, aquando preparávamos a divulgação do projeto, realizei uma reunião em grande grupo, de forma a perceber junto de todos as aquisições que tinham sido retidas sobre o projeto, bem como o que tinham gostado mais de fazer e ou aprender. Das 17 crianças presentes apenas duas não quiseram falar.

Eu- *Kevin o que te lembras que tenhas gostado de aprender com o projeto?*

Kevin- *Eu lembro-me do peixe balão.*

Alexandre- *Eu lembro-me do peixe elefante e caracol. Estão ali! (aponta para o painel construído com os registos selecionados e retirados das pesquisas realizadas).*

Sara- *Nós fizemos um desenho dos peixes.*

Diego- *Eu lembro-me de descobrir onde é a loja dos peixes.*

A Ana F. ficou algum tempo a pensar e respondeu apenas peixe olho. A Ana não costuma conseguir fazer observações de acontecimentos passados.

Eu- *então e quais eram as perguntas iniciais do nosso projeto?*

Alexandre- *Se os peixes bebem água e se dormem.*

Gabriel S.- *Eles não dormem, descansam parados.*

O Kevin exemplifica com as mãos e a boca, como os peixes respiram.

Pedro B.- *Bebiam pela boca e deitavam pelas barbatanas.*

Gabriel S.- *Não pelas Melras (Guelras).*

André- *Eu lembro-me do capitão américa. (nome que demos a um peixe fantasioso conto “Viva o peixinho”).*

Afonso- *Gostei dos peixes pequenos que fizemos e do peixe grande. (peixe realizado pelas famílias).*

Eu- *Ma riana M. o que te lembras de ter descoberto na biblioteca?*

Mariana M.- *O peixe elefante.*

Educadora cooperante- *Sabes Ana eu gostei muito da atividade que fizeste com eles sobre o conto do “Nadadorzinho”, a dramatização com os fantoches.*

11-01-2018 (5f)

Nota de campo 76:

Hoje foi o dia da divulgação do projeto dos peixes, realizado durante a PPSII. Estava expectante, queria de alguma forma receber a avaliação do processo por parte da equipa educativa da instituição que não viveu de perto o processo. Desde muito cedo que começaram as visitas. Estavam convidados os grupos de jardim de infância da instituição e a turma de 1º ciclo que apadrinhou o grupo.

Sem duvida que tive apreciações muito positivas, as educadoras reconheceram a importância do trabalho por projeto, uma delas até pediu ao seu grupo que após a visita realizassem desenhos sobre a mesma e depois entregou me. Desta forma consegui perceber se o grupo aprendeu algo com a exposição e do que tinham mais gostado, foi uma ótima forma de avaliação.

No final do dia, foi nós proposto, a mim e à Lara (estagiária da sala verde, que realizou a exposição comigo, mas sobre o projeto dele sobre os dentes), que perlongássemos a mesma, de forma a que toda a instituição tivesse oportunidade de visitá-la. Com satisfação aceitámos e fomos com alguns elementos de cada grupo realizar os convites presencialmente.

12-01-2018 (6f)

Nota de campo 77:

Hoje tivemos a continuação da exposição. É muito reconhecedor, mas bastante cansativo. São visitas constantes, as quais temos de acompanhar, apresentar e tentar envolver alguns elementos do grupo que tinham de interromper o que estavam a realizar na sala para virem explicar aos colegas o que concretizaram durante o processo da metodologia de trabalho por projeto e o que aprenderam. Perante a positividade das avaliações da

instituição, propuseram nos mais uma vez prolongar a mesma, desta vez para abrir portas da instituição ao jardim de infância do agrupamento e direção do mesmo. Mais uma vez aceitámos com gratidão e para o qual realizámos um pequeno filme com alguns elementos do grupo a convidar os de mais.

Semana 14:

15-01-2018 (2f)

Nota de campo 78:

Hoje contei a história com o nome “Sara, Tomé e o boneco de neve”,

Sara- *O Alexandre não estava na história.*

Eu- *E tu estavas?*

Sara- *Sim.*

As personagens do livro tinham o nome de Sara e Tomé, a Sara pensou mesmo que a história era sobre ela. Tive de lhe explicar que a Sara da história não era ela, que existem muitas meninas que se chamam Sara para além dela. Ficou um pouco confusa, mas após a leitura e reconto oralmente em grupo realizaram um desenho sobre o conto e comprovei através do questionamentos do desenho que a Sara percebeu que a história não era sobre ela.

16-01-2018 (3f)

Nota de campo 79:

Hoje foi o dia da reunião de avaliação da PPSII, sendo que ocupou grande parte da manhã. Posteriormente dei início à construção do portefólio do Pedro com o mesmo. Enquanto fazíamos a capa ele estranhou estar a fazer um trabalho plástico e os amigos não estarem a fazer o mesmo. Desde início da PPSII que fui captando imagens do Pedro mas sempre de forma subtil, para que a avaliação realizada fosse o mais pura possível e para que o resto do grupo não pensasse que de alguma forma estava ser excluído, desta forma quando fotografava o Pedro tinha de fotografar grande parte do grupo, pois eles são muito atentos e pediam me para o fazer.

17-01-2018 (4f)

Nota de campo 80:

Sempre que possível, um elemento do grupo realiza o acolhimento do mesmo. Conta através de bolas desenhadas no quadro o número de crianças do género feminino e do género masculino totais do grupo e depois contam quantos estão presentes naquele dia.

Hoje foi o Afonso a fazê-lo. Ao riscar as bolas das crianças que faltavam:

Afonso- *Estamos empatados!*

Eu- *Como assim?*

O Afonso não conseguiu explicar.

Diego- *Faltam três meninas e três meninos.*

Para além de a maior parte dos elementos já conseguirem realizar a contagem, já conseguem comparar quantidades e rapidamente perceberam que hoje faltam tantos meninos quanto meninas e que por isso estavam empatados a nível de faltas.

18-01-2018 (5f)

Nota de campo 90:

Hoje foi dia de se ir à biblioteca ouvir uma história. Ouvimos a história “A bruxa Mimi no inverno”. Após a mesma, as crianças exploraram e manusearam livros. Alguns elementos quando encontravam livros com imagens de peixes vinham ter comigo relembrando o projeto realizado até então.




19-01-2018 (6f)

Nota de campo 91:




Hoje foi o termino da PPSII, foi explicado pela educadora que seria o meu último dia com o grupo e questionado o que sentiam sobre isso. Todos tiveram um momento para me dizer algo, alguns disseram que me queriam sempre na escola, outros queriam me dar muitos beijinhos e abraços, dois deles até disseram que me iam convidar para ir a casa deles.

Em forma de desabafo, na minha opinião, a forma como a PPSII está organizada é injusta e egoísta para nós enquanto adultas, mas principalmente para as crianças. Entramos numa qualquer altura do ano e saímos sem este terminar, fizemos parte da rotina diária do grupo e de cada criança individualmente, durante alguns meses e de um dia para o outro saímos.

Anexo E. Registos diários das atividades realizadas

Semana 2: 2 a 6 de outubro	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3	Atividade 4
2ªf	 <p>Figura 16 Apresentação e demonstração de instrumentos.</p> <p>Atividade realizada pela educadora em grande grupo.</p>	 <p>Figura 17 Pintura com lápis de cor de uma ficha, com instrumentos musicais.</p> <p>Atividade realizada pela educadora, realização individual</p>	 <p>Figura 18 Pintura com pincel e tintas acrílicas, com audição de música clássica.</p> <p>Atividade realizada pela educadora em grande grupo. A conclusão desta atividade, é que se a música tocada for mais acelerada, acelera também os comportamentos das crianças do grupo.</p>	
3ªf	Passeio ao auditório da			

	<p>junta de freguesia.</p> <p>Encontro das seis salas de jardim de infância do agrupamento.</p> <p>No auditório, ouviram e dançaram ao som de vários estilos musicais.</p>			
4 ^{af}	 <p>Figura 19 leitura e construção dos potes de emoções, do conto "O monstro das cores".</p> <p>Atividade realizada pela educadora e estagiária em grande grupo.</p> <p>Primeiro a educadora leu o conto e iniciou a atividade de pintura das bolas das emoções. Atividade continuada pela estagiária. O objetivo era que as</p>	 <p>Figura 20 Construção do monstro das cores.</p> <p>Atividade realizada em pequenos grupos, pela educadora e pela estagiária. Cada grupo correspondia a uma cor, os grupos foram formados com as escolhas das cores das crianças.</p> <p>Pintaram um molde cartam com pinceis e tintas</p>	 <p>Figura 21 Realização de um porco-espinho, com folhas secas.</p> <p>Atividade realizada individualmente.</p> <p>Primeiro pintam com lápis de cor a cabeça e as patas do animal, depois colocam cola branca, com um pincel nos espinhos e decoram-no, com folhas secas, previamente apanhadas pelo grupo, na</p>	

	crianças pintassem uma bola de cartão com as cores correspondentes da emoção que estavam a sentir (correspondência da história) e tal como a história, que as colocassem num frasco, cada cor num frasco.	acrílicas.	instituição com a auxiliar, ou com as famílias no exterior.	
5ªf	Feriado			
6ªf	 <p>Figura 22 Desenho sobre o peixe.</p> <p>Após a apresentação do animal de estimação da sala, a educadora propôs ao grupo que desenhassem o peixe.</p>	 <p>Figura 23 Exercício para criação da cor verde.</p> <p>Após a leitura do conto “O pequeno azule e o pequeno amarelo”, a educadora propôs ao grupo que pintassem uma bola amarela, uma bola azul e que depois fizessem outra bola com a mistura do azul</p>	 <p>Figura 25 Jogo de cooperação, com pano e bolas.</p> <p>Na sequência do conto do “O pequeno azule e o pequeno amarelo”, a educadora sugeriu um jogo de cooperação com um pano e três bolas, uma bola azul, uma amarela e uma bola verde, as cores do conto. O</p>	

e do amarelo, para criarem a cor verde. Este exercício foi demonstrado primeiramente pela educadora e realizado individualmente, utilizando tintas acrílicas e pinceis.



Figura 24 proposta sensorial de pintura do pequeno azul e do pequeno amarelo.

Para que as crianças explorassem um pouco mais o exercício realizado, propus a algumas crianças que experimentassem misturar a cor azul e a cor amarela com a mão.

objetivo era não deixarem as bolas cair no chão. Iniciou apenas com uma e foi acrescentando até às três.

Semana 3: 9 a 13 de outubro	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3	Atividade 4
2ªf	 <p>Figura 26 leitura do conto, "De que cor é um beijinho".</p> <p>Após a leitura do conto, foi realizada uma pintura com caneta de filtro, individual, de um coração, recortado previamente pela auxiliar cooperante.</p>	 <p>Figura 27 Estampagem de carimbos.</p> <p>Atividade realizada em grupo, com a técnica de estampagem de carimbos, com tinta de água.</p>  <p>Figura 28 Painel do livro "De</p>	 <p>Figura 29 Composição com folhas secas para associação do número.</p> <p>A educadora realizou um exercício de reconhecimento visual do número, associado à contagem de folhas, mostrando e questionando ao grupo, recortes dos números de um a cinco. Após o exercício, realizou uma composição de colagem em papel de cenário, de recortes dos números de um a cinco, colando para associação, em frente de cada número, a quantidade de folhas</p>	


		<p>que cor é um beijinho".</p> <p>Composição realizada pelo grupo de crianças, apoiada pela educadora. Cada criança colou o coração que pintou.</p>	correspondentes.	
3ªf				

Figura 30 Colagem de recortes, após a leitura do conto "Elmer".

Após a leitura do conto “Elmer”, pela educadora, cada criança realizou um exercício de colagem de pequenos recortes quadrados de papel de lustrado, num desenho de um elefante, igual à personagem principal do livro.

4ªf



Figura 31 Desenho sobre a rainha das cores.

Após ouvirem a história “A rainha das cores”, realizaram um desenho sobre a mesma, com canetas de feltro.

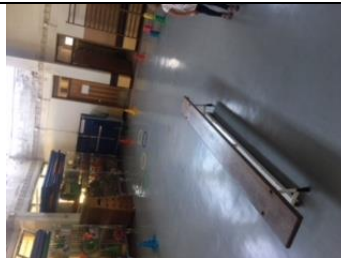


Figura 32 Circuito de deslocamentos.

Atividade dirigida pela educadora. O grupo individualmente tinha de percorrer um circuito constituído por um banco sueco (onde cada criança realizava o deslocamento rastejando), arcos suspensos (para realizarem saltos a pé juntos), cones (para serem circundados a correr, arcos no chão (para serem ultrapassados a saltar, alternando os pés) e uma corda (para se deslocarem em equilíbrio).

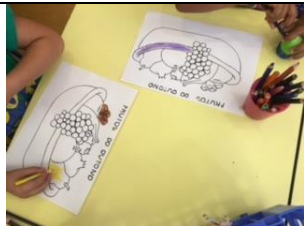



Figura 33 Exercício de pintura.

Atividade realizada individualmente. O objetivo era que as crianças pintassem as frutas com as cores correspondentes do real. Pintura com canetas de feltro.



Figura 34 Pintura com a técnica do berlinde.

Técnica de pintura realizada individualmente. Atividade proposta pela educadora, mas orientada pela estagiária. O objetivo é colorir uma folha branca colocada numa caixa, com berlindes embebidos em tinta, através do deslocamento dos mesmos, impulsionados com movimentos na caixa, realizados pegando na caixa e movimentando-a em várias direções.

6 ^ª f	 <p>Figura 35 jogos de mesa.</p> <p>Momento de escolha de livre, de jogos, designados jogos de mesa. Algumas das opções são, jogos de encaixes, de blocos, puzzles, etc.</p>			
------------------	--	--	--	--

Semana 4: 16 a 20 de outubro	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3	Atividade 4

2ªf



Figura 36 Realização de sumos de frutas.

A fim de celebrar e marcar o dia internacional da alimentação, as salas de jardim-de-infância e duas turmas de 4º ano, realizaram sumos de frutas.

As educadoras e auxiliares, descascaram e cortaram as frutas, as crianças espremeram as laranjas.

3ªf




	<p>Figura 37 jogos de mesa.</p> <p>De forma autónoma, o grupo escolhe o que quer jogar e arrumam, também autonomamente, tudo no lugar.</p> <p>Atividade acompanhada pela estagiária.</p>			
4ªf	 <p>Figura 38 Conto "A lagartinha muito comilona".</p> <p>A educadora leu o conto “A lagartinha muito comilona”. Após a leitura do mesmo propôs, ao grupo de crianças, que, através de modelagem, criassem a lagartinha, com plasticina.</p>	<p>Leitura do conto “Come a sopa Marta”.</p> <p>As estagiárias, da sala azul e vermelha, leram o conto “Come a sopa Marta”, de forma a introduzir o projeto “Porque não gosto de sopa!”. Foi o mote para contextualizar o grupo, para saída ao exterior que estava planeado para o dia seguinte, a ida ao mercado.</p>		



Figura 39 Ida ao mercado.

Para a confeção da sopa, foi realizada uma visita ao mercado da zona, para compra dos legumes.

Foi realizada com o grupo da sala vermelha e azul. A atividade foi promovida pelas estagiárias, mas apoiada pelas educadoras de ambas as salas e respetiva auxiliar cooperante e uma auxiliar da instituição, para apoio na visita ao exterior.

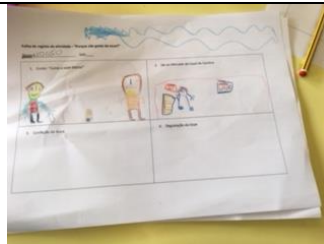


Figura 40 Folha de registo da atividade: "Porque não gosto de sopa".

Esta atividade foi sugerida pela educadora cooperante da sala vermelha, como complemento ao nosso projeto e aceite pelas estagiárias.

O objetivo, era obter um registo individual de cada criança, sobre as várias etapas prevista no projeto.

O registo contém quatro etapas,

1. Conto "come a sopa Marta";
2. Ida ao Mercado de casal de cambra;
3. Confeção da sopa;
4. Degustação da Sopa.

Hoje, apenas foram realizados os dois primeiros registos.

6ªf



Figura 41 Confeção da sopa.

Esta atividade foi realizada, em simultâneo, com a sala vermelha e verde.

Organizou-se os grupos de trabalho com a distribuição, aleatória, de cartões, que as crianças colocavam ao pescoço, com a imagem e nome de um ingrediente, necessário para a sopa. Desta forma, ficaram estabelecidos os responsáveis, pela preparação de cada ingrediente.

Eram chamados, à vez, os responsáveis de cada ingrediente.

As crianças ajudaram, a descascar, cortar e lavar os legumes para sopa.



Figura 42 Degustação da sopa.

Na hora do almoço, foi tempo de degustar a sopa, feita com a ajuda das crianças.

Para o sucedido, avisámos, atempadamente, a responsável pelo refeitório, que neste dia, a sala azul e vermelha, teriam uma sopa feita por nós.

Realização dos dois últimos pontos, da folha de registos, do projeto “Porque não gosto de sopa!”, com as crianças de 5 anos.

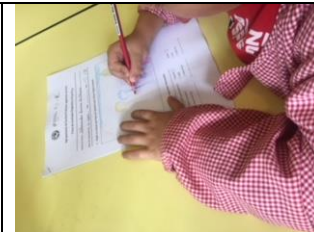



Figura 43 Ficha de avaliação diagnóstica.

Início da realização das fichas de avaliação de diagnóstico. Atividade realizada pela educadora, apoiada por mim. As fichas são realizadas individualmente, acompanhadas por uma de nós.

Semana 5: 23 a 27 de outubro	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3	Atividade 4
2ªf	 <p>Figura 44 organização e tratamento de dados, “A lagartinha comilona”.</p> <p>Em consequência da leitura da história “A lagartinha comilona”, a educadora, promoveu uma atividade de organização e tratamento de dados, com as frutas ingeridas na história, fazendo correspondências com a quantidade comida e os dias da semana, em que comeu.</p> <p>Realizaram uma tabela de uma entrada, uma de dupla entrada e um pictograma.</p>			

3ªf



Figura 45 Fazer o autorretrato.

Esta atividade teve como objetivo, cada criança desenhar a sua própria cara, com as suas próprias características.

4ªf



Figura 46 Conto, "A que sabe a lua".

A educadora, primeiro leu o livro para o grupo todo, mostrando o mesmo e realizando a contagem e nomeação dos animais que iam entrando da



Figura 47 jogo dramático, do conto "A que sabe a lua".


Após o recontar da história pelo grupo, durante o tempo de ginástica e aproveitando o espaço exterior, a educadora recontou novamente a







Figura 48 pintar com esponja.



O grupo de crianças dos três e quatro anos, foi proposto, pintarem, esponjando, duas placas de



	<p>história. Após a leitura, disponibilizou, as personagens existentes na história e foi pedindo ao grupo para contasse a história e organizasse as personagens, tal como apareciam nas imagens do livro.</p>	<p>história com o grupo, mas desta vez cada criança foi uma personagem do livro, transformando o momento no pequeno jogo dramático.</p>	<p>esferovite. O objetivo era criar uma base para a realização de uma maquete, de uma horta.</p>  <p>Figura 49 Modelagem de plasticina, para criar legumes.</p> <p>Em simultâneo com o trabalho dos mais novos, as crianças de cinco anos, foram propostas a realizar modelagem de plasticina, com o objetivo de criarem legumes, os existentes na história “A horta do senhor</p>	
--	---	---	---	--

			lobo".	
5ªf	 <p>Figura 50 Teatro "A salada de fruta".</p> <p>O grupo da sala vermelha e verde foram convidados, para uma visita ao jardim-de-infância do mesmo agrupamento, para a visualização de uma peça de teatro, realizada pelas educadoras da instituição.</p>			



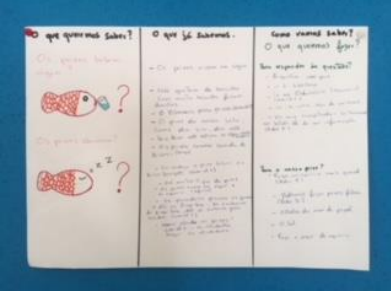
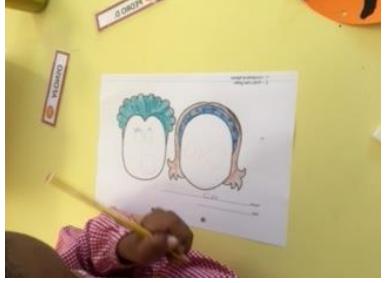
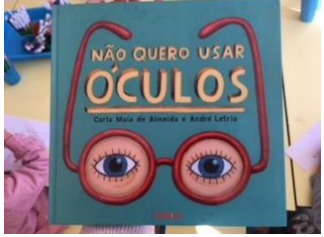


Semana 6: 30 de outubro, a 27 de	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3	Atividade 4
--	-------------	-------------	-------------	-------------


novembro.				
2ªf	 <p>Figura 51 Conto "A Bruxa Mimi".</p> <p>A educadora dinamizou o conto, dando a cada criança uma palhinha preta, para fazer de varinha mágica. Após a leitura do conto, decoraram as varinhas com estrelas e proprias.</p>	 <p>Figura 52 Decalque da mão.</p> <p>Decalque da mão, para posteriormente, realizar a construção de uma bruxa.</p>	 <p>Figura 53 Desenho em cartolina preta, com pastel de óleo.</p> <p>As crianças realizaram o desenho da Bruxa Mimi, com pastel de óleo.</p>	
3ªf	 <p>Figura 54 Bruxa, com decalque da mão.</p> <p>Seguimento da atividade de decalque da mão. Foi colada</p>			


	<p>uma vassoura, um círculo e um chapéu, pela equipa de sala. As crianças desenharam a cara da bruxa e os cabelos.</p>			
<p>5^{af}</p>	 <p>Figura 55 início da marcação autónoma das presenças.</p> <p>Hoje foi o primeiro dia que as crianças marcaram a presença autonomamente, com o apoio da educadora, numa tabela de dupla entrada. As crianças escrevem a letra P, se presentes e aleatoriamente, escolhe-se uma criança, para colocar um F nas crianças que faltam.</p>	 <p>Figura 56 Colagem das meias da bruxa Mimi.</p> <p>No seguimento do conto da Bruxa Mimi, as crianças realizaram uma composição de colagem de uma bota e de umas meias, que igualmente, foram decoradas com tiras de papel colorido. Posteriormente, pintaram com esponja, à volta da bota e da meia.</p>		

6ªf	 <p>Figura 57 Ficha de contornos. Atividade realizada com as crianças de cinco anos. Tinha como objetivo contornar as frutas e pintá-las, com as cores reais.</p>	 <p>Figura 58 Teia de aranha, com técnica de enfiamentos. Esta atividade teve dois momentos, o primeiro foi o decalque da mão, para fazer a aranha e a segunda parte, foi o enfiamento de fio de lã, para fazer a teia, da aranha.</p>		
-----	---	---	--	--

Semana 7: De 6 a 10 de	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3	Atividade 4
---------------------------	-------------	-------------	-------------	-------------

novembro.				
2ªf	 <p>Figura 59 conto "À espera de um irmãozinho".</p> <p>Leitura do conto, "À espera de um irmãozinho", pela educadora.</p>	 <p>Figura 60 desenho de um bebe.</p> <p>Realização de um desenho, na barriga de uma mãe. Desenho previamente preparado, pela educadora.</p>	 <p>Figura 61 inicio da 2ª fase do projeto sobre os peixes.</p> <p><i>Conversa e planeamento, sobre as atividades que o grupo pretende realizar, sobre os peixes, com a estagiária.</i></p>	 <p>Figura 62 desenho sobre os elementos do rosto humano.</p> <p>Num desenho, previamente preparado, pela educadora, de dois rostos, tinham como objetivo, pintar os cabelos, já existentes no desenho e desenhar os elementos que faltam no rosto.</p>
3ªf	 <p>Figura 63 conto "Não</p>	 <p>Figura 64 atividade</p>	 <p>Figura 65 recortes.</p>	

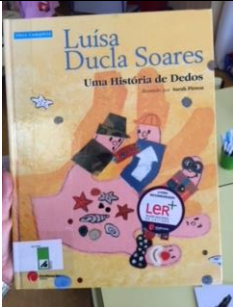

	<p>quero usar óculos"</p> <p>Leitura do conto "Não quero usar óculos", pela estagiária.</p>	<p>sensorial de tato.</p> <p>Em grande grupo, a educadora, fez passar, por cada um, pedaços de cartão, em forma de quadrados, que continham variadíssimos materiais, de forma, a que o grupo distinguisse, o que era macio e áspero.</p>	<p>Recortes de elementos do corpo humano, cabeça, braços e pernas.</p> <p>Após os recortes, montavam e colavam numa folha branca, com o objetivo, de conseguirem ligar corretamente, os elementos do corpo.</p>	
4ªf	 <p>Figura 66 pintura da maria castanha.</p> <p>Pintura de um desenho, da maria castanha.</p>	 <p>Figura 67 visita do projeto dentolas.</p> <p>Visita do projeto dentolas, um projeto de rastreio e prevenção de problemas orais. Realizaram um rastreio, observando a boca de cada criança, individualmente e ofereceram escovas e pastas, realizando a</p>		



		demonstração e a explicação, de como lavar e manter a boca saudável.		
5ªf	 <p>Figura 68 Pintura de esponja.</p> <p>Para decorar o carro, do assador de castanhas, as crianças foram convidadas a esponjar, livremente, num papel de cenário.</p>			

6ªf	 <p>Figura 69 recriação da fogueira para assar castanhas.</p> <p>De forma simbólica, o estabelecimento, faz uma fogueira gigante, com caruma, para demonstrar como se assavam as castanhas antigamente.</p>	 <p>Figura 70 magusto</p> <p>Num assador, cedido pela junta de freguesia, os/as auxiliares do estabelecimento, assam castanhas para todas as crianças e para a equipa educativas. As castanhas foram trazidas, por todos os intervenientes desta celebração.</p>		
-----	---	---	--	--






Semana 8: 13 de novembro,	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3	Atividade 4
------------------------------	-------------	-------------	-------------	-------------

a 17 de novembro.				
2ªf	 <p>Figura 71 desenho do conto "A mamã pôs um ovo".</p>	 <p>Figura 72 leitura e pintura dos elementos da lenda do são martinho.</p>	 <p>Figura 73 Identificação e associação de números, com quantidades.</p>	
3ªf	 <p>Figura 74 Conto, "A aranha e eu". Leitura do conto, "A aranha e eu", pela estagiária.</p>	 <p>Figura 75 teia de vínculos. Após a leitura do conto, a educadora inseriu uma pequena brincadeira com trapilho. Tal como na história aconteceu, no final a</p>	 <p>Figura 76 pintura do corpo humano, em tamanho real.</p>	

		<p>aranha teceu, uma teia de aranha, que tinha como significado, um vinculo de amizade, a educadora formou com o trapinho, uma teia que ligava todo o grupo. Esta atividade serviu, para reforçar a moral da história.</p>	<p>Pintura de um corpo humano, em tamanho real, com tinta acrílica, em grupo.</p>
4ªf	<p>Dia de terminar trabalhos e brincadeira livre.</p>		
5ªf	 <p>Figura 77 conto, "Uma história de dedos".</p> <p>Leitura do conto "Uma história de dedos", pela educadora e apoiada por mim, com luvas com as personagens dos dedos.</p>	 <p>Figura 78 Para que servem as minhas mãos?</p> <p>Após a escuta do conto, foi questionado ao grupo, para que servem as mãos.</p> <p>Posteriormente, eu e a educadora, delineaámos as mãos das crianças, nas quais elas poderiam pintar, ou decorar como preferissem.</p>	




		No final escrevíamos o que cada um respondia, à questão, “Para que servem as minhas mãos?”.		
6ªf	 <p>Figura 79 Conto "O botão invisível".</p> <p>O conto “O botão invisível”, é o conto oficial, do projeto, do dia do pijama, do ano de 2017.</p>	 <p>Figura 80 Coração de botões.</p> <p>Tal como existia na história, foi contruído, um coração de cartão, onde foram colados botões. Esta atividade, foi realizada em conjunto com a sala verde.</p>		

Semana 9: 20 de	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3	Atividade 4
-----------------------	-------------	-------------	-------------	-------------

<p>novembro, a 24 de novembro.</p>				
<p>2ªf</p>	 <p>Figura 81 Visita às salas de JI.</p> <p>O grupo da sala vermelha, realizou uma visita às outras salas de Ji, para mostrar o resultado final, dos trabalhos realizados em conjunto, por todo o JI, para o dia do pijama.</p>	 <p>Figura 82 Dia do pijama</p> <p><i>Todas as crianças vieram de pijama neste dia, foi colocada uma tenda com almofadas, na sala, para que todos pudessem brincar, livremente.</i></p>	 <p>Figura 83 jogos de mesa.</p> <p>Realização de jogos de mesa.</p>	<p>Dança no exterior, com todas as crianças da instituição, da canção oficial, do dia do pijama.</p>
<p>3ªf</p>		 <p>Figura 85 Animação de</p>		



	<p>Figura 84 Leitura do conto "Nadadorzinho".</p> <p>Leitura e apresentação das personagens da história, construídas como fantoches. Dinamização da história, pelo grupo de crianças, com auxílio dos fantoches e do fantocheiro.</p>	<p>canções sobre peixes.</p> <p>Em grande grupo, a educadora disponibilizou um lençol azul, que fazia de mar e bonecos de peixinhos, para animarmos canções sobre o tema.</p>	<p>Figura 86 Pintura com aguarelas.</p> <p>Tendo em conta a história ouvida, as crianças pintaram com aguarelas, acontecimentos da história.</p>	
4ªf	 <p>Figura 87 Experimentação de sopro na água.</p> <p>Para minimizar riscos, com a atividade planificada para o dia de hoje, pela estagiária, realizou-se uma experimentação de sopro, através de palhinha, individual e em grupo, apenas com água.</p>	 <p>Figura 88 Pintura com espuma.</p> <p>Realização de pintura, por decalque, de espuma de sabão, com tinta.</p>	 <p>Figura 89 Dobragem, para realização de um peixe.</p> <p>Atividade de dobragem, individual, para a realização da forma de um peixe, para posterior colagem, na folha de pintura com espuma.</p>	

<p>5ªf</p>	 <p>Figura 90 Pintura do conto "Viva o peixinho".</p> <p>Leitura do conto "Viva o peixinho", com posterior pintura, com tintas de acrílico, sobre o mesmo.</p>	 <p>Figura 91 Pesquisa na biblioteca.</p> <p>Pesquisa na biblioteca, em pequenos grupos, com auxílio do computador e livros.</p>	 <p>Figura 92 pintura e colagem de outono.</p> <p>Com a educadora, as crianças de cinco anos, pintaram uma árvore despida de folha e colaram, posteriormente, círculos de papel, a fazerem de folhas, pintadas, com as cores das folhas no outono.</p>	
<p>6ªf</p>	<p>Brincadeira, com os brinquedos de casa.</p>	 <p>Figura 93 Jogo de articulação com o 1º ciclo.</p> <p>Visita às salas de primeiro ciclo, para realização de atividades de articulação.</p>		

Semana 10: 27 de novembro, a 30 de novembro.	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3	Atividade 4
2ªf	 <p>Figura 94 Comunicação da pesquisa sobre peixes.</p> <p>Divulgação oral e em grande grupo, das pesquisas realizadas na passada semana.</p>	 <p>Figura 95 Divulgação, em sala, das descobertas obtidas até agora.</p> <p>Colocação das pesquisas e registos, num painel, visível, a todos na sala.</p>	 <p>Figura 96 Registo da exploração em sala, sobre os peixes.</p> <p>Desenho, de um peixe à escolha, com canetas de feltro, em grande grupo.</p>	
3ªf	<p>Hoje, o grupo foi recebido na sala verde, por ausência da educadora. Todos realizaram um tempo de ginástica, após o mesmo, a sala vermelha realizou, momentos de</p>			





	brincadeira livre.			
4ªf	 <p>Figura 97 pintura da carta para o Pai Natal.</p> <p>Pintura de uma carta para o Pai Natal, onde, com ajuda da educadora cooperante, escreveram um presente que querem receber.</p>			
5ªf	 <p>Figura 98 Jogos de encaixes.</p>	 <p>Figura 99 Peixe com dobragem e colagem de papel.</p>	 <p>Figura 100 Produto final dos peixes.</p>	

6ªf	feriado			


Semana 11: 4 de dezembro, a 7 de dezembro.	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3	Atividade 4
2ªf	 <p>Figura 101 leitura do livro "Um peixinho no meu quarto"</p>	 <p>Figura 102 Manipulação de um peixe morto.</p>		

<p>3^{af}</p>	 <p>Figura 103 Atividade com as famílias.</p>	 <p>Figura 104 Termino da atividade iniciada com as famílias.</p>	 <p>Figura 105 Registo em desenho sobre a história "Um peixinho no meu quarto".</p>	
<p>4^{af}</p>	 <p>Figura 106 Visita à sala de multideficiência.</p>	 <p>Figura 107 Esponjar para realização de uma atividade de Natal.</p>		
<p>5^{af}</p>	<p>Visita ao teatro politeama para visualização da peça "Aladino".</p>			




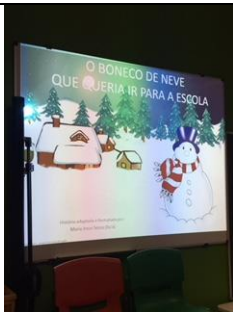


6ªf	feriado			

Semana 12: 11 de Dezembro a 15 de Dezembro.	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3	Atividade 4
2ªf	 <p>Figura 108 Apadrinhamento do 1º ciclo.</p>	 <p>Figura 109 Início das pinturas do aquário.</p>	 <p>Figura 110 Dobragem de papel.</p>	 <p>Figura 111 Pintura de Presépio.</p>

<p>3ªf</p>	 <p>Figura 112 Pintura com sal.</p>	 <p>Figura 113 Enfiamentos de lã, para decorar pinheiro de Natal.</p>		
<p>4ªf</p>	 <p>Figura 114 Colagem de decoração do aquário.</p>	 <p>Figura 115 Resultado final do aquário.</p>		
<p>5ªf</p>	 <p>Figura 116 Confeção de gomas.</p>	 <p>Figura 117 Resultado final das gomas.</p>		

6ªf	 <p>Figura 118 Parada surpresa do Pai Natal.</p>			

Semana 13: 8 de janeiro,	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3	Atividade 4
-----------------------------	-------------	-------------	-------------	-------------

<p>a 12 de janeiro.</p>				
<p>2ªf</p>	 <p>Figura 119 cantar as janeiras para as famílias e comunidade.</p>	 <p>Figura 120 leitura do conto "um livro".</p>	 <p>Figura 121 criança a recontar o conto.</p>	
<p>3ªf</p>	 <p>Figura 122 leitura do conto " O boneco de neve que queria ir para a escola".</p>	 <p>Figura 123 Ficha de pintura e labirinto sobre o Inverno.</p>	 <p>Figura 124 construção do jogo da pesca.</p>	

4^{af}



Figura 125 Desenho de inverno.



Figura 126 Realização dos convites para a exposição.

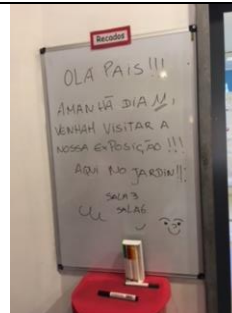


Figura 127 Convite para as famílias.



Figura 128 Convite presencial em cada sala da instituição.

5^{af}



Figura 129 Atividade para os visitantes da exposição.



Figura 130 Exposição do projeto dos peixes.

6^{af}

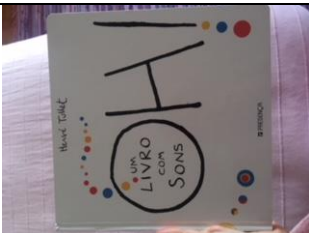


	Figura 131 Continuação da demonstração da exposição.	Figura 132 Leitura do conto "OH".		
--	---	--	--	--



Semana 14: 15 de janeiro, a 19 de janeiro.	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3	Atividade 4
2ªf	Leitura do história "Sara, Tomé e o boneco de Neve"	 <p>Figura 133 Figura 118 Desenho sobre o conto "Sara, Tomé e o boneco de Neve".</p>	Desmontagem da exposição.	
3ªf	Reunião de avaliação da PPPSII.			





		Figura 134 Construção do portefólio da criança.		
4 ^ª f	 <p>Figura 135 Pintura e recorte do estendal de inverno.</p>	 <p>Figura 136 Recorte e pintura do boneco de neve.</p>		
5 ^ª f	 <p>Figura 137 Leitura do conto " A bruxa Mimi no Inverno", na biblioteca.</p>	 <p>Figura 138 Visualização de livros na biblioteca.</p>		
6 ^ª f		 <p>Figura 140 Apresentação do novo</p>		

	Figura 139 Brincadeira livre com os brinquedos de casa.	elemento da sala, um peixe.	Figura 141 Visualização do contacto do novo peixe com o já existente.	
--	--	------------------------------------	--	--

Anexo F. Planificações

Planificação de atividade: “A aranha e eu”			
Jardim-de-infância grupo 3/6 anos			
Área: Conhecimento do mundo, expressão e comunicação			
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação. • Identificar partes do corpo. • Identificar características táteis e visuais do corpo. <p>Conseguir transmitir através do desenho, representações adquiridas.</p>			
Atividade	Descrição da atividade	Estratégias	Recursos
Leitura do livro “A aranha e eu”	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ler o conto “A aranha e eu”, com uma aranha (um boneco), a percorrer as partes do corpo, descritas na história. 2. Expor a folha de papel de cenário no chão. Pedir, aleatoriamente, a cada criança, que desenhe, as partes do corpo, que a aranha percorreu na história. Realizá-lo no papel de cenário, em tamanho, aproximando do real. 	<p>Grande grupo no tapete, em roda.</p> <p>Acompanhar o desenho, com o livro, para que as crianças visualizem, as imagens do mesmo, como apoio.</p>	<p>Livro “A aranha e eu”. Boneco de aranha. Papel de cenário. Tinta acrílica, bege, vermelha, preto e castanho Pinceis.</p>

AVALIAÇÃO			

Indicadores de avaliação:

- Consegue nomear as partes do corpo, referidas no livro.
- Consegue caracterizar as partes do corpo.
- Consegue representar, através do desenho, partes do corpo.

Instrumentos de avaliação:

- Notas de campo;
- Observação;
- Fotografias.

Avaliação

Nota de campo 45: 14-11-2017 (3f)

Hoje foi o dia de realizar a atividade de leitura da história, “A aranha e eu”. Este conto foi escolhido, no âmbito da temática do corpo humano, trabalhado pela educadora cooperante no momento. Para atividade complementar à leitura, realizei uma pintura do corpo humano, em tamanho real, com todo o grupo, para que concretizassem um trabalho, um tanto ou quanto diferente do habitual, que normalmente é individualizado.

A atividade foi muito bem aceite pelo grupo de crianças. Como estratégia improvisada, antes da leitura da história, convidei uma criança para fazer de aranha. Durante o conto, a criança acompanhava os passos da aranha, pelo meu corpo. Na minha opinião, este aspeto, de colocar uma das crianças como interveniente da história, motivou muito mais o grupo.

Após a leitura do conto, a educadora inseriu uma pequena brincadeira com trapilho. Tal como na história aconteceu, no final a

aranha teceu, uma teia de aranha, que tinha como significado, um vínculo de amizade, a educadora formou com o trapinho, uma teia que ligava todo o grupo. Esta atividade serviu, para reforçar a moral da história.

Para terminar a atividade, realizaram a pintura de um corpo humano, em tamanho real. Iniciamos a pintura pelos pés e foram pintando, até chegar aos cabelos, tal como o percurso que a aranha da história realizou. Todos quiseram participar, cada criança, pintou uma parte do corpo., fui questionando, individualmente o que iam pintar. Dei importância à utilização das cores do real.



Figura 142 Leitura do conto "A aranha e eu".



Figura 143 Vinculo de amizade, com teia de trapilho.



Figura 144 Pintura do corpo humano.



Figura 145 Pintura do corpo humano, em tamanho real.

Planificação de atividade- confeção de gomas			
Jardim-de-infância grupo 3/6 anos			
Área:			
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer os ingredientes para a confeção das gomas. • Realizar a tarefa com o máximo de autonomia. 			
Atividade	Descrição da atividade	Estratégias	Recursos
confeção de gomas	<p>1º- Apresentar os utensílios e ingredientes que se vão utilizar na confeção das gomas.</p> <p>2º- ferver água na cafeteira elétrica.</p> <p>3º- Colocar a água fervida numa taça grande.</p> <p>4º- juntar à água fervida uma saqueta de gelatina neutra e outra de gelatina de sabor.</p> <p>5ª- mexer até dissolver o pó das duas saquetas.</p>	<p>Realizar a atividade em conjunto com a sala do lado, de forma a interligar os grupos.</p> <p>Realizar a atividade em grupos de 8 crianças, quatro crianças de cada sala, de cada vez.</p> <p>A água quente é manuseada pelo adulto, até ser colocada em segurança nas taças grandes. Explicar</p>	<p>Gelatina neutra e com sabor;</p> <p>Água;</p> <p>Cafeteira elétrica;</p> <p>Colher de pau;</p> <p>Taças grandes;</p> <p>Formas de silicone.</p>

	<p>6º colocar nas formas de silicone e levar ao frio, até solidificar.</p> <p>7º repetir os procedimentos até obter a quantidade desejada.</p>	<p>ao grupo o perigo da mesma.</p>	
<p>AVALIAÇÃO</p> <p>⇒ Indicadores de avaliação:</p> <p>Reconhece os ingredientes para a confeção das gomas.</p> <p>Realiza com o máximo de autonomia a confeção das gomas.</p> <p>⇒ Instrumentos de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Notas de campo; • Observação; <p>Fotografias.</p> <p>14-12-2017 (5f)</p> <p>Nota de campo 71:</p> <p>Para o dia de hoje, eu e a Lara (estagiária da sala do verde), planeámos fazer gomas com as crianças. Pensámos fazê-lo, pois estamos na véspera do dia da festa de natal, época esta, conhecida pela ingestão de muitos doces. Para minimizarmos a ingestão de alimentos menos saudáveis, decidimos confeccionar um doce muito solicitado pelas crianças, de forma saudável. Fizemos gomas, utilizando gelatinas, o que fez com que ficasse um aroma no ar muito apetecível, o</p>			

que fez com que os nossos cozinheiros, quisessem beber o preparado, como não era o que se pretendia, até porque o preparado quente lhes poderia fazer mal, dissemos que não poderiam mesmo fazê-lo, quando virávamos a cara um punha o dedo, outros bebiam pela colher, todas as formas serviam para sorrateiramente, provar o preparado.



Figura 146 Explicação da confeção.



Figura 147 Mexer autonomamente o preparado.



Figura 148 Prova do preparado.



Figura 149 Resultado final.

Planificação de atividade: Leitura e dramatização do conto “Nadadorzinho”.

Jardim-de-infância grupo 3/6 anos

Área: Conhecimento do mundo, expressão e comunicação.

Domínio da Educação Artística e Comunicação Oral.

Objetivos:

- Utilizar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação.
- Identificar e nomear o nome das personagens do livro.
- Descrever as personagens da história.

- Recontar a história, com apoio de fantoches.

Atividade	Descrição da atividade	Estratégias	Recursos
Leitura e dramatização do conto “Nadadorzinho”.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura do conto pela estagiária. 2. Reconto da história com o grupo. 3. Apresentação dos fantoches ao grupo, nomeando o nome e as características de cada um. 4. Distribuição aleatória dos fantoches pelo grupo. 5. Reconto e dramatização da história, pelo grupo de crianças, com recurso dos fantoches e do fantocheiro, com narração da estagiária. 	<p>Grupo em roda, no tapete.</p> <p>Como é a primeira vez que o grupo realiza uma dramatização, com recurso de fantoches e do fantocheiro, é necessária uma explicação, prévia, da técnica.</p>	<p>Livro “Nadadorzinho”.</p> <p>Fantoches das personagens do livro.</p> <p>Fantocheiro.</p>
<p>AVALIAÇÃO</p> <p>⇒ Indicadores de avaliação:</p>			

Identifica e nomeia o nome das personagens do livro.

Descreve as personagens da história.

Reconta a história, com apoio de fantoches.

⇒ **Instrumentos de avaliação:**

Notas de campo;

Observação;

Fotografias.

21-11-2017 (3f)

Nota de campo 50:

Tendo em conta o projeto sobre os peixes, hoje, iniciamos o dia com canções animadas, com um lençol e peixes de brincar. De seguida, contei a história do “Nadadorzinho”. Após o conto da história, apresentei-lhes as personagens feitas por mim, em fantoches de pau, para perceber, se o grupo as reconhecia e se, conseguiam recontar a história. Eles reconheceram todas as personagens, mas não conseguiram nomear todos os nomes, pois alguns, ouviram-nos pela primeira vez. Reconheceram e nomearam o nome do *peixe preto* (o *Nadadorzinho*), o *cardume* (*de peixes vermelhos*), o *atum* (*o peixe preto e mau, que comeu os amigos do Nadadorzinho*), a *lagosta*, os *peixes coloridos* (no livro caracterizados, como os peixes estranhos).

Reconheceram as características, mas não nomearam o nome da medusa (*que dá choques*), das algas (*que encontramos na praia*), da enguia (*aquela que parece uma cobra, mas não é*), as anémonas (*aquelas que parecem umas árvores pequenas*).

Após a leitura e o reconto em grupo, distribui, aleatoriamente, os fantoches. De seguida apresentei-lhes o fantocheiro da sala. Anteriormente, viam-no como uma casa, mas aproveitei o momento para lhes explicar para que servia, apresentando-lhes a

técnica de dramatização do mesmo. Terminada a explicação, demos início à dramatização da história, pelo grupo de crianças, narrada por mim. Estiveram muito entusiasmados e envolvidos na história, mas com a troca de personagens, a brincadeira com os fantoches instalou-se no grupo, mas com o apoio da educadora cooperante, foi possível terminar a mesma. O grupo quis repetir a dramatização, mas explicámos que ficava para outra altura, até para podermos trocar as personagens, para que caso os colegas que não participaram, o possam fazer.

Quando terminada a atividade a educadora comentou-me, que seria interessante realizarem uma pintura de aguarela, sobre o conto. Aceitei a proposta de imediato, propondo apenas, realizá-la em pequenos grupos, de forma a ser possível um melhor acompanhamento, visto ser o primeiro contacto com as aguarelas.

Nota de campo 51:

Para perceber se todo o grupo tinha percebido a história e se tinha retido novo vocabulário, propus realizarem o desenho com canetas, sobre a mesma. No final, individualmente, pedi para que cada um me contasse o que tinha desenhado e escrevi-o no desenho.



Figura 150 Animação de canções sobre peixes.



Figura 151 Leitura do conto "Nadadorzinho".



Figura 152 Dramatização da história "Nadadorzinho".



Figura 153 Pintura com aguarela.

Planificação de atividade: jogo dos peixes e dos pescadores			
Jardim-de-infância grupo 3/6 anos			
Área: expressão e comunicação.			
Domínio da Educação Física			
Objetivos:			
<ul style="list-style-type: none"> • Entender o papel dos peixes e dos pescadores durante o jogo. • Realizar a contagem autonomamente. 			
Atividade	Descrição da atividade	Estratégias	Recursos

<p>jogo dos peixes e dos pescadores</p>	<p>O grupo divide-se em dois.</p> <p>Metade são os peixes e a outra metade são os pescadores.</p> <p>Os pescadores formam uma roda e combinam um número (que não o partilham com os peixes). Os pescadores iniciam a contagem, os peixes vão entrando e saindo da roda (rede de pesca). Quando chegam ao número escolhido, os pescadores agacham-se sem desmanchar a roda. Os peixes que ficam dentro da rede juntam-se a ela, pois foram pescados.</p>	<p>O adulto deve jogar com as crianças, para que as regras sejam mais fáceis de adquirir.</p>	<p>Espaço amplo</p>
---	---	---	---------------------

AVALIAÇÃO

⇒ **Indicadores de avaliação:**

Entendem o papel dos peixes e dos pescadores durante o jogo.

Realizam a contagem autonomamente.

⇒ **Instrumentos de avaliação:**

- Notas de campo;
- Observação;

Fotografias.

Avaliação:

O jogo correu muito bem, todos perceberam as regras do jogo e jogaram com entusiasmo. Eu e a Educadora cooperante fizemos parte do jogo, sendo que umas das vezes fomos apenas nós os peixinhos, o que fez com que o grupo ficasse muito empolgado. A única dificuldade foi na contagem, pois grande parte do grupo ainda não percebe que quando se combina contar até um certo número, se conta apenas até esse número, mas como o grupo esteve sempre acompanhado por mim e pela educadora, foi fácil de ajudar a direccionar.



Figura 154 jogo dos peixes e dos pescadores.



Figura 155 jogo dos peixes e dos pescadores. 2

Planificação de atividade: O peixinho vermelho, em papel.			
Jardim-de-infância grupo 3/6 anos			
Área: Conhecimento do mundo, expressão e comunicação.			
Domínio da Educação Artística.			
Objetivos:.			
<ul style="list-style-type: none"> • Nomear as regras de segurança da atividade. • Conseguir formar bolhas de sabão, através do sopro, por uma palhinha. • Realizar dobragens básicas, autonomamente. 			
Atividade	Descrição da atividade	Estratégias	Recursos
O peixinho vermelho, em papel.	<p>1º pintura com bolhas de sabão.</p> <p>Num tabuleiro com água, juntar sabão líquido, misturar a solução com sopro, através de uma palhinha. Após a existência de espuma, colocar tinta e repetir o processo de sopro. De seguida, colocar uma folha em contacto com a espuma, de forma a decalcar a tinta existente na mesma na folha de papel.</p>	<p>1º pintura com bolhas de sabão.</p> <p>Realizar toda a atividade em grande grupo, para que todos visualizem e escutem todos os procedimentos.</p> <p>Antes de misturar o sabão e a tinta, experimentar, individualmente, o sopro de cada criança, só com água, para perceber se nenhuma suga o líquido.</p> <p>Deixá-los explorar as bolhas de água, antes de juntar os outros líquidos, que não</p>	<p>Tabuleiro alto;</p> <p>Palhinhas;</p> <p>Água;</p> <p>Sabão líquido;</p> <p>Tintas que se dissolvem na água.</p>

	<p>2º Dobragem de papel.</p>	<p>podem ser ingeridos.</p> <p>Utilizar palhinhas grandes, para diminuir o risco de ingerirem liquido.</p> <p>Após a mistura do sabão e da tinta, a atividade é realizada individualmente, para diminuir o risco de ingestão do liquido.</p> <p>2º Dobragem de papel.</p> <p>Visto ser a primeira vez que o grupo realiza dobragem, realizar a atividade em pequeno grupo, para poder apoiar individualmente e de forma proximal, todas as crianças.</p>	
<p>AVALIAÇÃO</p> <p>⇒ Indicadores de avaliação:</p> <p>Nomeia as regras de segurança da atividade.</p> <p>Consegue formar bolhas de sabão, através do sopro, por uma palhinha.</p> <p>Realiza dobragens básicas, autonomamente.</p> <p>⇒ Instrumentos de avaliação:</p> <p>Notas de campo;</p>			

Observação;

Fotografias.

22-11-2017 (4f)

Nota de campo 54:

Na sequência da história do “Nadadorzinho”, lida e dinamizada ontem, hoje, trouxe uma atividade plástica, que incorpora, pintura, dobragem e colagem. A pintura era com espuma de sabão, algo novo para todo o grupo, o que os deixou, muito entusiasmados.

A pintura implicava alguns riscos, pois a pintura realiza-se com tintas, sabão, água e o sopro das crianças, através de palhinhas. Para minimizar o risco, optei por experimentar o sopro de cada um, apenas com água, evidenciando sempre o risco de, em vez de soprarem a água, a sugassem. Após a experimentação de cada um em soprar a água, fui acrescentando o sabão líquido e a tinta, por esta mesma ordem. O grupo esteve sempre muito empolgado e com vontade em participar, sendo que a maior parte das crianças, teve muitas dificuldades, em aguardar a sua vez para realizar a mesma. É bom sinal o entusiasmo, mas por vezes, difícil de gerir.

Em termos de produção, foi uma atividade muito bem conseguida, todas as crianças quiseram participar, sempre muito divertidas e empenhadas, mas em termos de resultado final, não foi o esperado, a tinta utilizada, não se dissolveu bem, ficando no fundo do tabuleiro utilizado, passando pouca tinta para a folha de papel, no momento da impressão da espuma. Pela participação será uma atividade a repetir, até para que se consiga obter, um melhor resultado final.

A conclusão desta atividade, é sem duvida, que o importante para a aprendizagem, é o processo e a experimentação que vivenciamos e não o resultado final. Após esta tarefa, em pequenos grupos de três crianças, realizei a dobragem de papel, com a finalidade de formar um peixe. Era uma tarefa complexa e com um certo grau de dificuldade, visto não

estarem habituados a este tipo de tarefas, mas foi interessante perceber, que as crianças mais novas, obtiveram melhores resultados, ou seja, foram mais autónomos na tarefa, do que as crianças de cinco anos.

André- Parece um avião. Afirma entusiasmado no final da dobragem.

Realmente também ficou parecido com um avião, afinal, os perfis de um avião e de um peixe, podem se relacionar. Para que não restassem dúvidas, propus ao grupo, desenhar a boca do peixe e colar olhos. Visto a dobragem representar o perfil de um peixe, apenas se colava um olho, foram muitas as crianças que me questionavam por que não se colavam dois. Elas não conseguem perceber que num peixe visto de perfil, só se vê um olho.



Figura 156 Exploração do sopro na água.



Figura 157 Experimentação em pequeno grupo.



Figura 158 Dobragem de papel, em forma de peixe.



Figura 159 Resultado final, de peixes realizados por dobragem, colados num fundo com pintura de espuma.

Planificação de atividade: Viva o peixinho.			
Jardim-de-infância grupo 3/6 anos			
Área: formação pessoal e social, e, conhecimento do mundo.			
Objetivos:			
<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação. • Transmite através da pintura e do desenho, conhecimentos adquiridos. • Conseguir responder às questões: <ul style="list-style-type: none"> Os peixes bebem água? Os peixes dormem? • Utilizar de forma correta e adequada, os materiais de pesquisa. • Conseguir transmitir aos outros os conhecimentos adquiridos. 			
Atividade	Descrição da atividade	Estratégias	Recursos
Viva o peixinho.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura do conto viva ao peixinho. A mesma serve de introdução e estimulação, para pesquisa que se irá realizar. 2. Realizar uma pintura com tintas de 	<p>Questionar o grupo sobre as espécies de peixes, apresentadas na história, de forma a motivá-los a ir pesquisar, se existem mesmo na realidade, ou, somente na história.</p> <p>Explicar em grande grupo, o que se vai realizar em</p>	

	<p>acrílico, sobre os peixes existentes na história.</p> <p>3. Realizar uma visita, em pequenos grupos, à biblioteca do estabelecimento, para recolha e pesquisa de informação sobre os peixes</p> <p>Tentar responder às questões levantadas, inicialmente, pelo grupo:</p> <p><i>Os peixes bebem água? E os peixes dormem?</i></p> <p>4. Realizar uma comunicação em grande grupo, sobre as pesquisas realizadas.</p>	<p>pequenos grupos na biblioteca, pois o mesmo, não está familiarizado com o trabalho de pesquisa e nem com o trabalho em pequenos grupos, ficando normalmente um sentimento de frustração, por parte de quem não faz primeiro a atividade.</p> <p>Realizar pequenos registos, acompanhados de imagens e, ou, desenhos feitos pelas crianças, de forma a facilitar a comunicação que posteriormente, terão de fazer aos colegas.</p>	
<p>AVALIAÇÃO</p>			

⇒ **Indicadores de avaliação:**

Utilizar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação

Conseguir responder às questões:

Os peixes bebem água?

Os peixes dormem?

Utilizar de forma correta e adequada, os materiais de pesquisa.

Conseguir transmitir aos outros os conhecimentos adquiridos.

⇒ **Instrumentos de avaliação:**

Notas de campo;

Observação;

Fotografias.

23-11-2017 (5f)

Nota de campo 55:

Hoje, iniciei o dia com a história “Viva o peixinho”. A mesma serviu de introdução, para a proposta de uma visita à biblioteca, para realizarmos a pesquisa, sobre as questões lançadas pelo grupo. Expliquei que não iríamos todos, que levaria um grupo pequeno de cada vez e que mesmo que não fossem todos neste dia, poder-se-ia realizar novamente, a mesma atividade, noutra dia. Foi a primeira vez que realizaram pesquisa, utilizei o computador e livros. A grande maioria das crianças envolvidas, tiveram mais interesse pelos livros, penso que não entendem, ainda, o potencial do computador. Antes de iniciar a pesquisa, questionei, individualmente, se tinham computador em casa, ao qual, na sua maioria,

respondeu positivamente. De seguida, aos que tinham computador em casa, questionei, se costumavam utilizá-lo e com que proveito, ao qual alguns responderam que utilizavam para jogos e outros para ver filmes. Para que a pesquisa não se baseasse, em eu ler para o grupo, tentei através de imagens, explicar, o que previamente tinha pesquisado. Sugeri ainda, que realizassem o desenho de duas espécies de peixes, que descobrimos existir. Desta forma, foram conseguidos registos, que posteriormente, servirão para comunicar aos colegas, as descobertas obtidas. A forma de registo, foi muito bem aceite pelo grupo, portanto, algo que também será positivo, voltar a repetir.

As crianças que não foram comigo à biblioteca, ficaram na sala com a educadora cooperante, a realizar uma pintura sobre a história ouvida. Foi tão interessante observar, que nos desenhos dos peixes, na maioria dos casos, desenharam o perfil do peixe, com dois olhos e com a boca da figura humana. A questão levantada sobre a visualização dos olhos, observada na dobragem, comprova-se nos registos desenhados das crianças, o grupo, não percebe que num peixe visto de perfil, só se vê um olho.



Figura 160 Pintura sobre o livro "Viva o peixinho".



Figura 161 Pesquisa e visualização de livros.

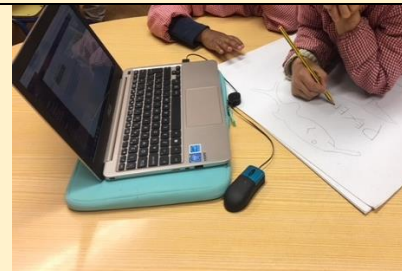


Figura 162 Pesquisa e registo de informações no computador.



Figura 163 Comunicação da pesquisa ao grupo.

Planificação de atividade: Exploração de materiais.

Jardim-de-infância grupo 3/6 anos			
Área: Área: Conhecimento do mundo,e, expressão e comunicação.			
Domínio da Educação Artística			
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Perceber o significado de recolha de materiais, sobre um tema. • Nomear os seguintes constituintes do peixe, boca, olhos, cauda, guelras, barbatanas. • Conseguir registar, através do desenho, um peixe, com os seus constituintes. 			
Atividade	Descrição da atividade	Estratégias	Recursos
Exploração e recolha de materiais sobre peixes na nossa sala.	<p>1ºPedir ao grupo, para recolher materiais, existentes na sala, sobre peixes.</p> <p>2ºObservar e identificar os materiais encontrados e conversar sobre os constituintes dos peixes, da parte exterior.</p> <p>3ºDesenho de um peixe à escolha, com todos os constituintes que abordámos.</p>	1ºDemonstrar o que se pretende com a recolha, pedindo, primeiramente, a duas crianças do grupo, para recolher materiais sobre peixes e coloca-los no tapete. Após a demonstração, propor ao grupo todo para o realizar calmamente.	<p>Materiais da sala.</p> <p>Folhas brancas</p> <p>Canetas</p>
AVALIAÇÃO ⇒ Indicadores de avaliação:			

- ⇒ Consegue recolher materiais, sobre um tema.
- ⇒ Nomear os seguintes constituintes do peixe, boca, olhos, cauda, guelras, barbatanas.
- ⇒ Consegue registar, através do desenho, um peixe, com os seus constituintes.
- ⇒ **Instrumentos de avaliação:**

Notas de campo;

Observação;

Fotografias.

27-11-2017 (2f)

Nota de campo 55:

Partilha do fim de semana,

Comunicação das pesquisas realizadas, lançamento de uma questão, para perguntarem em casa aos pais, como nascem os peixes.

Atividade de exploração e recolha de materiais alusivos a peixes, na sala. Foram encontrados livros, brinquedos e um jogo. No material da casinha, existem mesmo algumas imitações do real. Perante os mesmos, questionei o grupo sobre as partes constituintes dos peixes, da parte exterior. A grande maioria do grupo consegue identificar, os olhos, a boca, as guelras, as barbatanas e cauda. Tendo em conta a forma como o grupo desenha os peixes (com dois olhos de perfil), expliquei e demonstrei também, que quando observamos o peixe de perfil, só visualizamos um olho, que apenas conseguimos visualizar os dois, se observarmos o peixe de frente.

Para perceber se o grupo entendeu a perspetiva dos constituintes do peixe, propus de seguida, que todos realizassem o

desenho de um peixe à escolha. Após o diálogo explicativo, apenas o Kevin e o Pedro D., continuaram a desenhar o peixe de perfil, com dois olhos



Figura 164 Desenho, após exploração de materiais sobre peixes.



Figura 165 representação de um peixe de perfil com dois olhos.



Figura 166 Representações corretas, dos constituintes do peixe.

Planificação de atividade: Como nascem os peixes?

Jardim-de-infância grupo 3/6 anos

Área: Área: Conhecimento do mundo, e, expressão e comunicação.

Domínio da Educação Artística

Objetivos:

- Identificar como nascem os peixes.
- Realizar dobragem de pequenos círculos autonomamente.

- Realizar colagem autonomamente.

Atividade	Descrição da atividade	Estratégias	Recursos
Como nascem os peixes?	<p>1º leitura da história “O senhor Cavalo Marinho”.</p> <p>2º construção de um peixe, a partir, de um prato de papel.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Cortar um triangulo do prato de papel, cerca de um angulo de 45º. ○ Colar o triângulo, no lado oposto do corte, de forma a que, o espaço do triangulo, seja a boca do peixe e o pedaço cortado seja a cauda. ○ Dobrar, ao meio, pequenos círculos de papel colorido, previamente cortados. ○ Colar os círculos dobrados, no prato de papel, para formar as escamas 	<p>Leitura do conto em grande grupo. Realização do trabalho em pequenos grupos heterogéneos.</p> <p>Ter os círculos coloridos, previamente cortados. Inclusive, os pretos e brancos, para fazer os olhos.</p> <p>De forma a interligar a história, explicar ao grupo que o prato, representa o ovo, de onde vai nascer o peixe que nós vamos construir.</p>	<p>História, “O senhor Cavalo Marinho”.</p> <p>Pratos de papel</p> <p>Tesoura</p> <p>Papel colorido</p> <p>Cola</p>

	<p>do peixe.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Com dois círculos de papel, preto e branco, fazer o olho do peixe, colando-os, sobrepostos. 		
<p>AVALIAÇÃO</p> <p>⇒ Indicadores de avaliação:</p> <p>Identifica como nascem os peixes.</p> <p>Realiza dobragem de pequenos círculos autonomamente.</p> <p>Realiza colagem autonomamente.</p> <p>⇒ Instrumentos de avaliação:</p> <p>⇒ Notas de campo;</p> <p>⇒ Observação;</p> <p>Após a leitura da história, todo o grupo percebeu que os peixes nascem dos ovos. Alguns não perceberam o facto de ser o macho a tratar dos ovos até ao nascimento, mas a questão de como nascem os peixes ficou entendida.</p> <p>Após a abordagem a história, grande parte do grupo, realizou a atividade com empenho muito positivo. Realizaram todos os passos com grande autonomia. Por exemplo na parte da colagem da cauda, percebi que não estava a resultar muito bem, pois a cola não estava a colar o cartão do prato e vários elementos do grupo negaram a minha ajuda, porque queriam fazer tudo sozinhos, só quando demonstrei o resultado final, com um pouco de fita cola, me deixaram ajudá-los a</p>			

colar.

Apenas o André não realizou a dobragem dos círculos e colou-os diretamente no prato. De resto, todos dobraram autonomamente os círculos e colaram-nos no prato. Alguns colaram todos no mesmo sentido, cumprindo uma certa lógica, outros colaram aleatoriamente, mas todos com grande autonomia.

Fotografias.



Figura 167 Dobragem e colagem de círculos de papel.



Figura 168 Colagem com sobreposição dos círculos de papel.



Figura 169 colagem com as dobragens, sempre no mesmo sentido e posição.



Figura 170 Resultado final, do peixe em prato de papel.

Planificação de atividade: Vamos ser Biólogos.

Jardim-de-infância grupo 3/6 anos

Área: Conhecimento do mundo, e, expressão e comunicação.

Objetivos:

- Reconhecer e nomear o nome de quem estuda os animais marinhos.

- Descrever e nomear as principais características externas de um peixe.

Atividade	Descrição da atividade	Estratégias	Recursos
Vamos ser Biólogos.	<p>1º, leitura da história “Um peixinho no meu quarto”, em grande grupo.</p> <p>Após a leitura, recontar os principais acontecimentos da história, com ajuda do grupo.</p> <p>2º convidar as crianças do grupo a serem biólogos.</p> <p>Realizar a observação de um peixe morto. Durante a mesma propor que peguem, toquem e visualizem as características já aprendidas, anteriormente.</p>	<p>Antes de iniciar a leitura, é importante questionar o grupo, sobre o nome de quem estuda os peixes e os animais marinhos, para captar a atenção do mesmo.</p> <p>Visto a história ser um pouco extensa, realizar a leitura em dois momentos.</p> <p>Distribuir luvas, para evitar o cheiro do peixe e para diminuir a repulsa que pode existir ao toque do peixe.</p> <p>Questionar sempre se a crianças quer pegar e tocar, porque pode criar repulsa.</p>	<p>História 2 um peixinho no meu quarto”;</p> <p>Luvas descartáveis;</p> <p>Um peixe real, morto.</p>

AVALIAÇÃO

⇒ Indicadores de avaliação:

Reconhece e nomeia o nome de quem estuda os animais marinhos.

Descreve e nomeia as principais características externas de um peixe.

⇒ Instrumentos de avaliação:

Notas de campo;

Observação;

Fotografias.

04-12-2017 (2f)

Nota de campo 61:

Para hoje tinha planificado iniciar a leitura do conto “Um peixinho no meu quarto” e visualizar um peixe morto com o grupo, para poderem observar e manipular as características aprendidas e descobertas até então. Iniciei a sessão com a leitura da história, optei por dividi-la por dois dias, pois é um pouco extensa.

De forma a interligar a história, que tinha uma personagem que era um biólogo, com a observação do peixe, questionei o grupo se queriam ser biólogos por um bocado. Tinha algum receio sobre a reação do grupo perante o peixe morto, mas extraordinariamente, o grupo ficou muito entusiasmado. Todos queriam ver o peixe e apenas o Diego não quis pegar no mesmo. Observámos os olhos, as guelras, a boca, as barbatanas, a cauda e as escamas. Quando pegavam no peixe todos tentavam abrir e fechar a boca e afastar as guelras, o Afonso até descobriu que através das guelras conseguia ver a abertura da boca, o mesmo também não descansou enquanto não foi mostrar o peixe à sala verde. Ele estava a ser um “*ciólogo*” (mistura entre cientista e biólogo).



Figura 171 Demonstração do peixe e das suas características externas, pela estagiária.



Figura 172 Observação individual das características apresentadas.



Figura 173 Pegar no peixe, voluntariamente.

Planificação de atividade: Construção de um peixe, com as famílias.

Jardim-de-infância grupo 3/6 anos

Área: Conhecimento do mundo, e, expressão e comunicação.

Domínio da Educação Artística

Objetivos: (para as famílias)

- Realizar dobragem e colagem de pequenos círculos autonomamente.
- Reconhecer o projeto que se está a realizar.
- Participar ativamente nas atividades do jardim de infância.

Atividade	Descrição da atividade	Estratégias	Recursos
<p>Construção de um peixe, com as famílias.</p>	<p>Colocar à disposição das famílias, um molde de um peixe, em cartão, grande formato. Durante o acolhimento, convidar pessoalmente, as famílias a entrar na sala de atividades, para conhecerem os trabalhos realizados até então sobre o projeto e participar na construção de peixe gigante.</p> <p>No peixe, as famílias apenas têm de dobrar pequenos círculos de papel e colá-los no cartão, para fazerem as escamas.</p>	<p>Ter previamente o material preparado.</p> <p>Convidar pessoalmente as famílias e pedir às crianças para que as acompanhem.</p>	<p>Cartão; Cola; Círculos de papel coloridos.</p>
<p>AVALIAÇÃO</p> <p>⇒ Indicadores de avaliação:</p> <p>Realiza dobragem e colagem de pequenos círculos autonomamente.</p> <p>Reconhece o projeto que se está a realizar.</p> <p>Participa ativamente nas atividades do jardim de infância.</p> <p>⇒ Instrumentos de avaliação:</p> <p>Notas de campo;</p>			

Observação;

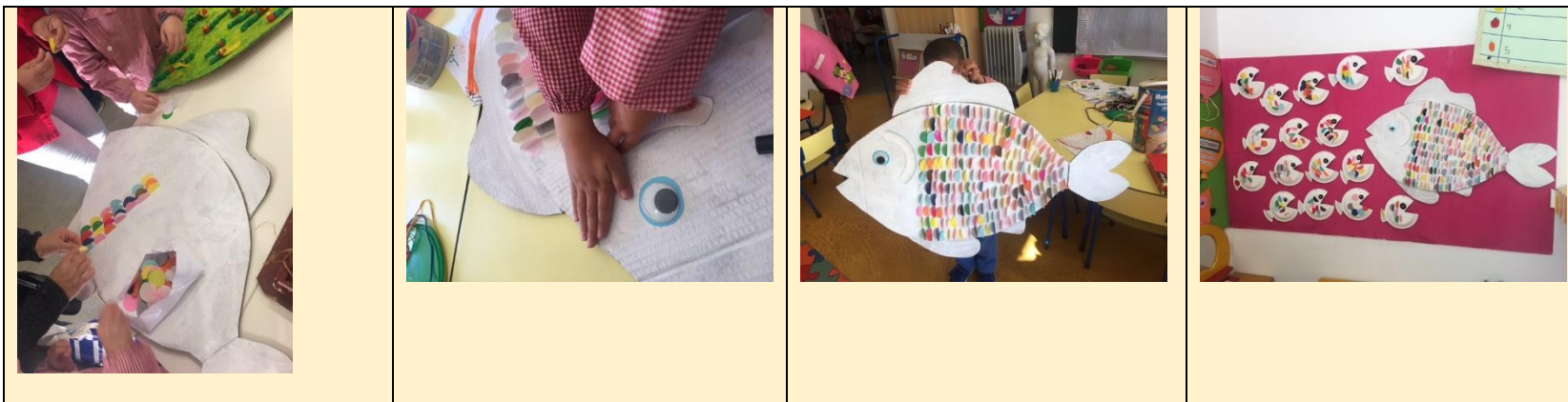
Fotografias.

05-12-2017 (3f)

Nota de campo 62:

Hoje foi o dia de pedir ajuda às famílias para colaborarem no projeto dos peixes e de lhes dar a conhecer o que fizemos até então. O planeamento era convidá-los a entrar na sala, mas para conseguir contar com o máximo de participações, a educadora e eu achámos mais pertinente realizar a atividade no hall de entrada, espaço onde as famílias entregam as crianças.

O objetivo da atividade era realizar um peixe gigante com as famílias. Previamente, já tinha cortado um molde em cartão e as famílias tinham de dobrar pequenos círculos de papel e colá-los no molde, para fazer de escamas. As famílias foram muito participativas, até porque as crianças também ajudavam. Enquanto realizavam a atividade, fomos conversando sobre o projeto e sobre o que foi realizado até então.



Planificação de atividade: Aquário decorativo.			
Jardim-de-infância grupo 3/6 anos			
Área: Conhecimento do mundo, e, expressão e comunicação.			
Domínio da Educação Artística			
Objetivos:			
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e nomear o meio onde vivem os peixes. • Reconhecer e nomear o local onde podemos ter um peixe de estimação. • Reconhecer elementos do fundo do mar. 			
Atividade	Descrição da atividade	Estratégias	Recursos
Aquário decorativo.	1º- criar suporte em cartão, quadrangular, com três faces (duas laterais e uma base), que proteja toda a superfície	Realizar cada tarefa com apenas dois ou três elementos de cada vez, devido ao tamanho reduzido	Caixa de cartão; Tintas acrílicas;

	<p>do aquário existente na sala.</p> <p>2º- Pintar o aquário: primeiramente, dar uma camada com uma tinta primária, depois pintar com azul as laterais e a base de amarelo. O fundo é para ser pintado com a técnica de pintura com sal (pincelar a superfície com cola branca, pulverizar a cola com sal grosso e com a utilização de um conta-gotas cobre-se toda a superfície com tinta).</p> <p>3º- Cortar moldes de plantas aquáticas (algas) e estrelas do mar em papel eva.</p> <p>4º- Após toda a superfície seca, colar os moldes de papel eva nas laterais do suporte e as conchas no fundo, de forma a que o aquário se consiga encaixar no mesmo.</p>	<p>da obra e a minuciosidade da mesma.</p>	<p>Cola; Tesoura/x-ato; Sal; Cola branca; Conchas; Papel eva.</p>
<p>AVALIAÇÃO</p> <p>⇒ Indicadores de avaliação:</p> <p>⇒ Reconhece e nomeia o meio onde vivem os peixes.</p>			

⇒ Reconhece e nomeia o local onde podemos ter um peixe de estimação.

⇒ Reconhece elementos do fundo do mar.

⇒ **Instrumentos de avaliação:**

⇒ Notas de campo;

⇒ Observação;

Fotografias.

11-12-2017 (2f)

Nota de campo 68:

Hoje demos início à pintura do cartão que irá dar forma ao aquário decorativo para o peixe da sala. Pensei até ser eu a iniciar a pintura, pois o grupo estava bastante envolvido das atividades de Natal, mas se apercebem que eu vou fazer algo na sala, são várias as crianças que querem ajudar e participar. Provavelmente deve-se ao facto de se entusiasmarem com a diversidade das atividades. De forma a que pudessem participar o maior número de crianças, defini que cada face do aquário era pintada por uma criança diferente e expliquei que era só o início das pinturas que no dia seguinte mais crianças poderiam participar. Durante o resto do dia, eram várias as crianças que autonomamente se dirigiam ao aquário para ver se a tinta já estava seca para podermos continuar.

12-12-2017 (3f)

Nota de campo 69:

Hoje foi dia de pintar o aquário com as cores finais, ontem já tinham realizado uma pintura com uma cor primária. Foram várias as crianças do grupo que quiseram participar, por isso tive de gerir da melhor forma para que todos os que queriam,

pudessem participar. Primeiro pintaram com tinta acrílica azul as laterais, para fazer a cor da água e depois realizei com o Santiago a pintura com sal, de cor amarela, para ficar com a aparência de areia no fundo.

13-12-2017 (4f)

Nota de campo 70:

Hoje estivemos a decorar o aquário para peixinho. Colocamos recortes e conchas naturais. Durante a colagem, a Mariana M. ao observar um buzio, afirma que o mesmo parecer uma árvore de natal, o que os colegas concordaram de seguida, fizeram assim, uma ligação com a forma dos mesmos. Nenhuma das crianças que participou na colagem, conhecia um buzio na realidade, por isso foi mais um ganho para o grupo. Durante a atividade o resto do grupo ficava curioso sobre o que estávamos a fazer.

Maria E.- *O que estás a fazer Ana?*

Eu- *Estamos a terminar de decorar o aquário do nosso peixinho. Está a ficar bonito?*

Alexandre- *Sim!*

Maria E.- *Não está a ficar bonito, está a ficar maravilhoso!*



Figura 174 Pintura primária.



Figura 175 Pintura do azul.



Figura 176 Pintura com sal.

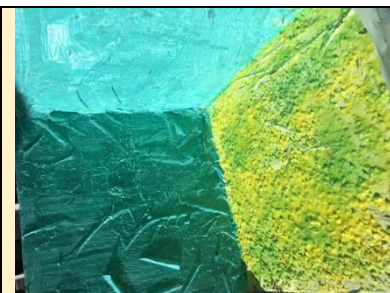


Figura 177 Pintura final.



Figura 178 Colagem das decorações.



Figura 179 Produto final.



Figura 180 Decoração do aquário real.



Figura 181 Contemplação do produto final.

Planificação de atividade: jogo da pesca

Jardim-de-infância grupo 3/6 anos

Área: Conhecimento do mundo, e, expressão e comunicação.

Domínio da Educação Artística

Objetivos:

- Propor ideias para decoração do jogo.
- Reconhecer elementos marinhos (algas, rochas, peixes, polvos, caranguejos, estrelas do mar).
- Colar com autonomia os elementos necessários.

Atividade	Descrição da atividade	Estratégias	Recursos
jogo da pesca	<p>O grande objetivo é criar um jogo de pesca (por magnetismo), que fique para o grupo.</p> <p>Primeiro tem de se criar as personagens (peixes, polvos, caranguejos, estrelas do mar) em cartolina e plastificá-las.</p> <p>Colocar uma tacha de metal em cada personagem.</p> <p>Fazer as canas de pesca, colocando cordel nos paus de plástico, fixando-o com cola quente. Da outra parte do cordel, colocar o imane, preso com o cordel e fixo com a cola quente.</p>	Questionar o grupo, sobre os elementos que querem introduzir no jogo.	Cartão; Papel Eva colorido; Cordel; Cartolina colorida; Tachas; Imanes pequenos; 2 paus de plástico; Cola líquida; Cola quente; Tesoura.

	Fazer uma caixa de cartão, decorada com papel Eva, ao gosto do grupo, para guardar o jogo.		
<p>AVALIAÇÃO</p> <p>⇒ Indicadores de avaliação:</p> <p>Propõe ideias para decoração do jogo.</p> <p>Reconhece elementos marinhos (algas, rochas, peixes, polvos, caranguejos, estrelas do mar).</p> <p>Cola com autonomia os elementos necessários.</p> <p>⇒ Instrumentos de avaliação:</p> <p>⇒ Notas de campo;</p> <p>⇒ Observação;</p> <p>A atividade foi bem conseguida. Alguns elementos do grupo participaram na conceção do jogo, na colagem e corte dos elementos marinhos com grande empenho, propondo e questionando algumas ideias, tal como a que comprovamos na seguinte nota de campo.</p> <p>09-01-2018 (3f)</p> <p>Nota de campo 74:</p> <p>Hoje, após a hora da leitura foi proposto o realizarem um desenho sobre as histórias, enquanto isso iniciei a construção da caixa para o jogo de pesca. Assim que as crianças terminavam o desenho podiam ir brincar, algumas delas vinham ter</p>			

comigo a questionar o que eu estava a fazer, mas a Maria F. quando terminou percebeu que eu estava a fazer alguma coisa e veio me questionar o que era e dizer que me queria ajudar. Ficou assim a ajudar-me e a dar ideias para continuar.

Maria F.- Ana que estás a fazer?

Eu- Estou a cortar algas para decorarmos a nossa caixa.

Maria F.- E as estrelas do mar?

Eu- Boa, já me tinha esquecido, vamos já fazer a seguir.

Após o termino do jogo, o difícil é que o partilhem, porque tem sido um sucesso.

Fotografias.



Figura 182 colagem dos elementos decorativos.



Figura 183 composição dos elementos decorativos.

Planificação de atividade: vamos formar um peixe.			
Jardim-de-infância grupo 3/6 anos			
Área: Conhecimento do mundo, e, expressão e comunicação.			
Domínio da Educação Artística			
Objetivos:			
<ul style="list-style-type: none"> • Nomear as partes constituintes do peixe. • Nomear as cores utilizadas. • Realizar com autonomia a colagem e pintura do peixe. 			
Atividade	Descrição da atividade	Estratégias	Recursos
Vamos formar um peixe	Preparar previamente o molde do peixe e dos seus constituintes. Convidar os visitantes da exposição a participar, questionando quais partes constituintes do peixe que faltam no molde e pedir-lhe que o completem, colando o que falta. Convidá-los a escolher uma cor e estampar o dedo no peixe, cobrindo-o de cor, como se fossem as escamas.	Ter toalhetes preparados para os visitantes que participam na atividade poderem limpar o dedo, sem que se tenham de deslocar a outro local.	Cartão; Cola; Tintas acrílicas; Toalhetes

AVALIAÇÃO

⇒ **Indicadores de avaliação:**

Nomeia as partes constituintes do peixe.

Nomeia as cores utilizadas.

Realiza com autonomia a colagem e pintura do peixe.

⇒ **Instrumentos de avaliação:**

⇒ Notas de campo;

⇒ Observação;

Fotografias.

Avaliação

A atividade foi aceita pelos visitantes com grande sucesso. Desde os pais das crianças aos colegas e professores, todos quiseram fazer parte. Foi a forma de todos os que visitaram os trabalhos do projeto da sala 6, poderem fazer parte dele, deixando a sua marca.



Figura 184 Molde do peixe, para os realizar durante a exposição.



Figura 185 material colocado à disposição dos visitantes.



Figura 186 Participação dos visitantes.

Anexo G. Tabela de avaliação final das crianças

Indicadores de avaliação	1. SOCIALIZAÇÃO			2. COMUNICAÇÃO		3. PARTICIPAÇÃO EM SALA			4. AUTONOMIA		
	1.1. Relaciona-se bem com as crianças do grupo.	1.2. Relaciona-se bem com a equipa educativa.	1.3. Relaciona-se bem com todos os intervenientes da instituição.	2.1. Utiliza linguagem perceptível, com frases simples e complexas	2.2. faz diálogos de acontecimentos do passado.	3.1. Participa ativamente nas atividades propostas.	3.2. Cumpre as regras de socialização.	3.3. Utiliza os materiais nas respetivas áreas.	4.1. Tem autonomia na higiene.	4.2. Tem autonomia na alimentação.	4.3. Ajuda na arrumação da sala.
Nome das crianças											
Afonso	F	S	F	F	F	S	R	F	S	S	F
Alexandre	S	S	S	F	F	S	F	F	S	S	R
Ana	F	F	F	F	F	F	F	F	S	S	R
André	S	S	F	F	F	S	F	F	S	R	F
Calebe	F	F	F	F	F	F	F	F	S	R	R
Camila	F	F	F	R	F	F	F	F	S	S	F
Diego	F	S	S	F	F	S	F	F	S	S	S
Gabriel C.	F	S	S	F	R	F	R	F	S	F	R
Gabriel S.	R	S	S	F	F	S	S	F	S	S	S
Ilídio											
Kévin	S	S	F	F	F	S	F	F	S	S	F
Eduarda	F	S	F	F	F	S	F	F	S	S	F
Madalena	F	F	R	F	F	F	F	F	S	S	F

Maria	F	F	F	F	F	S	F	F	S	R	F
Mariana	F	F	F	F	F	F	F	F	S	F	R
Mariana M.	S	S	F	F	F	F	F	F	S	F	F
Miguel(NEE)	F	F	F	N	N	R	F	F	N	N	R
Pedro B.	F	F	F	F	F	F	F	F	S	R	R
Pedro D.	S	S	F	F	F	S	F	F	S	S	F
Santiago	F	F	R	R	F	S	F	F	S	S	F
Sara	S	F	F	F	F	F	F	F	S	F	F

Anexo H. Portefólio da criança



Figura 187 Capa portefólio

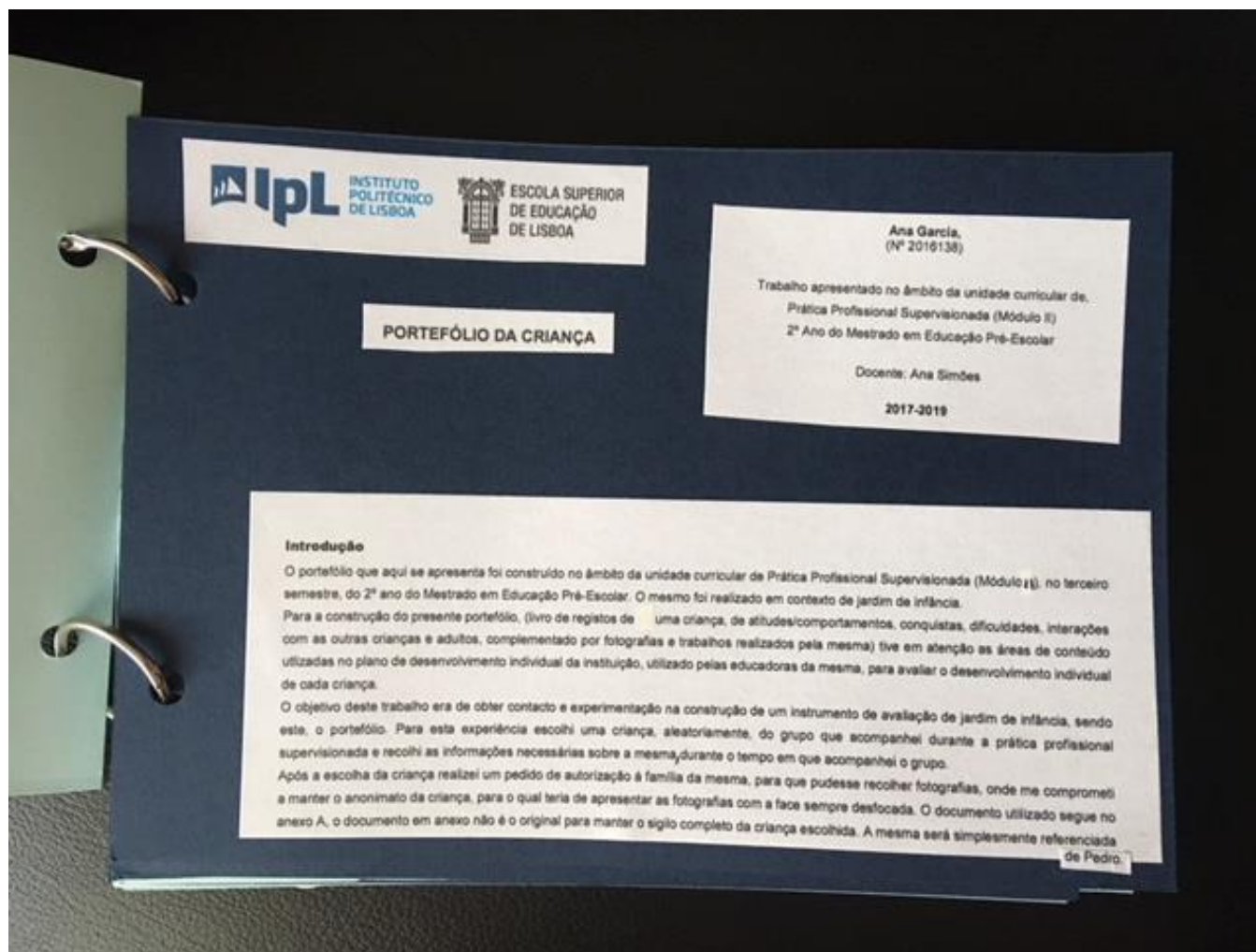


Figura 188 Portefólio página 1.



Figura 189 Portefólio página 2.

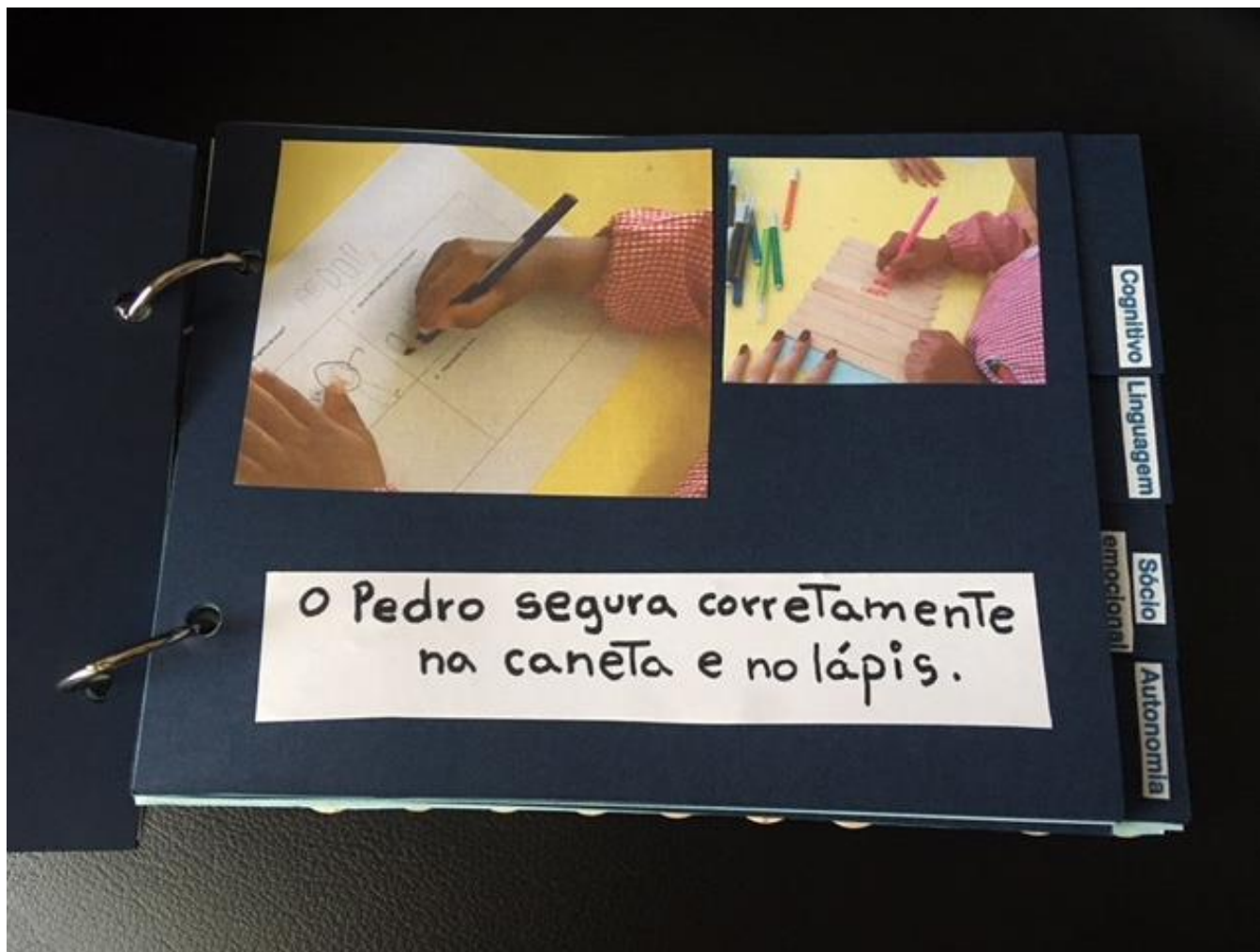


Figura 190 Portefólio página 3.



Figura 191 Portefólio página 4 e 5.



Figura 192 Portefólio página 6.

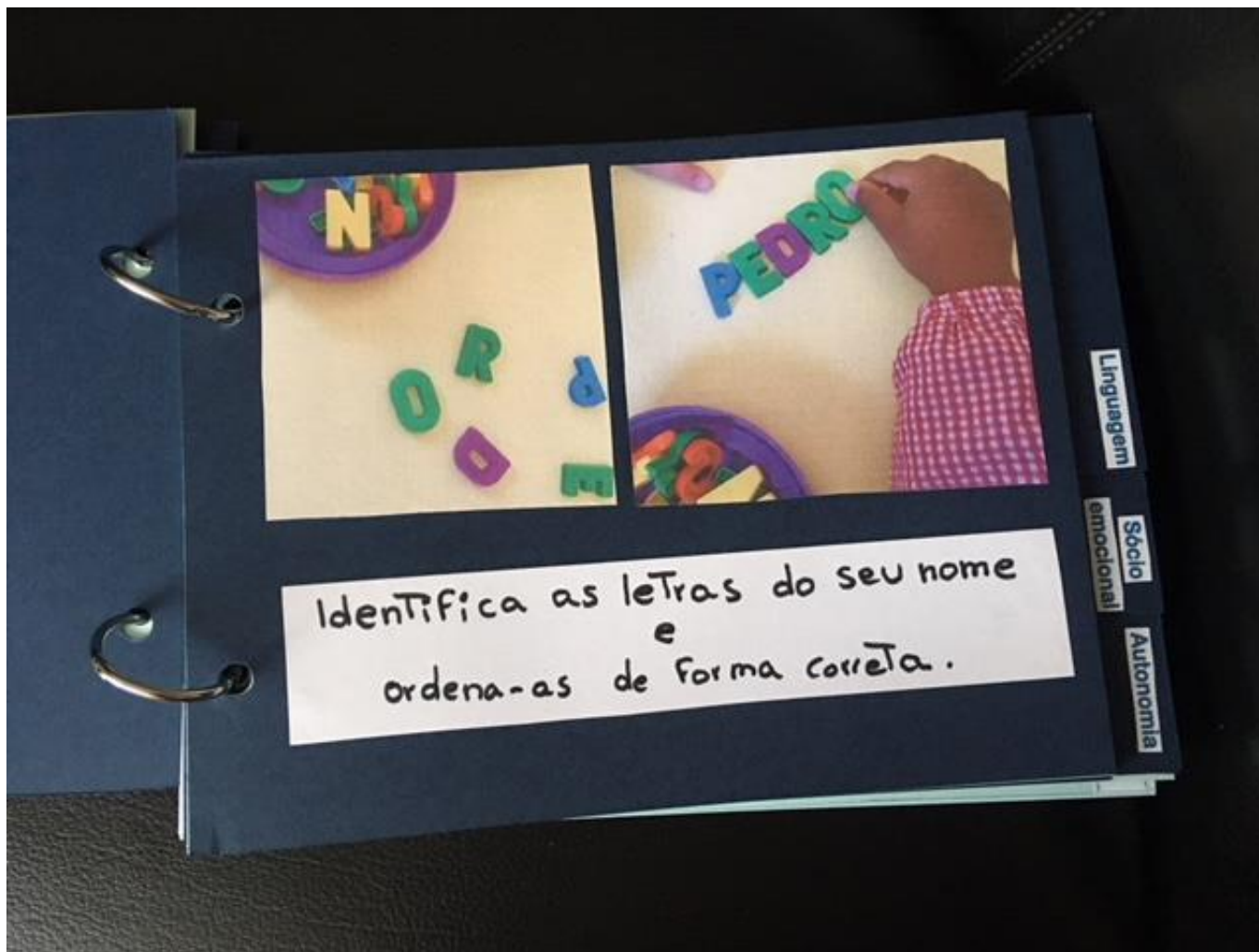


Figura 193 Portefólio página 7.



Figura 194 Portefólio página 8 e 9.

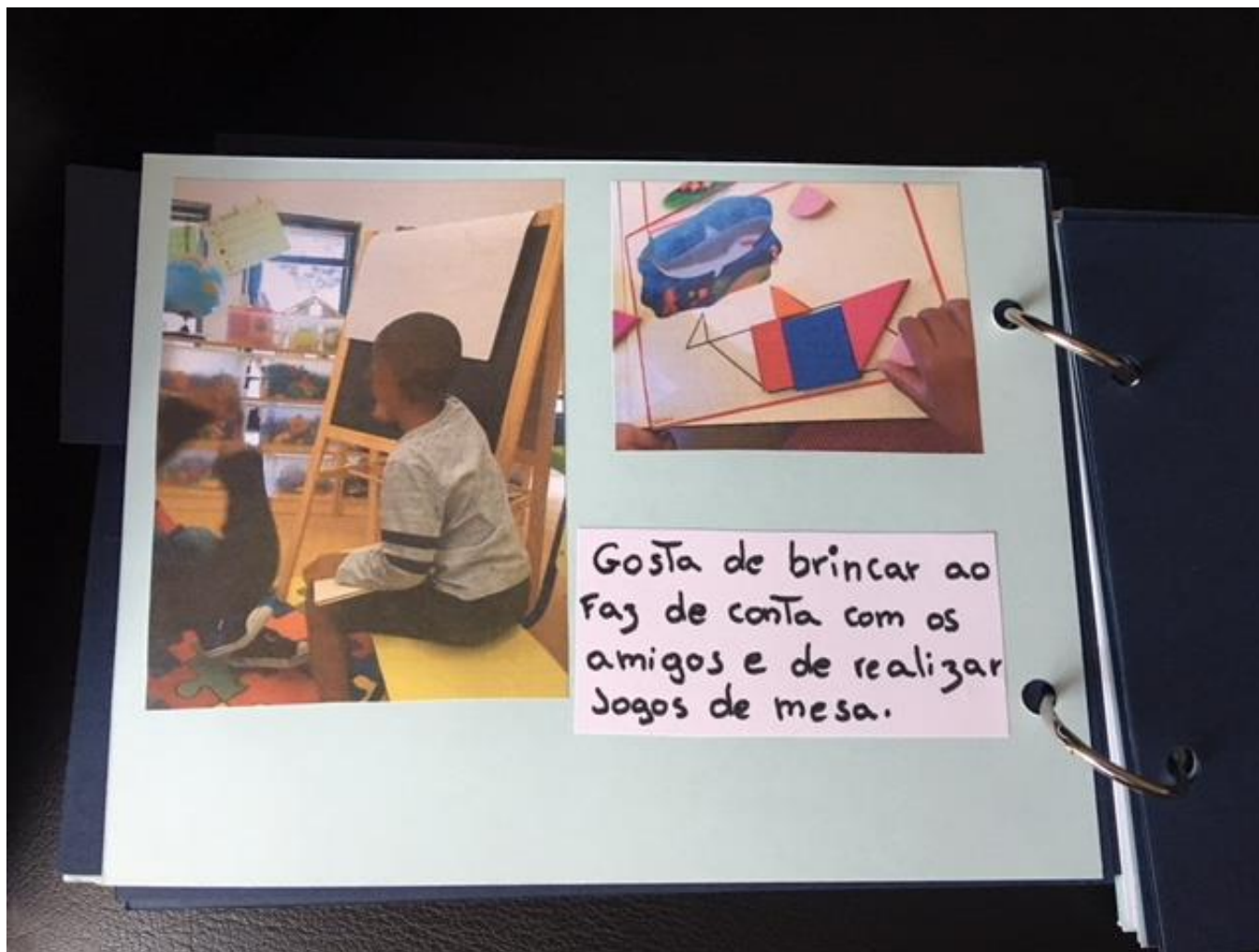


Figura 195 Portefólio página 10.

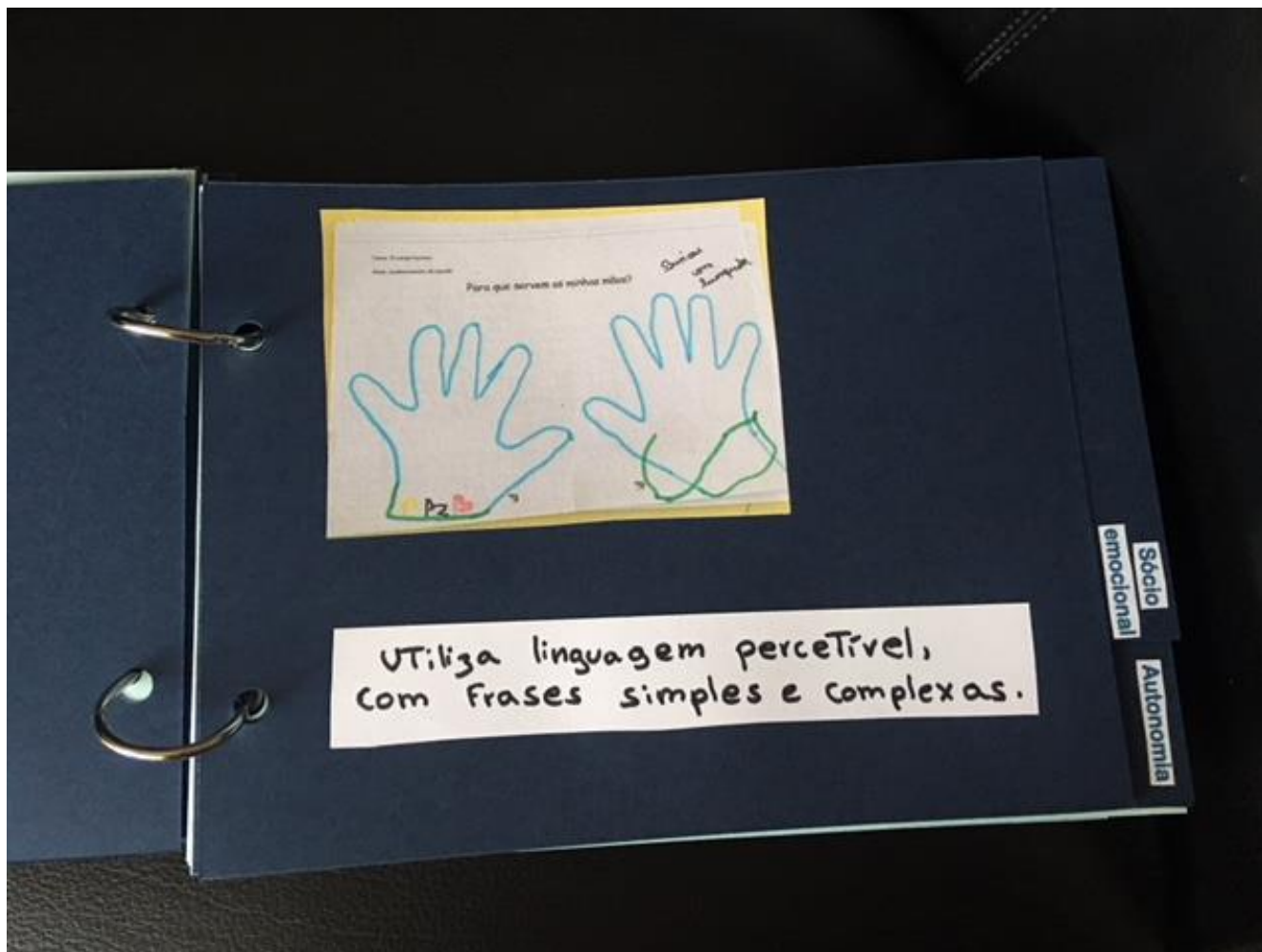


Figura 196 Portefólio página 11.

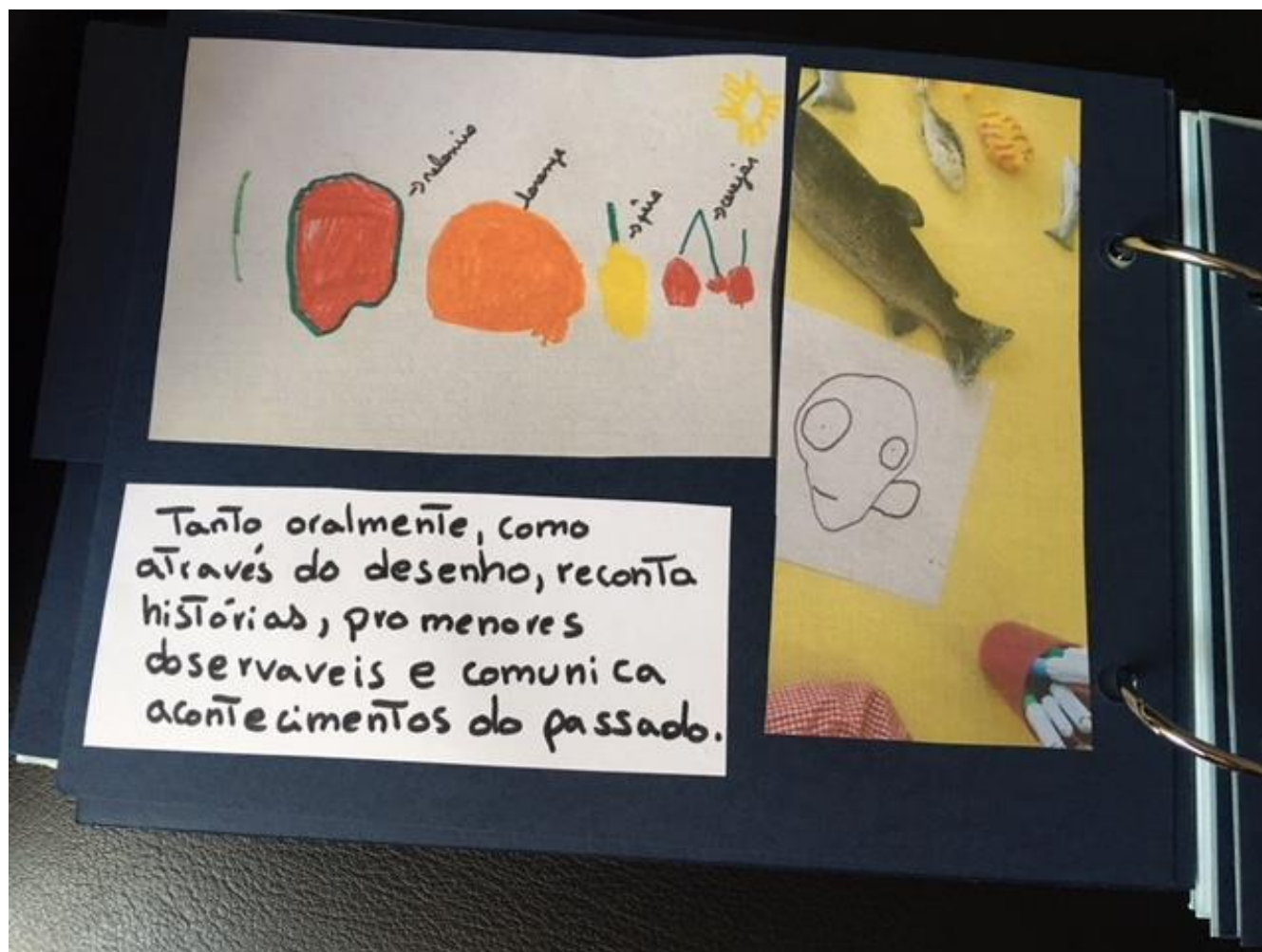


Figura 197 Portefólio página 12.

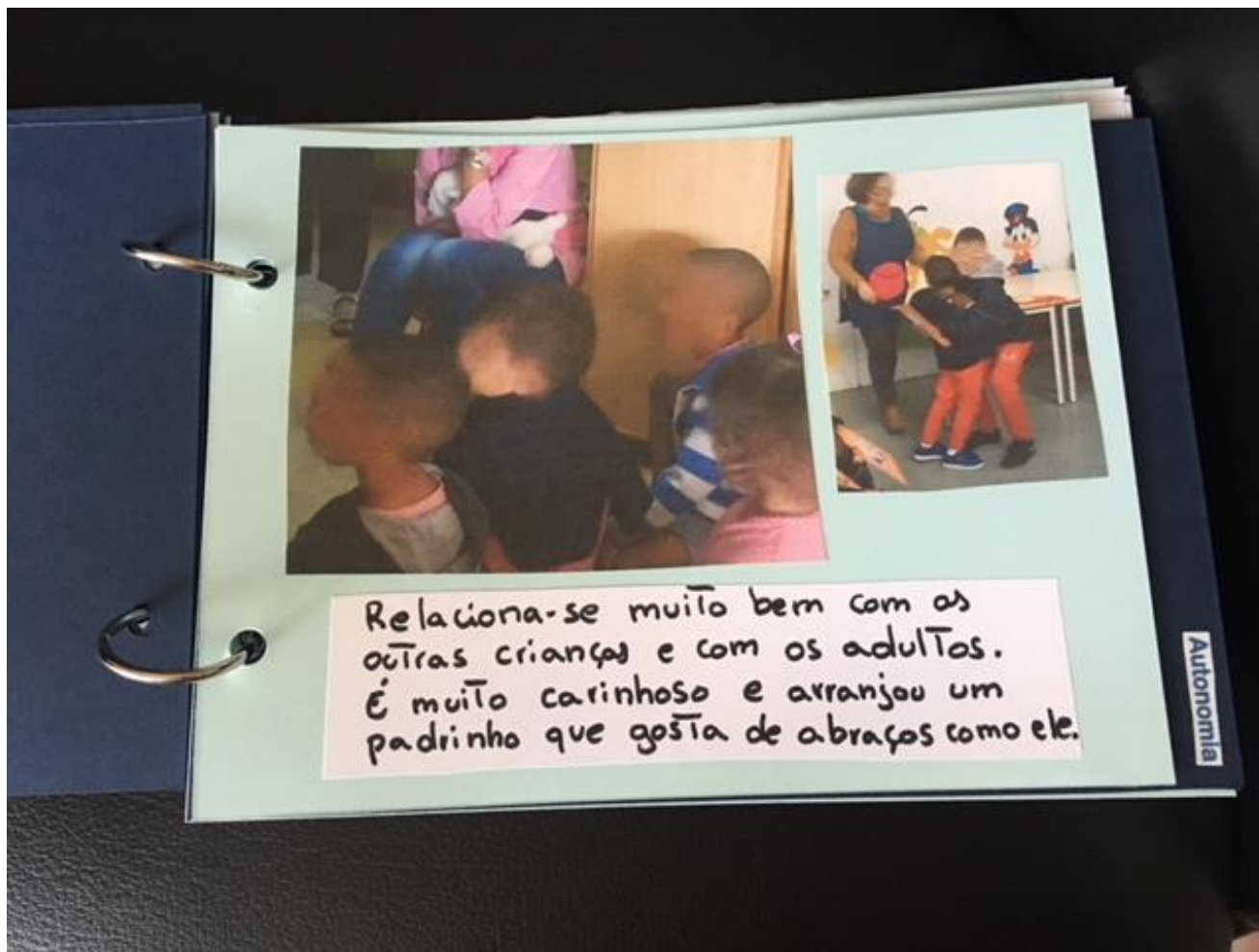


Figura 198 Portefólio página 13.

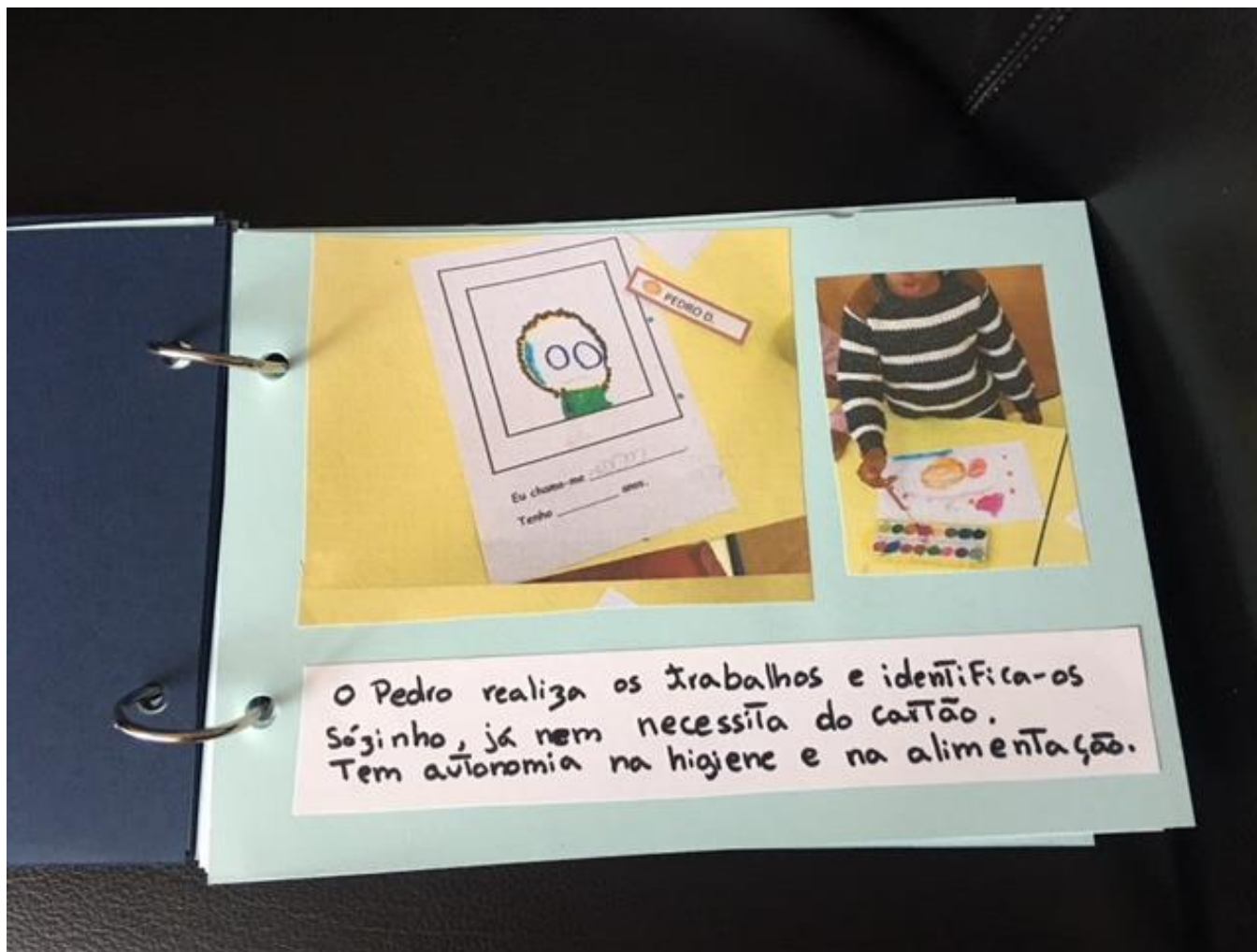


Figura 199 Portefólio página 14.

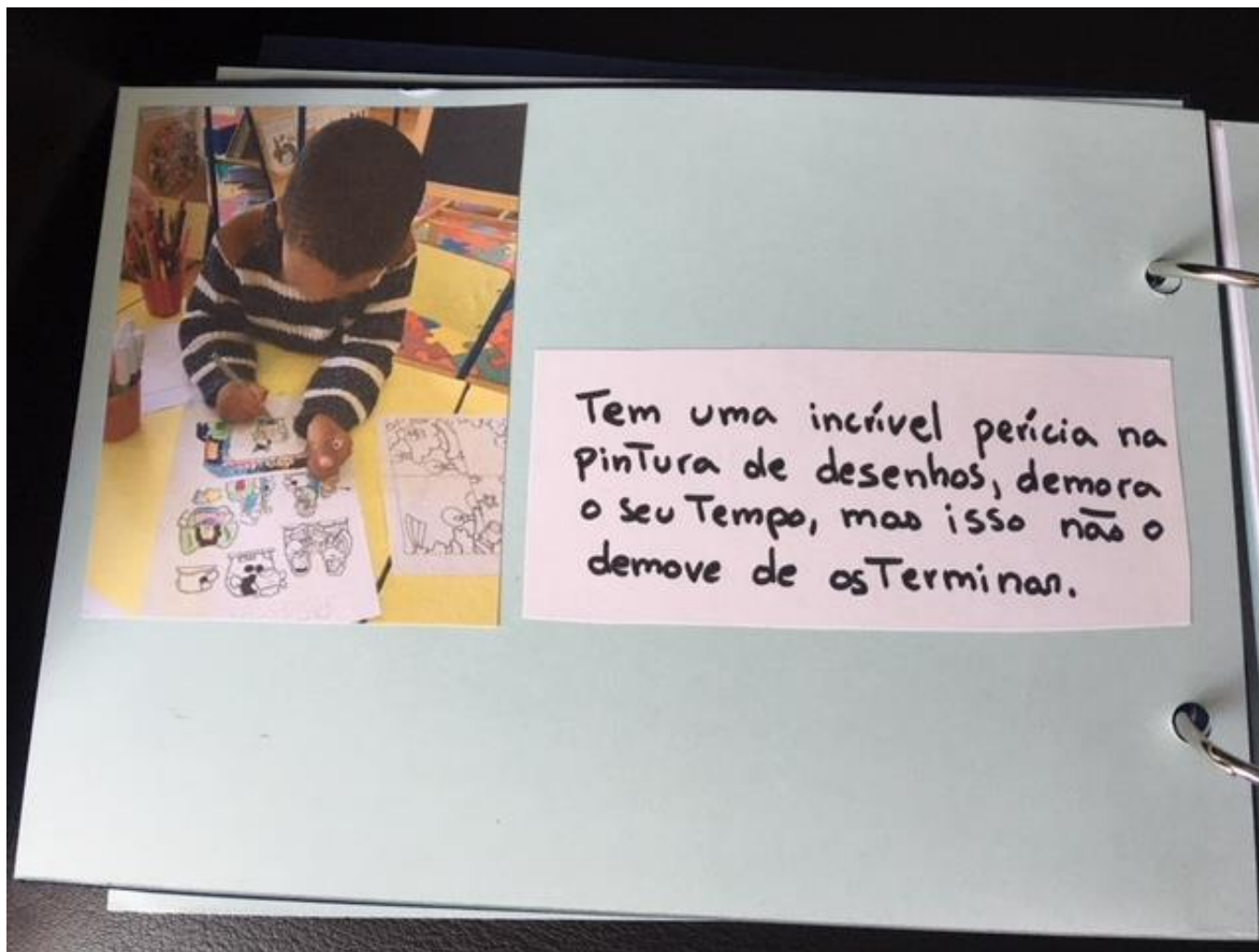
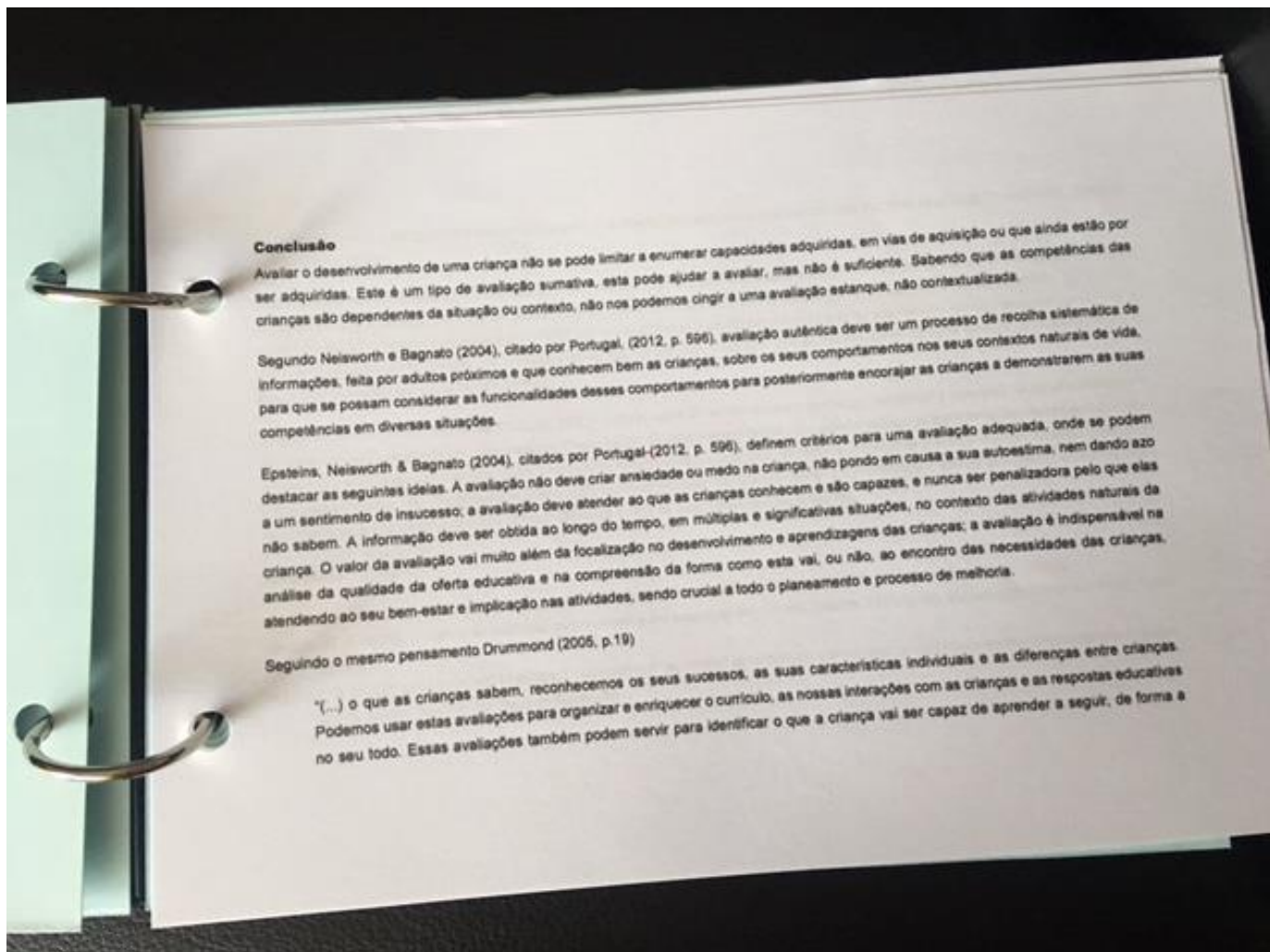


Figura 200 Portefólio página 15.



Conclusão

Avaliar o desenvolvimento de uma criança não se pode limitar a enumerar capacidades adquiridas, em vias de aquisição ou que ainda estão por ser adquiridas. Este é um tipo de avaliação sumativa, esta pode ajudar a avaliar, mas não é suficiente. Sabendo que as competências das crianças são dependentes da situação ou contexto, não nos podemos cingir a uma avaliação estanque, não contextualizada.

Segundo Neisworth e Bagnato (2004), citado por Portugal, (2012, p. 596), avaliação autêntica deve ser um processo de recolha sistemática de informações, feita por adultos próximos e que conhecem bem as crianças, sobre os seus comportamentos nos seus contextos naturais de vida, para que se possam considerar as funcionalidades desses comportamentos para posteriormente encorajar as crianças a demonstrarem as suas competências em diversas situações.

Epsteins, Neisworth & Bagnato (2004), citados por Portugal-(2012, p. 596), definem critérios para uma avaliação adequada, onde se podem destacar as seguintes ideias. A avaliação não deve criar ansiedade ou medo na criança, não pondo em causa a sua autoestima, nem dando azo a um sentimento de insucesso; a avaliação deve atender ao que as crianças conhecem e são capazes, e nunca ser penalizadora pelo que elas não sabem. A informação deve ser obtida ao longo do tempo, em múltiplas e significativas situações, no contexto das atividades naturais da criança. O valor da avaliação vai muito além da focalização no desenvolvimento e aprendizagens das crianças; a avaliação é 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.

Seguindo o mesmo pensamento Drummond (2005, p.19)

"(...) o que as crianças sabem, reconhecemos os seus sucessos, as suas características individuais e as diferenças entre crianças. Podemos usar estas avaliações para organizar e enriquecer o currículo, as nossas interações com as crianças e as respostas educativas no seu todo. Essas avaliações também podem servir para identificar o que a criança vai ser capaz de aprender a seguir, de forma a

Figura 201 Portefólio página 16.

apoiarmos e a alargamos a sua aprendizagem. A avaliação das aprendizagens das crianças faz parte da procura de qualidade, na nossa prática diária"

Posto isto e seguindo a ideia de Gaspar (2005, p.55), "avaliar é tomar consciência para adaptar", daí a importância de uma avaliação dinâmica e interativa com a criança, de onde se possa recolher informações sobre o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, de forma a podermos apoiar e ampliar a aprendizagem. Tudo isto contrapõe com a avaliação sumativa que na sua maioria, em vez de apoiar pode inibir a criança e constrianger as famílias por a criança ainda não ter atingido o objetivo que se definiu, como se cada criança se desenvolvesse e adquirisse aprendizagens num tempo definido.

Segundo Laevers (2010), citado por Portugal, (2012, p. 508), cabe ao adulto educador/professor identificar o potencial de desenvolvimento e educação inerente às atividades, para pensar e disponibilizar situações estimulantes, formulando "portos de atenção" e atendendo ao bem-estar emocional e implicação das crianças. Cabe ao educador refletir sobre a sua prática, de forma a perceber se todas as crianças recebem o estímulo e atenção suficiente, não cingindo a sua prática pela homogeneização. Deve proporcionar a cada criança o que ela tem direito, a diferenciação necessária para que cada uma atinja os seus objetivos e veja as suas necessidades cuidadas.

Referências:

- Drummond, M. (2005). Avaliar a aprendizagem das crianças. *Infância e Educação, Investigação e Práticas*. Porto: Porto Editora.
- Gaspar, M. F. (2005). Desafios da avaliação da matemática em educação pré-escolar. *Infância e Educação, Investigação e Práticas*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2012). Uma proposta de avaliação alternativa e "autêntica" em educação pré-escolar.. o sistema de acompanhamento das crianças (SAC). Aveiro: Revista Brasileira de Educação.

Figura 202 Portefólio página 17.

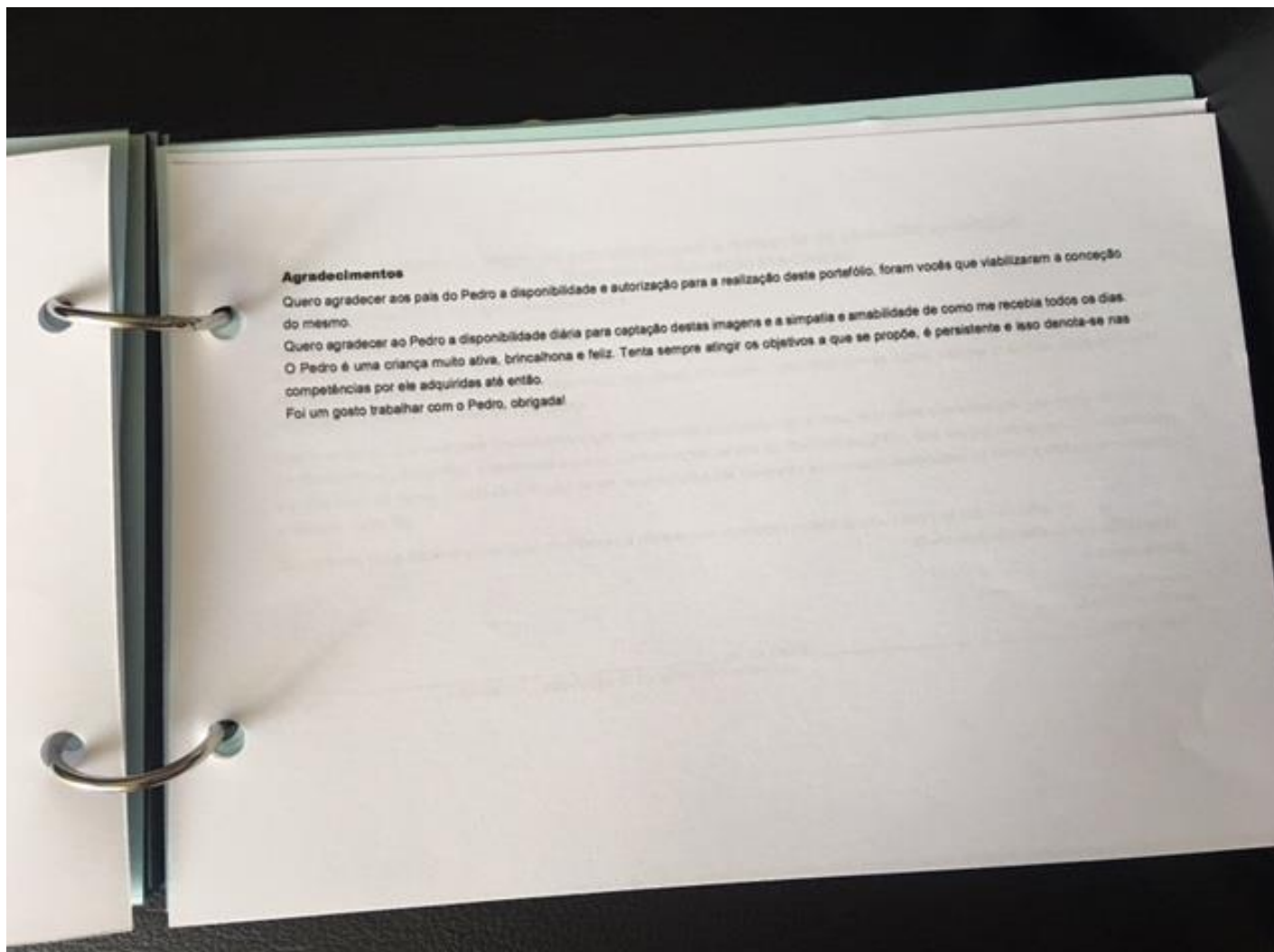


Figura 203 Portefólio página 18.

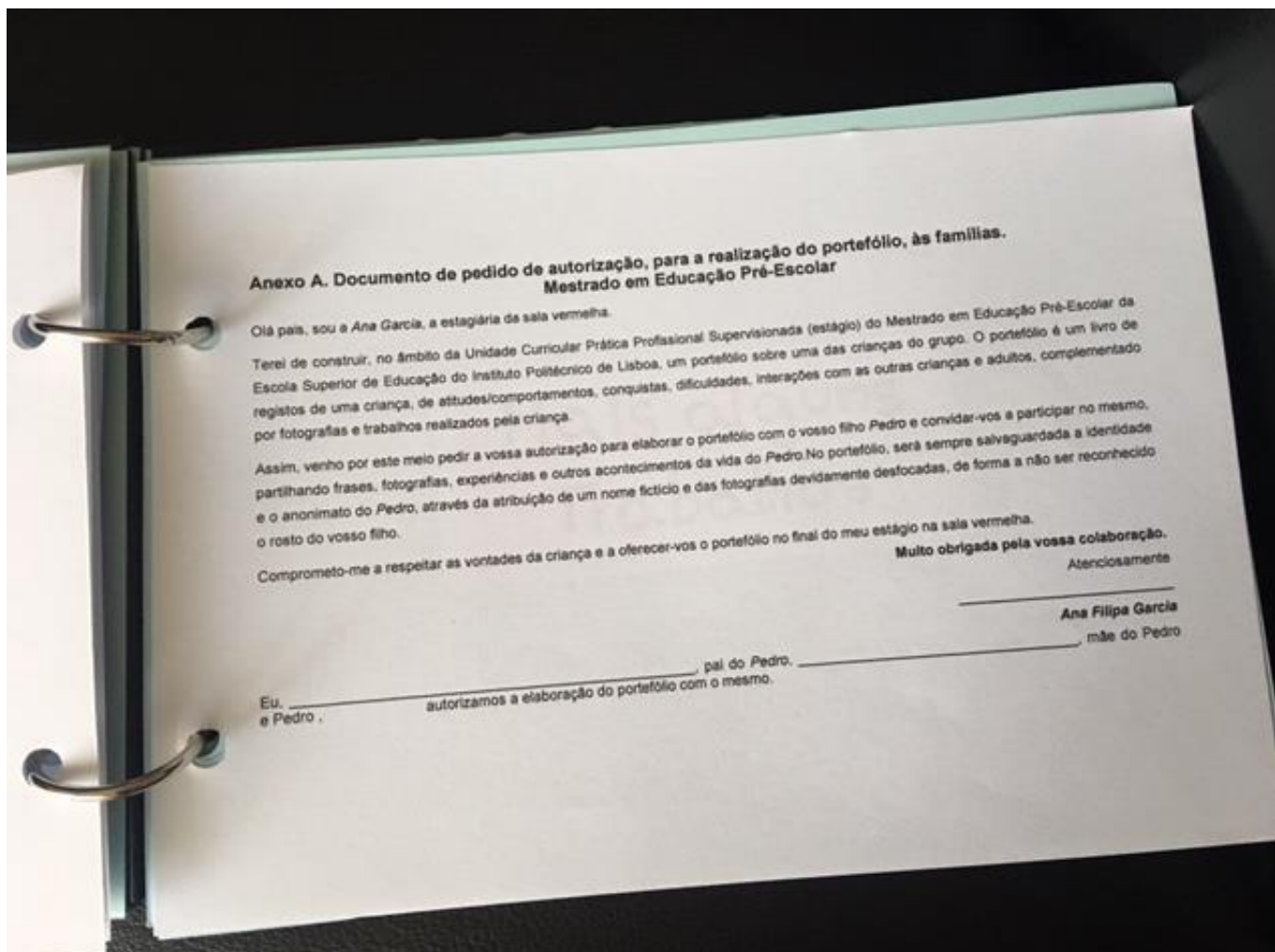


Figura 204 Portefólio página 19.

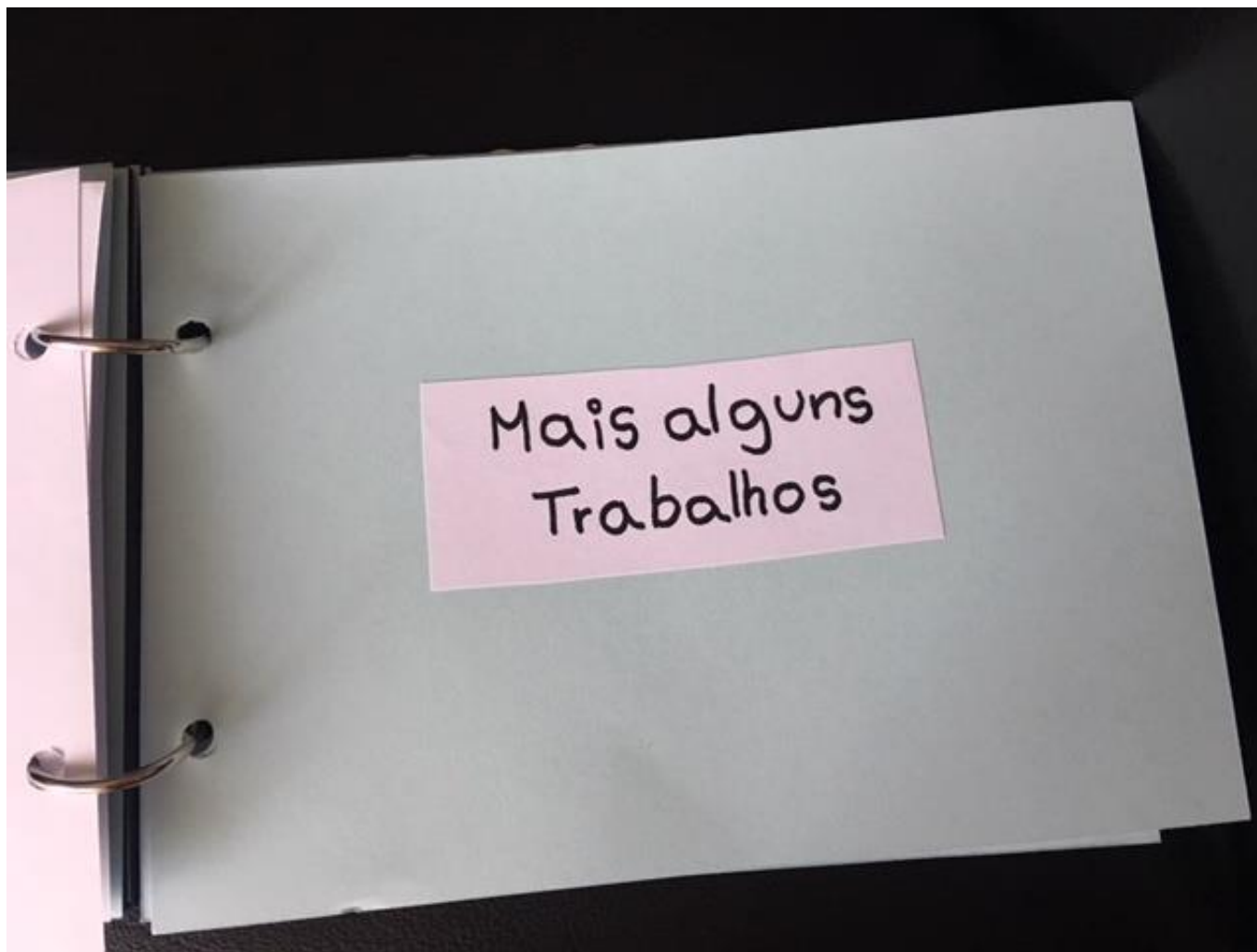


Figura 205 Portefólio página 20.



Figura 206 Portefólio página 21.



Figura 207 Portefólio página 22.

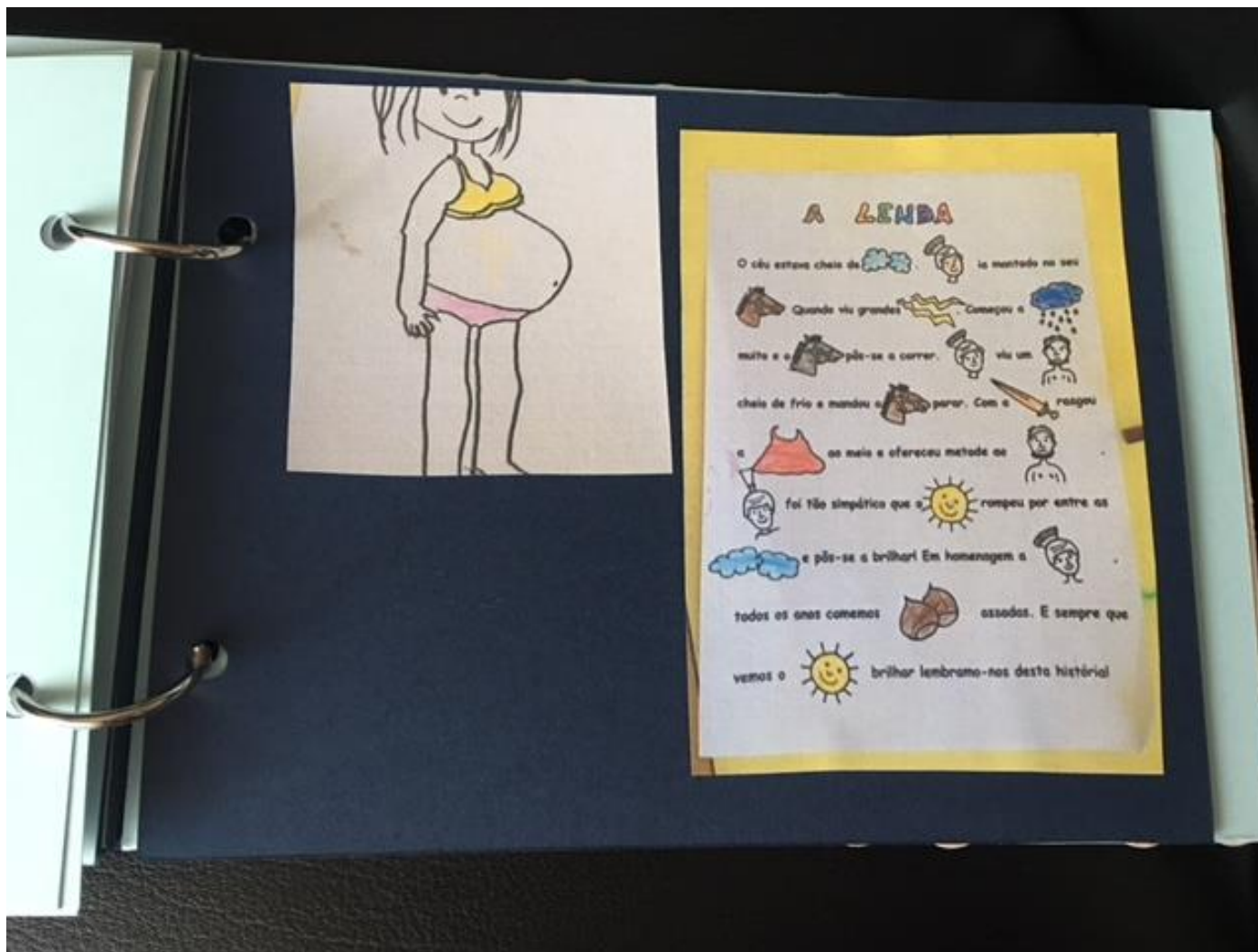


Figura 208 Portefólio página 23.



Figura 209 Portefólio página 24.

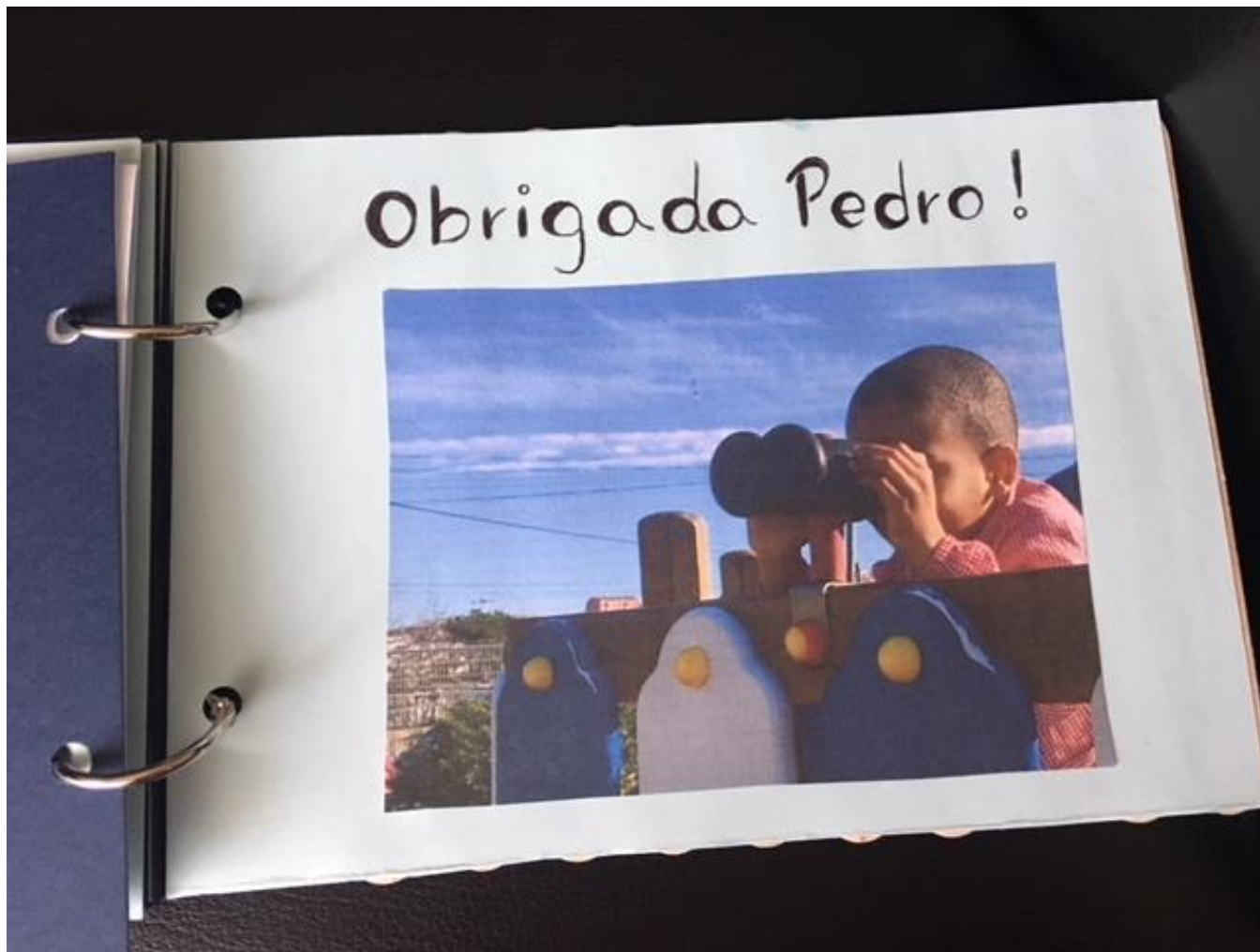


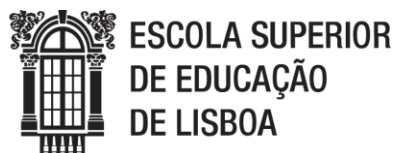
Figura 210 Portefólio página 25.

Anexo I. Tabela de registos dos desenhos recolhidos para análise

Atividade	21 de novembro de 2017 Recontar a história do “Nadadorzinho”, através do desenho. Nota de campo 50	10 de janeiro de 2018 Avaliação do projeto dos peixes. Questionamento antes do desenho e após o desenho.	15 de janeiro de 2018 Recontar a história “Sara, Tomé e o boneco de Neve”, através do desenho.	
Respostas	Responde por desenho	Responde oralmente	Responde por desenho	Responde por desenho
Afonso		<i>Gostei dos peixes pequenos que fizemos e do peixe grande. (peixe realizado pelas famílias).</i>	sim	sim
Alexandre	sim	<i>Eu lembro-me do peixe elefante e caracol. Estão ali! (aponta para o painel construído com os registos selecionados e retirados das pesquisas realizadas). Queríamos saber se os peixes bebem água e se dormem.</i>	sim	sim
Ana	sim	<i>ficou algum tempo a pensar e respondeu apenas peixe olho. A Ana não costuma conseguir fazer observações de acontecimentos passados.</i>	sim	sim
André		<i>Eu lembro-me do capitão américa. (nome que demos a um peixe fantasioso conto “Viva o peixinho”).</i>	sim	sim
Calebe			sim	sim
Camila				
Diego	sim	<i>Eu lembro-me de descobrir onde é a loja dos peixes.</i>	sim	sim
Gabriel C.	sim		sim	sim
Gabriel S.	sim	<i>Eles não dormem, descansam parados.</i>	sim	sim

		<i>Não pelas Melras (Guelras).</i>		
Ilídio				
Kévin	sim	<i>Eu lembro-me do peixe balão. O Kevin exemplifica com as mãos e a boca, como os peixes respiram.</i>	sim	sim
Eduarda	sim			sim
Madalena			sim	sim
Maria	sim			sim
Mariana			sim	
Mariana M.		<i>O peixe elefante.</i>	sim	sim
Miguel(NEE)				
Pedro B.		<i>Bebiam pela boca e deitavam pelas barbatanas.</i>	sim	sim
Pedro D.	sim		sim	sim
Santiago	sim		sim	
Sara	sim	<i>Nós fizemos um desenho dos peixes.</i>	sim	sim

Anexo J. Projeto implementado na PPS II



Projeto implementado na Prática Profissional Supervisionada (módulo II)

“Os peixes bebem água? E dormem?”

Ana Garcia

(MEPE C/ N° 2016138)

Trabalho apresentado no âmbito da unidade curricular de Conhecimentos e Docência em Educação de Infância, 3º Semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientadora da PPSII: Professora Ana Simões

Docentes: Manuela Rosa, Abel Arez e Sandra Fernandes.

2018

Nota de apresentação

Este documento foi adaptado de forma a não repetir informações já existentes no relatório da PPS II, onde este foi inserido. Desta forma, mantive apenas os anexos que diferem do mesmo, remetendo o leitor sempre que necessário para o próprio relatório.

Índice	
Índice de tabela	220
Índice de figuras	221
Índice de anexos.....	222
Introdução.....	223
Caracterização para a ação pedagógica.....	225
Fundamentação do trabalho de projeto realizado	227
Projeto	229
“Os peixes bebem água? E dormem?”	229
Fase 1: Definição do problema.....	229
Fase 2: Planificação e lançamento do trabalho	233
Fase 3: execução.....	236
Fase 4: Avaliação/divulgação.....	240
Considerações finais.....	248
• Reflexão sobre as aprendizagens e interações das crianças ao longo do projeto, relacionando-as com a concretização dos objetivos / intenções.....	248
• Reflexão sobre o papel do/a educador/a estagiário enquanto mediador do processo de metodologia de projeto com crianças.....	249
Referências	251
Anexos	252

Índice de tabela

Tabela 2 <i>Organização das propostas de atividades, por áreas de conteúdo</i>	234
--	-----

Índice de figuras

Figura 1 Chuva de ideias sobre as questões que desencadearam o projeto.	233
Figura 2 teia de ideias.....	234
Figura 3 painel de registos do projeto.	238
Figura 4 Convite para as famílias.....	243
Figura 5 construção do convite para os grupos da instituição.	244
Figura 6 Panorâmica da exposição do projeto da sala 6.....	244
Figura 7 Jogo de pesca.	245
Figura 8 Desenho da sala amarela, representativo da fila de crianças.	246
Figura 9 Desenho da sala amarela, representativo do mobile.....	246

Índice de anexos

Anexo A- Avaliação do projeto, através do desenho	253
Anexo B- Avaliação da visita à exposição pela sala amarela.	260

Introdução

O presente relatório insere-se no âmbito da unidade curricular de Conhecimento e Docência em Educação de Infância. Esta unidade está contemplada no plano curricular do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Lisboa, no 3º semestre.

Este documento tem como principal objetivo descrever e apresentar um projeto, desenvolvido na Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada (módulo II- em pré-escolar) (PPSII). O mesmo desencadeou-se no dia 6 de outubro de 2017 e teve término a 15 de janeiro de 2018. Trata-se de um projeto que aborda a temática dos peixes, pois o grupo de crianças onde o mesmo se desenvolveu, se questionou, aquando a chegada de um peixe de estimação à sala de pré-escolar, se o mesmo bebia água e se dormia. A situação desencadeadora foi constituída numa conversa de grupo, o que democraticamente foi fácil de perceber se queriam descobrir as respostas às questões levantadas entre todos.

Este projeto teve como principais intenções, para além de conseguir que o grupo encontre respostas para as suas dúvidas, (I) introduzir a metodologia de trabalho por projeto, que pelo menos até então, não era praticada no contexto em questão, (II) promoção da autonomia para a conquista de conhecimento e aprendizagens, realizando um trabalho ativo e democrático com o grupo de crianças e (III) promover o trabalho cooperativo com as famílias, promovendo atividades que estimulem a participação das mesmas.

Tal como nos é apresentado nas Orientações Curriculares para a Educação de Infância (OCEPE, 2016), é esperado que o/a educador/a, esteja atento aos interesses das crianças e às suas descobertas, para escolher criteriosamente quais as questões a desenvolver, interrogando-se sobre o seu sentido para a criança, a sua pertinência, as suas potencialidades educativas e a sua articulação com os outros saberes. Tendo por base esta premissa é essencial que o planeamento de atividades, parta do interesse e ou questionamento do grupo de trabalho. Foi tendo isto em conta que se efetivou a planificação das atividades e conseqüentemente a sua concretização, implementando as seguintes fases da metodologia de trabalho por projeto, (1) definição do problema, (2) planificação e lançamento do trabalho, (3) execução e (4) avaliação/ divulgação.

O tema abordado integra, não só, a área do conhecimento do mundo, como a de expressão e comunicação e área do desenvolvimento pessoal e social.

Neste seguimento, o relatório será organizado em quatro capítulos, o primeiro irá caracterizar o contexto, explicitando a relação estabelecida entre essa caracterização e a ação pedagógica desenvolvida com o projeto, no segundo capítulo serão apresentados os objetivos do mesmo, o terceiro capítulo, explicita e ilustra o projeto desenvolvido com as crianças durante a intervenção na PPS II e no ultimo capítulo será feita a reflexão sobre as aprendizagens e interações das crianças ao longo do projeto, relacionando-as com a concretização dos objetivos, intenções e a reflexão sobre o papel do/a educador/a estagiário enquanto mediador do processo de metodologia de projeto com crianças.

Em todo o relatório, terei como objetivo manter o sigilo da instituição, assim como de todos os elementos envolvidos na própria, por isso não denominarei o seu nome, nem de qualquer entidade, ou pessoa envolvente na mesma.

Caracterização para a ação pedagógica

A caracterização do contexto educativo onde se realizou a PPS II, foi construído com base na observação, nas conversas informais com a equipa educativa e na pesquisa documental da instituição, A mesma encontra-se no **capítulo I Contextualização (p.3-8 deste relatório)**. Foi caracterizado o meio, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, o ambiente educativo, famílias e crianças.

De forma a conhecer melhor o grupo de crianças com que realizei a prática, a ter dados para realizar uma planificação com vista nas necessidades e interesses das crianças e de forma a poder avaliar se os objetivos por mim traçados têm evolução, realizei também, uma avaliação inicial do grupo de crianças, ver **Anexo B (p.57 deste relatório)**.

Tendo em conta a observação realizada ao grupo de crianças e as conversas informais com a equipa educativa, foi possível definir as intenções específicas do projeto, anteriormente apresentadas, com vista a uma construção de ação pedagógica de qualidade, que fosse ao encontro das necessidades e interesses do grupo de crianças e que de alguma forma seguisse o plano traçado pela equipa educativa desde o início do ano letivo. Visto que este projeto decorreu em grande parte do tempo da PPSII, acho importante também, apresentar as intenções previstas para a prática, ver **ponto 2.1 Intenções para ação (p.9 deste relatório)**, sendo que de alguma forma estão interligadas. Através das observações realizadas ao grupo de crianças verificaram-se algumas fragilidades no mesmo, tais como, pouca cooperação entre as crianças, dificuldade nos momentos de reunião de grupo, sendo que algumas crianças se inibem em comunicar em grupo e têm grande dificuldade no cumprimento das regras, tanto na sala de atividades, como nos locais externos à sala.

Os conteúdos programáticos incluídos nas planificações das atividades do projeto, referem as áreas educativas que irão proporcionar às crianças uma evolução, a qual lhes permita atingir o objetivo estabelecido, ou seja, a satisfação das suas necessidades e as respostas às questões levantadas. Devemos planear e organizar estratégias programáticas de forma a articular as atividades educativas e de modo a tirar maior eficácia delas, pois tal como nos é apresentado nas Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolares (OCEPE, 2016, p.10), “o desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto. Também a sua aprendizagem se realiza de forma própria, assumindo uma configuração holística, tanto na atribuição de sentidos

em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade”. As atividades planificadas e realizadas nunca foram impostas ao grupo, tiveram sempre em conta a disponibilidade e vontade do mesmo, algumas vezes foram alteradas, assim como as rotinas que não são estanques. Tive sempre em consideração o atendimento às necessidades de cada criança, tal como as alterações necessárias às rotinas que por vezes têm de ser feitas por necessidades da instituição.

Na minha opinião a grande mais-valia para o grupo com este projeto, foi o contacto com a metodologia de trabalho de projeto, que de acordo com Leite e Arez (2011, p.88), permite que a criança mobilize “de forma integrada e pertinente, conhecimentos, atitudes e capacidades já adquiridos, favorecendo o desenvolvimentos de competências”, permite ainda que esta adquira “novos conhecimentos, atitudes e capacidades, provocando novas aprendizagens que surgem como necessárias para a superação dos obstáculos que a construção do projeto levanta”.

O facto de o projeto ter surgido de questões de algo tão próximo e vivido pelo grupo, faz com que o entusiasmo e empenho em querer descobrir e participar aumente.

Para além de mim, a Educadora cooperante percebeu o potencial pedagógico da situação desecandadora e ajudou-me a criar pontos para encorajar o grupo de crianças a avançar com propostas de atividades, através de diálogos e registos de grupo.

Fundamentação do trabalho de projeto realizado

Segundo Leite, Malpique & Santos (1989, p.140), a metodologia de trabalho por projeto é uma “metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com as finalidades de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse pelo grupo e com enfoque social”. Tendo isto como base e tendo em conta a caracterização do contexto, do grupo de criança e as intenções por mim defendidas, defini como objetivos do projeto para mim enquanto mediadora da ação;

- Promover a participação ativa da criança, mediando a sua ação;
- Promover a participação e envolvimento das famílias e da comunidade educativa; no contexto educativo, desenvolvendo atividades conjuntas;
- Priorizar os interesses das crianças, promovendo aprendizagens significativas;

De forma a;

- Contribuir para o desenvolvimento de uma atitude crítica e reflexiva;
- Despertar a autonomia no desenvolvimento de atividades;
- Estimular a utilização de conceitos científicos;
- Colaborar para aprendizagens conjuntas e democráticas.

Por sua vez, defini como objetivos na ótica da criança;

- Entender as principais diferenças de como respiram os humanos e os peixes;
- Compreender de forma abrangente, a forma de repouso dos peixes.
- Nomear e identificar as características externas dos peixes.

Como é referido nas OCEPE (2016), os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interação com o mundo que os rodeia. Ao iniciar a educação pré-escolar, a criança já sabe muitas coisas e construiu algumas ideias sobre o mundo social e natural envolvente. A área de conhecimento do Mundo parte da curiosidade da criança assim como do seu desejo de saber mais. De acordo com a fonte anterior, a curiosidade é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, bem como pelo contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e interesse por explorar, questionar, descobrir e

compreender. Segundo Portugal, G. (s.d.) o desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório envolve o sentimento de que descobrir é positivo e gera prazer, tal como, o desejo e capacidade de ter um efeito nas coisas e de atuar nesse sentido com persistência. Segundo Katz, Ruivo, Siva & Vasconcelos (1998), a pedagogia de projeto pressupõe a criança como um ser competente e capaz, como um investigador nato, motivado para a pesquisa e para a resolução de problemas. O educador tem, portanto, um papel fundamental neste domínio, criando um clima de aprendizagem estimulante, que promova o desenvolvimento da exploração e curiosidade.

Segundo Siraj-Blatchford (2004), as crianças aprendem quando as atividades são efetuadas num contexto relacionado com o seu dia-a-dia e as suas experiências, assim como as suas ideias e perguntas, esta ideia demonstra a importância da situação desencadeadora partir do grupo de crianças.

O grande objetivo da metodologia de trabalho por projeto (MTP), é sem duvida a de colocar a criança como ser ativo e participante, agente e mediador da sua aprendizagem, pois tal como nos transmitem Formosinho, Costa & Azevedo (2009), na MTP as aprendizagens surgem dos interesses das crianças, as mesmas colocam questões, investigam, planificam, o que faz com que elas se sintam motivadas para descobrir e aprender mais sobre o assunto. Esta metodologia, para além de englobar conhecimentos e capacidades, segundo Katz e Chard (1997), engloba também, a sensibilidade emocional, moral e estética das crianças.

De acordo com Hopkins, (citado por Ramos e Valente, 2011), a oportunidade que as crianças têm em verbalizarem as suas ideias é também uma forma de exercitarem o pensamento. O Educador torna-se mediador, ao questionar e por à prova os significados atribuídos pelas crianças. Desta forma o educador consegue potenciar ambientes que iniciam o pensamento e linguagem científica, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem.

Durante o processo do projeto, foram utilizadas as fases que segundo Katz, Ruivo, Siva & Vasconcelos (1998) estão subjacentes à MTP. A primeira fase é *definição do problema*, segunda *planificação e lançamento do trabalho*, terceira *execução* e quarta *avaliação/ divulgação*.

Projeto

“Os peixes bebem água? E dormem?”

Fase 1: Definição do problema

A 1ª fase do projeto incidiu na elaboração do Projeto de Intervenção, o qual partiu do interesse das crianças, de forma a promover aprendizagens significativas. De acordo com Solé (2001, p.4), *“para aprender é necessário que haja interesse e motivação por parte do aluno e, para que a aprendizagem tenha significado, o aluno deve manifestar uma disposição para o que pretende aprender”*. Quer dizer que nesta fase foi necessário analisar as vivências e os interesses das crianças observando, com a finalidade de definir um tópico para desenvolver no projeto.

A situação desencandadora para o projeto, surge no dia 06 de outubro de 2017, com a chegada de um peixe de estimação à sala vermelha. Tomemos a seguinte nota de campo para contextualizar a situação:

Hoje, após a partilha e brincadeira com os brinquedos que cada um trouxe de casa, a educadora juntou o grupo no tapete. Contou-lhes que iam ter uma surpresa e que, por isso, tinham, de estar todos muito atentos. Iniciou a conversa, referindo que no passado dia quatro (4ª feira), tinha sido o dia internacional do animal. Como tal, queria saber se cada uma das crianças tinha algum animal de estimação em casa e, se fosse esse o caso, que dissessem o nome e a raça do respetivo animal. Muitos dos elementos do grupo têm animais em casa, entre eles, cães, gatos e pássaros. Duas crianças afirmaram que têm um papagaio. Face ao exposto, a educadora explicou, que quem trouxe a surpresa não tinha sido ela, mas sim a auxiliar de educação. Perguntou-lhes se sabiam o que era. Como o aquário estava à vista de todos, começaram a dizer que era um peixe. De seguida, a educadora foi buscar um aquário que até então se encontrava vazio, colocou um pouco de água e colocou-o no centro do grupo. Seguidamente, trouxe um saco, onde tinha uma caixa, que trazia um peixe. A educadora colocou o peixe dentro do aquário e a *felicidade* do grupo foi visível.

A educadora questionou a auxiliar se já tinha alimentado o peixe hoje, ao que a mesma respondeu que não e que tinha duas informações importantes, passadas pelo senhor que vendeu o peixe. Por um lado, o peixe não gosta de barulho, por

isso não podemos fazer muito barulho para o peixe não ficar doente; por outro lado, o peixe come muito pouca quantidade de comida e apenas de dois em dois dias.

A educadora colocou um pouco de comida no aquário e pediu para o grupo aguardar, para ver o que acontecia.

Educadora- *Viram? O peixe já comeu.*

Alguns elementos do grupo responderam indignados que não viram, ao qual a educadora explicou que foi porque não estavam atentos, pediu para prestarem um pouco mais de atenção. Passados alguns segundos, questionou o grupo se já tinham visto o peixe comer outra vez.

Kevin- *Não!*

Afonso- *Ele está a beber água.*

Alexandre- *Não! Eles não bebem água. Pois não, Sandra?*

Afonso- *Não sei, bebem?*

Estagiária - *Não sei.*

Educadora- *Eu também não.*

Estagiária - *Querem saber se os peixes bebem água?*

Afonso - *E eles dormem à noite?*

Estagiária - *Alguém sabe se os peixes bebem água e se dormem à noite?*

Crianças - *Não.*

Questionei o grupo se queriam responder a estas perguntas, a educadora apoiou, afirmando que também não sabia e propusemos que, no fim-de-semana, questionassem as famílias, para na próxima semana tentarmos obter algumas respostas. **(Nota de campo 10, 06-10-2017)**

Surgem, assim, as questões relativas ao projeto **“Os peixes bebem água? E dormem?”** Alguns dias depois desta conversa com o grupo de crianças com quem estou a intervir, voltei a conversar com o mesmo sobre as questões apontadas, de forma a perceber se as mesmas continuavam a despertar interesse no grupo. Temos em conta a seguinte nota de campo:

No início da tarde, tive oportunidade, de ter um momento com o grupo, reunidos no tapete. Aproveitei para relembrar as questões que tinham ficado pendentes na 6ª

feira passada. Questionei o grupo sobre o novo amigo da sala. O grupo, demonstrando *entusiasmo*, começou a dizer o nome das colegas novas da sala. Para os ajudar, acrescentei que era um amigo, mas que não era um menino, nem uma menina. Ficaram ainda mais pensativos.

Estagiária - *Ele sabe nadar muito bem e vive na água.*

Crianças - *O peixinho!*

Estagiária - *Agora que já sabem do que estamos a falar, lembrem-se do que tinham de perguntar aos pais em casa.*

Diego - *Se os peixinhos bebiam água.*

Estagiária - *Muito bem Diego, uma das perguntas era se os peixes bebem água; e a outra?*

Alexandre - *Se os peixinhos dormem.*

Estagiária - *Muito bem, Alexandre!*

Depois, propus que escrevêssemos numa folha o que tínhamos dito para não nos esquecermos do que queríamos saber.

Maria - *Se eles saem da água!*

Estagiária - *Maria, queres saber se os peixes saem da água?*

A Maria explicou que um dia na casa dos avós, viu na televisão os peixes a saírem da água; eu questionei-a se queria saber se era verdade, ao que ela, prontamente, respondeu que sim. Questionei o grupo sobre a resposta ou se apontava na minha folha junto das outras duas perguntas. Responderam para apontar na folha, pois não sabiam a resposta.

Depois de registar o que as crianças queriam saber, interroguei o grupo sobre o que já sabíamos do peixe. Para os ajudar, lembrei o que a auxiliar de educação nos tinha ensinado. Alguns elementos do grupo recordaram-se: não podíamos fazer muito barulho porque, se o fizéssemos, o peixe ficava doente. Depois de algum silêncio por parte das crianças, lembrei que o nosso peixe só pode comer uma vez, de dois em dois dias e apenas uma pequena quantidade. Nesta altura, o grupo pediu-me para registar o que tínhamos acabado de dizer. Seguidamente, perguntei, se sabiam o que os peixes comem.

Diego - *A comida é feita de milho.*

Gabriel - *São passas.*

Estagiária - *Temos de arranjar uma forma de responder às nossas dúvidas. Alguém conhece uma loja de animais?*

Diego - *Eu já fui a uma com a minha mãe.*

Estagiária - *E a loja fica perto da tua casa?*

Diego - *Sim! A minha casa é perto da loja dos animais e do supermercado.*

Combinei o Diego perguntarmos à mãe dele onde fica essa loja de animais, para ver se é perto da instituição, para ver se podemos ir visitar a mesma com todo o grupo de crianças. **(Nota de campo 13, 09-10-2017)**

Neste momento de partilha, surgiram mais algumas questões, ***se os peixes saem da água e o que comem os peixes.*** Nesta conversa, surge também, a hipótese de uma possível visita a uma loja de animais, de forma a permitir responder a algumas das questões lançadas pelas crianças até ao momento.

Passados alguns dias, o interesse das crianças pelo tópico do projeto parece continuar. Vejamos as seguintes notas de campo, que dão continuidade à última conversa de grupo sobre o tema.

Quando entrei na sala de atividades, cumprimentei as crianças que já tinham chegado. O Diego vem ter comigo e, de forma *curiosa*, questiona-me:

Diego – *Ana, esqueceste-te de falar com a mãe por causa da loja dos animais!*

Fiquei muito contente por ele se ter lembrado e expliquei-lhe que não me esqueci, simplesmente, não tinha visto ainda a mãe. **(Nota de campo 14, 10-10-2017)**

Na hora dos pais virem buscar as crianças, o Diego, ao chegar perto da mãe, volta atrás e vem chamar-me. Lembrou-se que eu tinha de falar com a mãe sobre a loja de animais. Tal como prometido, dirigi-me, acompanhada por ele, junto da mãe e expliquei-lhe que, em conversa de grupo, eu os tinha questionado se existia alguma loja de animais perto da instituição. Expliquei-lhe que o Diego nos tinha dito que existia uma perto da casa dele e que, por esse motivo, eu tinha combinado com ele falarmos com a mãe, para percebermos se existia mesmo essa loja de animais. A mãe da criança disponibilizou-se para responder a todas as questões que lhe tinham sido colocadas.

Ainda nesse dia, decidi ir conhecer a loja de animais; constatei que fica distante do Jardim de Infância, o que não permite a deslocação a pé, para além de não ter um elevado número de peixes para vender. **(Nota de campo 16, 11-10-2017)**

Conforme se encontra descrito na última nota de campo (cf. nota de campo 16), iniciei o reconhecimento do meio envolvente do Jardim de Infância. Desloquei-me à loja de animais que o grupo de crianças tinha feito referência, mas, apercebi-me que fica um pouco distante da instituição cooperante. Aproveitei para questionar as pessoas que encontrei na rua se existia mais alguma loja de animais no meio envolvente, o qual me foi informado que não.

Fase 2: Planificação e lançamento do trabalho

No dia 6 de novembro, passados alguns dias do lançamento das questões sobre a problemática, trouxe um pequeno cartaz, com as duas questões iniciais. Para além das questões escritas, adicionei duas representações das mesmas em desenho, para que as crianças, mesmo sem lerem, consigam rapidamente identificar o que está no cartaz. (Ver figura 1).

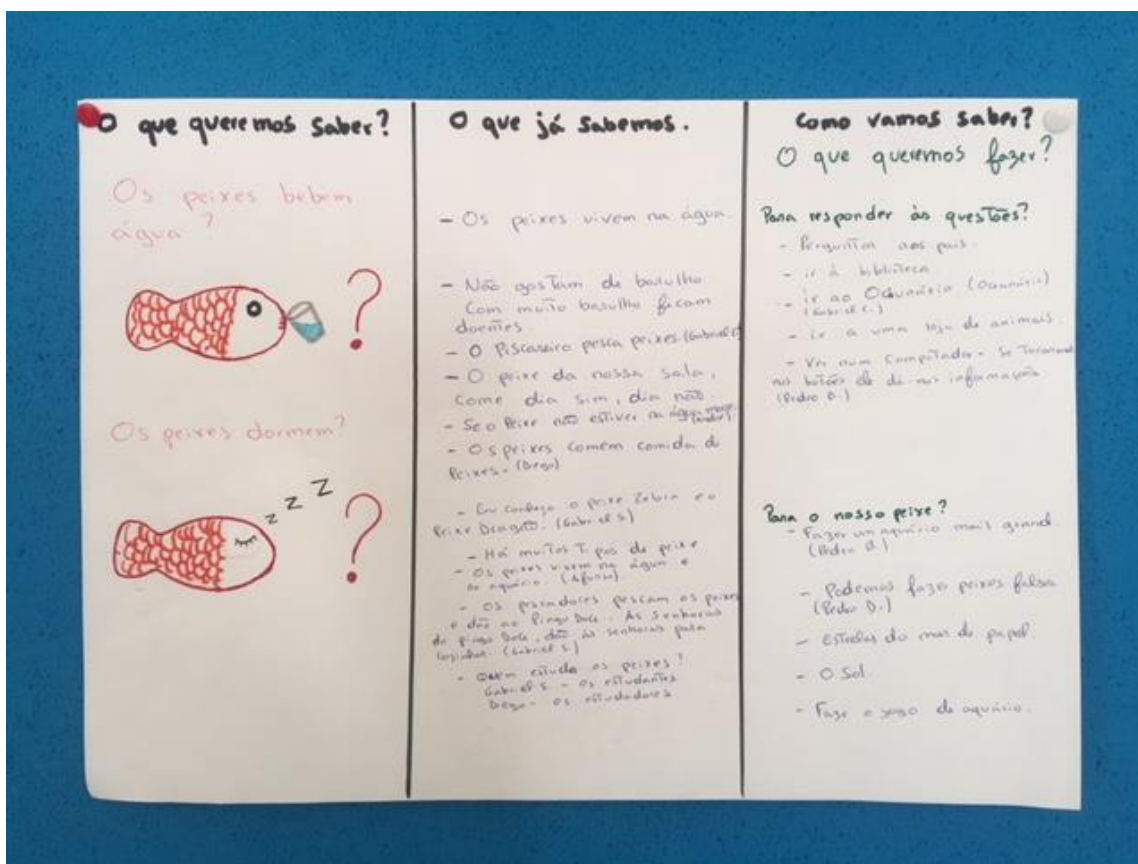


Figura 211 Chuva de ideias sobre as questões que desencadearam o projeto.

Com o auxílio do cartaz, discutimos e apontámos o que o grupo queria saber, o que já sabia sobre o tema e como queriam fazer para obter as respostas. Após o mesmo construímos também uma teia de ideias, (ver figura 2).

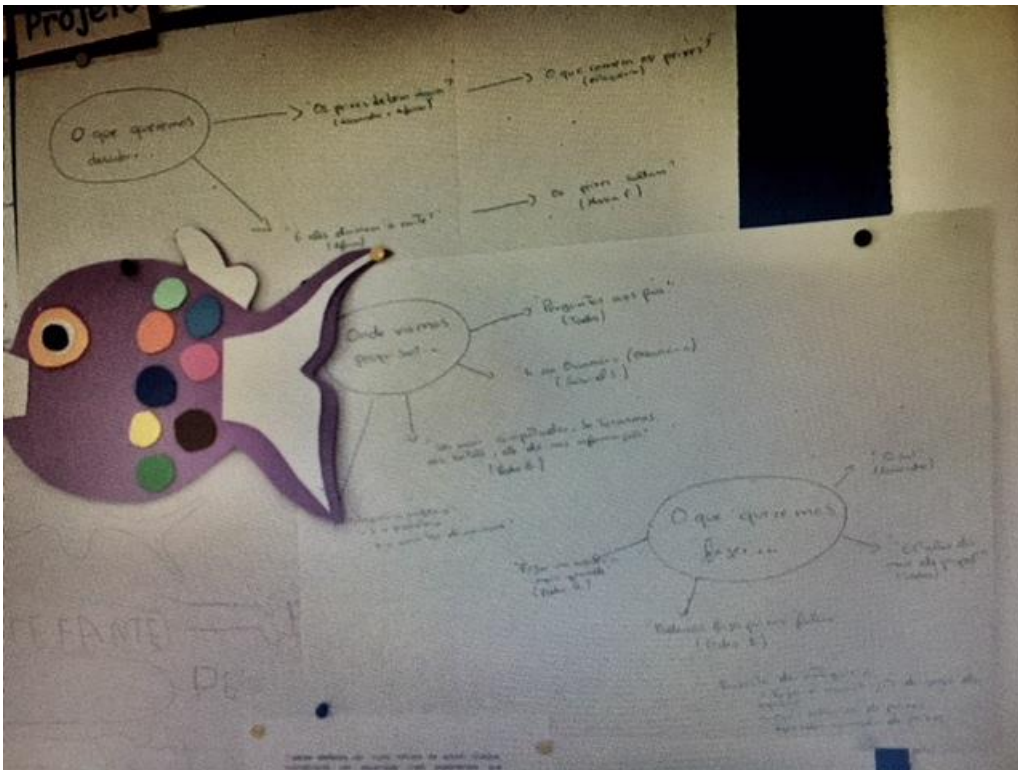


Figura 212 teia de ideias.

O que já sabemos/ pensamos saber:

- Os peixes vivem na água;
- Não gostam de barulho, com muito barulho ficam doentes;
- O piscareiro pesca peixes (Gabriel C.);
- O peixe da nossa sala, come dia sim, dia não;
- Os peixes comem comida de peixes (Diego);
- Eu conheço o peixe zebra e peixe dragão (Gabriel S.);
- Há muitos tipos de peixes;
- Os peixes vivem na água e no aquário (Afonso);

- Os pescadores pescam os peixes e dão ao Pingo Doce. As senhoras do Pingo Doce dão às senhoras para cozinhar (Gabriel S.);
- Quem estuda os peixes? Os estudantes (Gabriel S.) Os estudantes (Diego).

O que queremos fazer? (para responder às questões):

- Perguntar aos pais;
- Ir à biblioteca;
- Ir ao oceário (oceário) (Gabriel S.);
- Ver num computador. Se tocarmos nos botões, ele dá-nos informações (Pedro B.).

E para o nosso peixe?

- Fazer um aquário mais grande. (Pedro B.);
- Podemos fazer peixes falsos. (Pedro D.);
- Estrelas do mar de papel;
- O sol;
- Fazer o jogo do aquário.

Tendo em conta as atividades propostas pelo grupo, construí a *Tabela 1*, onde as organizei, por áreas de conteúdo, mobilizando algumas sugestões, de forma a proporcionar um role de propostas ricas ao nível dos vários domínios, tendo em conta os interesses e necessidades do grupo de crianças.

Tabela 3 Organização das propostas de atividades, por áreas de conteúdo

Áreas de conteúdo		atividades
Formação pessoal e Social		<ul style="list-style-type: none"> • Planificação das atividades em grupo. • Realização da construção de um peixe gigante com as famílias, com material reciclado.
Expressão e comunicação	Domínio da educação física	<ul style="list-style-type: none"> • Jogo dos peixinhos
	Domínio das Artes visuais	<ul style="list-style-type: none"> • Construção do jogo de pesca. • Decoração do canto do peixinho.

		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Peixe de papel, com dobragem e peixe de prato de plástico, com colagem. ➤ Polvo de prato de plástico, com enfiamentos. ➤ Pintura com sal, para o fundo do mar. ➤ Peixes de papel, através de dobragens, pintados antecipadamente, com pintura de bolhas.
	Jogo dramático/teatro	<ul style="list-style-type: none"> • Teatro de fantoches: “Nadadorzinho”
	Música /dança	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a canção: “um peixinho vai nadando...”
	Domínio da linguagem oral e escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Ouvir a histórias: “Nadadorzinho” e “Um peixinho no meu quarto”.
	Domínio da matemática	<ul style="list-style-type: none"> • Jogo dos peixinhos
Conhecimento do mundo		<ul style="list-style-type: none"> • Observação do peixe da sala. • Pesquisa na biblioteca e no computador. • Observação de um peixe morto, para identificação da sua constituição. • Visita e alimentação dos peixes do lago, do parque da comunidade.

Após a concretização da tabela anterior, foram realizadas as planificações de cada atividade, ver Anexo C. É de salientar que as planificações não eram, de todo, algo que não poderia vir a ser alterado, muito pelo contrário, o meu papel como mediadora era o de estar em alerta para os interesses do grupo de crianças e de cada um individualmente e perceber se o que estávamos a desenvolver estava a ter resultados positivos ou se pelo contrário, o melhor seria ajustar adequadamente o planeamento das mesmas.

Fase 3: execução

Esta fase teve início a 21 de novembro de 2017, mais de um mês após a definição do problema, mas efetivamente foi o tempo mais adequado para o realizar, tendo em conta a organização do contexto.

De forma a responder às dúvidas das crianças, foram realizadas várias atividades. A primeira atividade a ser realizada foi a leitura e dramatização do conto “Nadadorzinho”, esta tinha como principal objetivo a aquisição de vocabulário sobre o tema. Grande parte das atividades propostas tinham como mote a leitura de um conto, pois segundo Katz & Chard, (1997, p.51), “As crianças podem aprender muito com histórias e livros, desde que possam relacionar os conhecimentos que estes transmitem com as suas próprias experiências directas”, posto isto sempre que conseguia encontrar uma história que pudesse introduzir a atividade, eu planificava-a dessa forma.

A atividade seguinte foi o jogo dos peixes e dos pescadores. Foi proposto na hora planificada pela instituição como a hora da educação física, do grupo em questão. Pretendia com esta atividade que as crianças tivessem contacto, de forma lúdica e divertida, com uma atividade profissional ligada aos peixes.

A proposta seguinte foi a de criar o peixinho vermelho, em papel. Foi utilizada uma técnica nova para o grupo, para pintar o fundo do trabalho, foi pintado através de bolhas de sabão. Visualmente não ficou um trabalho muito rico, pois devido à qualidade das tintas, a mesma não se dissolveu o suficiente na água, para se conseguir estampar no papel. Mas o grupo divertiu-se tanto a fazê-lo que é uma proposta a repetir mais tarde. Após a mesma realizou-se a dobragem em papel, algo novo para o grupo também, a mesma tinha como objetivo capacitarem-se da forma do peixe.

A atividade seguinte foi a do conto “Viva o peixinho”, através da leitura do mesmo, o grupo teve acesso a uma diversidade de espécies de peixes, sendo que alguns eram fantasiosos. Após a leitura e pintura sobre o conto, foi altura de partirmos para a pesquisa, de forma a perceber se as espécies existentes no conto eram reais ou fantasiosas. A pesquisa foi realizada na biblioteca, com acesso a livros e ao computador. Era também pretendido que conseguíssemos responder às questões iniciais, “*se os peixes dormem e se os peixes bebem água*”. Recolheram informação de forma escrita e por desenhos. Descobrimos que o peixe elefante e o peixe gato existem na realidade. Colocámos as pesquisas e registos da ida à biblioteca, num painel, junto com a tabela e a teia de ideias do projeto. Ver figura 3.

Após o acolhimento, realizei uma roda no tapete, de forma estratégica, para tentar minimizar a dispersão do costume. Após o mesmo, questionei, se alguém tinha perguntado em casa, como nascem os peixes.

Diego- *Sim, eu perguntei! Nascem dos ovos.*

Apenas o Diego se lembrou de perguntar. Para não dar como certa a resposta e captar a atenção do grupo, disse que, íamos descobrir na história se a resposta que o Diego nos trouxe, era verdadeira.

Após a leitura, abordei as diferenças do nascimento humano e a dos peixes. De forma sintetizada, pois já se tinha sido abordado o tema, anteriormente, mas queria que percebessem, que nos humanos, a mãe é que trata dos bebés até nascerem, mas nos peixes, nas espécies que guardam os ovos até ao nascimento, é o macho (pai) que os guarda.

Após o mesmo, realizámos a atividade de construção do peixe a partir de um prato de papel, como se de um ovo nascesse. **(Nota de campo 60, 30-11-2017)**

Teremos em conta que as atividades realizadas não foram planificadas com data marcada, foram sendo planificadas e realizadas conforme a disposição e disponibilidade do grupo.

A sugestão seguinte tinha como objetivo corrigir a questão, que o grupo pensava saber, sobre quem estuda os animais marinhos;

Eu - *Quem estuda os peixes? Os estudantes (Gabriel S.) Os estudiosos (Diego).*

Mais uma vez utilizei um conto como introdução. Desta vez foi o conto “Um peixinho no meu quarto”, o mesmo conta a história de uma criança, cujo o tio é biólogo. Após a leitura do conto desafiei as crianças do grupo a serem biólogos. Calcei luvas de latex a todos e trouxe um carapau morto, criei a história para o grupo, que tinha sido um amigo meu pescador a trazer o peixe. Ficaram muito empolgados, apenas uma criança não quis pegar no peixe, por repulsa.

Após o conjunto de atividades anteriormente descritas, que podem ser vistas ao pormenor, com as respetivas avaliações, no Anexo D, tal como as que de seguida vou descrever, era tempo de planificar algo para as famílias. Tinha como grande objetivo dar a conhecer o projeto que estava a ser desenvolvido com o grupo, às famílias e envolve-las no mesmo. Propus então que construíssem comigo um peixe gigante, peixe esse que vinha na sequência da atividade de *como nascem os peixes*, sendo que este foi realizado com a mesma técnica de colagem dos peixes construídos a partir de um prato. A

atividade foi realizada com as famílias que trazem as crianças à instituição, sendo que nem todas as crianças vêm com as famílias, nem todas participaram. Para colmatar este aspeto deveria antecipadamente ter realizado um convite com dia marcado, para que todos os que quisessem participar o fizessem.

A atividade seguinte era dedicada ao peixe da sala. Foi previsto em grupo decorarmos o aquário do nosso peixe, mas sendo que colocar coisas dentro do aquário poderia ser prejudicial à sua sobrevivência, foi construída e decorada uma caixa, onde se coloca o aquário e que lhe transfere um ambiente marinho. Foram utilizados para além de materiais construídos, materiais naturais, como conchas e sal.

Por fim e como foi prometido por mim, teríamos de construir um jogo de pesca, idêntico ao que existia na sala, já um pouco degradado, mas que todo o grupo gosta de jogar. *Após a construção terminada, todas as crianças do grupo querem jogar.*

As atividades propostas foram previstas e planificadas em grupo, as mesmas nunca foram impostas, mas sim propostas. Nem todas as crianças realizaram todas as tarefas, mas todas foram importantes no processo. Todas as atividades estão descritas, e avaliadas através de notas de campo e fotografias.

Fase 4: Avaliação/divulgação

Após a planificação e a colocação em prática, é o momento em que se começa a refletir sobre a construção de conhecimentos e competências que está a ser efetivada. Esta reflexão não deve ser feita sozinha, mas sim com as crianças, as famílias e a pessoas envolventes do grupo, de forma coerente e regular. Através da comunicação e da interligação de todos os intervenientes do ambiente educativo conseguiremos uma organização de aprendizagem democrática. As avaliações de cada atividade foram realizadas durante todo o processo, através da observação, através de registos fotográficos e notas de campo, construídas em conversa informais com as crianças e com a equipa educativa, inseridas em todas as planificações. Ver avaliação de cada atividade no **Anexo F. Planificações (p.145 deste relatório).**

O planeamento permite ao educador organizar a sua prática, a reflexão permite ao educador avaliá-la e melhorá-la. O planeamento baseado nas avaliações iniciais pode não gerar os benefícios e evoluções esperadas, necessitando de adaptações e modificações, fruto das reflexões e avaliações que se vão realizando sobre a prática. Podemos com isto

concluir que o planeamento e avaliação são um processo cíclico que não deve ser estanque, estando sempre disponível para adaptações e modificações.

No dia 10 de janeiro de 2018, aquando preparávamos a divulgação do projeto, realizei uma reunião em grande grupo, de forma a perceber junto de todos as aquisições que tinham sido retidas sobre o projeto, bem como o que tinham gostado mais de fazer e ou aprender. Das 17 crianças presentes, apenas duas não quiseram falar.

Eu- Kevin o que te lembras que tenhas gostado de aprender com o projeto?

Kevin- Eu lembro-me do peixe balão.

Alexandre- Eu lembro-me do peixe elefante e caracol. Estão ali! (aponta para o painel construído com os registos selecionados e retirados das pesquisas realizadas).

Sara- Nós fizemos um desenho dos peixes.

Santiago- Gostei da canção.

Diego- Eu lembro-me de descobrir onde é a loja dos peixes.

A Ana F. ficou algum tempo a pensar e respondeu apenas peixe olho. A Ana não costuma conseguir fazer observações de acontecimentos passados.

Eu- Então e quais eram as perguntas iniciais do nosso projeto?

Alexandre- Se os peixes bebem água e se dormem.

Gabriel S.- Eles não dormem, descansam parados.

O Kevin exemplifica com as mãos e a boca, como os peixes respiram.

Pedro B.- Bebiam pela boca e deitavam pelas barbatanas.

Gabriel S.- Não pelas Melras (Guelras).

André- Eu lembro-me do capitão américa. (nome que demos a um peixe fantasioso no conto “Viva o peixinho”).

Afonso- Gostei dos peixes pequenos que fizemos e do peixe grande. (peixe realizado pelas famílias).

Eu- Mariana M. o que te lembras de ter descoberto na biblioteca?

Mariana M.- O peixe elefante.

Educadora cooperante- Sabes Ana eu gostei muito da atividade que fizeste com eles sobre o conto do “Nadadorzinho”, a dramatização com os fantoches. (Nota de campo 75, 10-01-2018)

Após esta reunião, propus ao grupo que desenhasse o mesmo que estivemos a conversar, para dar oportunidade às crianças que não se quiseram expor em grupo, o pudessem realizar através do desenho. Após desenharem conversei individualmente sobre o que desenharam. Ver os desenhos no **Anexo A deste documento (p.253)**.

Para terminar o projeto, propus ao grupo realizar uma exposição, de forma a divulgarmos os trabalhos, pesquisas e descobertas realizadas pelo mesmo, durante todo o processo. O grupo concordou e combinámos posteriormente, quais seriam as crianças que apresentariam o projeto aos convidados, foi-lhes explicado que teriam de falar para os amigos, por isso teriam de se voluntariar apenas aqueles que estivessem confortáveis para falar em público. O que estava previsto era a exposição durar apenas 1 dia, pois o local onde foi realizado (laboratório de matemática), é utilizado diariamente pela Componente de apoio à família, pelas terapeutas da instituição e por algumas turmas de 1º ciclo. Os convidados iniciais eram as famílias, o convite pode ser visto na figura 4. A exposição foi construída no mesmo espaço que a da sala 3, sendo que o convite das famílias foi o mesmo. Os restantes convidados, eram as três salas de pré-escolar da instituição e a sala de 1º ciclo que apadrinhou a sala 6 (sala do grupo que realizou o projeto). Para dar a conhecer a exposição, foram realizados convites em formato de peixe, pode ver-se a construção na figura 5 e foi entregue em mão, nas salas, por alguns elementos do grupo.

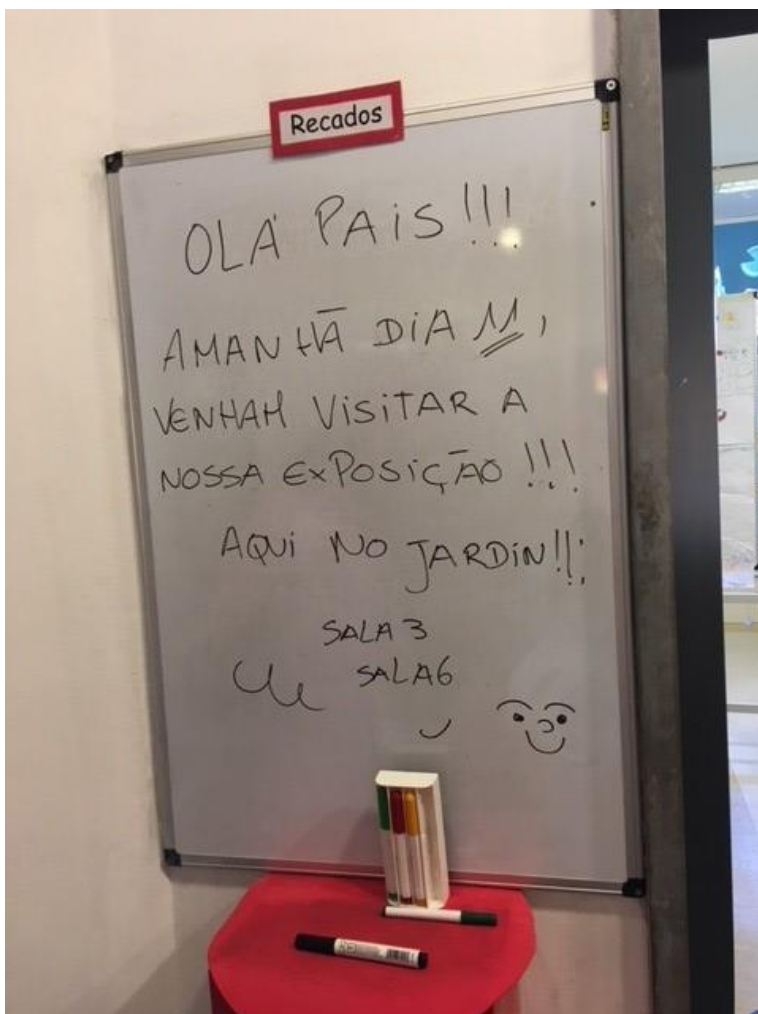


Figura 214 Convite para as famílias.

Para presentear os convidados, planejei uma atividade, a qual os integrasse no projeto. A atividade tinha como objetivo construir um peixe e pintá-lo, de forma, a que todos pudessem participar, ou seja, apenas com dedadas.

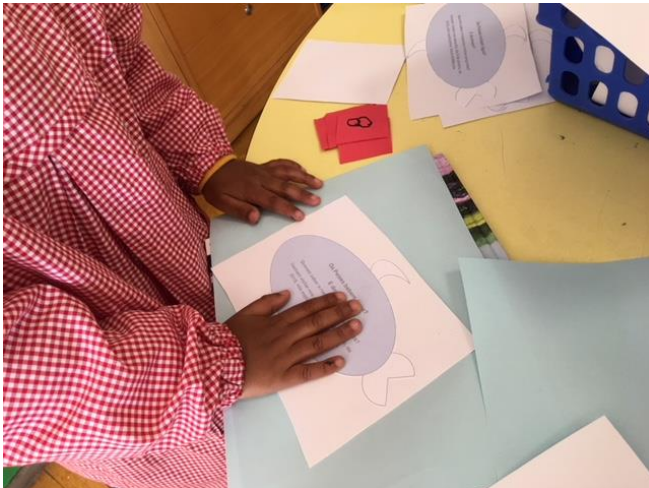


Figura 215 construção do convite para os grupos da instituição.

A exposição foi visitada por muitas famílias e todos os convidados apareceram. As famílias procuravam os trabalhos das suas crianças e questionavam-nas sobre o que tinham feito. Mostraram muita satisfação pela colocação do peixe feito por eles estar exposto. Ver panorâmica da exposição na figura 6.



Figura 216 Panorâmica da exposição do projeto da sala 6.

O grande sucesso da exposição, para além da atividade proposta, foi o jogo da pesca, as crianças dos outros grupos faziam fila para o experimentar, ver figura 7.



Figura 217 Jogo de pesca.

Visto que a avaliação das equipas educativas foi muito positiva, foi-nos proposto manter a exposição durante mais tempo, de forma a que toda a instituição tivesse oportunidade para a ver. Sendo que o nosso único problema era a disponibilidade do espaço, mas como era a instituição que nos estava a fazer a proposta, aceitámos e convidámos pessoalmente, todas as turmas de 1 ciclo, a unidade de Necessidades Educativas Especiais e ainda as duas salas de pré-escolar, pertencentes ao agrupamento, mas externos à instituição. Ao invés de um dia a exposição teve a duração de cinco dias, com visitas regulares. Foi muito cansativo, mas compensador, devido às críticas e partilhas positivas realizadas por parte das crianças e equipa educativa.

Uma das salas de pré-escolar que visitou a exposição, a sala amarela, realizou um desenho proposto pela educadora, de forma a avaliarem o que mais tinham gostado na exposição. Apesar de a exposição ter duas temáticas, a grande maioria desenhou sobre os peixes. O que mais evidenciaram foi a fila de crianças à espera para ver o aquário do peixe (ver figura 8) e os peixes pendurados, ao qual chamaram mobile (ver figura 9).



Figura 218 Desenho da sala amarela, representativo da fila de crianças.



Figura 219 Desenho da sala amarela, representativo do mobile.

Os restantes desenhos podem ser vistos no **Anexo B. deste documento (p.260)**.

Para terminar, passo a citar a avaliação realizada pela educadora cooperante, por escrito, sobre a minha prestação, perante o projeto desenvolvido.

Educadora cooperante, 16 de janeiro de 2018.

Educadora cooperante- A Ana foi sempre muito profissional e objetiva na sua capacidade de conceber e perspetivar uma proposta educativa. Implementou o seu projeto dentro dos parâmetros propostos, avaliando os seus conceitos sempre em parceria com a equipa educativa. Na perspetiva avaliativa, o seu desenvolvimento e realização teve sempre como base primordial a obtenção dos interesses e necessidades das crianças do grupo, conciliando sempre o bom senso e as características de cada um.

Considerações finais

- **Reflexão sobre as aprendizagens e interações das crianças ao longo do projeto, relacionando-as com a concretização dos objetivos / intenções.**

No que diz respeito ao projeto desenvolvido com o grupo, creio que funcionou muito bem, tanto ao nível do grupo de crianças, como ao nível da equipa educativa. Um profissional de educação deve ser capaz de trabalhar individualmente e em grupo, sendo estes dois elementos partes integrantes do desenvolvimento profissional. Por um lado, o trabalho individual é constante durante todo o período, na medida em que cada profissional de educação é responsável por um grupo e pela sua evolução, responsável pela melhoria dos aspetos da sua própria intervenção pedagógica, pelo sucesso da conceção das planificações e pela forma como se elaboram todos os documentos e avaliações necessárias. Por outro lado, o trabalho em grupo é importante, pois permite a partilha de opiniões, de ideias, de críticas, tendo como resultado uma evolução pessoal. Esta troca, segundo Serra (2005, p.104) põe, por vezes, questões sobre as práticas curriculares individuais, levando os docentes a interrogar-se sobre o modo de fazer chegar o saber às crianças. Para que a implementação do projeto fosse bem conseguida e de forma a alcançar positivamente os objetivos propostos, tive sempre em conta as observações da equipa educativa.

Tendo em conta a descrição realizada na fase 3, da implementação do projeto, posso concluir que as intenções definidas por mim no início do projeto foram sempre tidas em conta, com vista ao cumprimento com sucesso dos objetivos propostos, que da mesma forma foram todos alcançados. Posso acrescentar que os resultados obtidos pelo grupo ultrapassaram as minhas expectativas, pois para além de estar a implementar uma nova metodologia de trabalho para o grupo, metade do mesmo encontrava-se na fase de adaptação ao contexto educativo. Perante a avaliação oral e dos desenhos realizados pelo grupo, consigo constatar que as crianças adquiriram muitos conceitos sobre a temática dos peixes. Durante a divulgação também o pudemos comprovar com as participações ativas e assertivas de alguns elementos do grupo, na divulgação para os visitantes.

Relativamente ao método utilizado, ou seja, a metodologia de trabalho por projeto, inicialmente foi um pouco difícil de implementar, pois o grupo de crianças não estava

habituação a utilizá-lo. No início não eram muito críticos, manifestavam pouco a sua opinião, mas segundo Formosinho & Formosinho (2011), é decisivo negociar com as crianças propósitos, tanto ao nível das grandes finalidades, dos objetivos, como ao nível das experiências de aprendizagem e da sua avaliação. Tendo isto em conta e com o decorrer da implementação das atividades, existiu um grande progresso, perceberam que a opinião de cada um poderia fazer a diferença, que as propostas por eles lançadas eram tidas em conta e que sem a participação deles as atividades diferentes e desafiadoras não existiam. Com o decorrer da implementação constatei que as crianças começaram a manifestar as suas opiniões de forma diferente, questionando mais e querendo fazer e saber sempre mais. Não foi fácil de consegui-lo, devido à questão da adaptação e do facto de alguns elementos do grupo se inibiam aquando reunidos em grande grupo. Uma das estratégias utilizadas por mim, para colmatar esta especificidade, foi a utilização do desenho como meio de comunicação, o qual se demonstrou positivo, pois o grupo desenvolveu o seu espírito crítico e reflexivo, começando a participar de forma mais ativa nas reuniões de grupo.

O objetivo de envolver as famílias e a comunidade educativa também foi bem-sucedida, sendo que a comunidade foi mais evidente na divulgação.

• Reflexão sobre o papel do/a educador/a estagiário enquanto mediador do processo de metodologia de projeto com crianças.

No processo de implementação do projeto realizei um papel de mediadora, sendo que, como foi o primeiro processo de projeto que o grupo teve contacto, tive de assumir um papel, um pouco mais interventivo e diretivo do que é esperado nesta metodologia, mas tomando sempre a criança como agente ativo do processo.

“O educador deve intervir o menos possível, mas de forma a provocar o reinício das trocas ou para securizar as crianças. assim, as intervenções devem ser medidas, não excessivas, não subvertendo aquilo que as crianças estão a fazer. É como que tomar a criança pela mão, permitindo sempre que ela se mantenha de pé firme.” Edwads, Gandini e Forman (citado por Katz, Ruivo, Siva & Vasconcelos, 1998, p.145).

O educador deve em todo o processo assumir um papel de permanente escuta e observação. A observação permite-nos avaliar se o processo está a responder de forma adequada e significativa a cada criança. Escutar, segundo Formosinho & Formosinho (2011, p.32), é, “ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de construção do conhecimento” e nesta perspetiva e segundo os mesmos autores “o papel do adulto é criar espaço para que a criança se escute a si própria e comunique a escuta de si” (p.33). Perante estas perspetivas o papel do educador estagiário enquanto mediador do processo de metodologia de projeto deve de ser interventivo, mas não demasiado dirigido, responsivo, de forma a intervir perante as necessidades e interesses das crianças, enquanto grupo e individualmente e ser um adulto ativo, de forma a motivar o grupo para o que se espera dele.

Referências

- Katz, L. e Chard, C. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa:Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Ruivo, J., Siva, M. & Vasconcelos, T. (1998), *Qualidade e Projeto na Educação Pré Escolar*. Lisboa, Ministério da Educação.
- Leite, E., Malpique, M. e Santos, M. R. (1989). *Trabalho de projeto-1. Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Coleção ser Professor- Edições Afrontamento.
- Oliveira-Formosinho, J., Costa, H., Azevedo, A. (2009). *Limoeiros e Laranjeiras: revelando aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). Área de aprendizagem da pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa, J. Formosinho & H. Costa, *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (pp. 23-26). Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2011). *Finalidades e práticas educativas em creche: as relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche, 1*. Lisboa: CNIS.
- Ramos, M., Valente, B, (2011). *Iniciação à ciência através da Metodologia de Trabalho de Projeto: Um contexto privilegiado para o desenvolvimento da linguagem no pré-escolar*. Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Serra (2005) "*Articulação Curricular Efetiva: entre a articulação activa e passiva tudo pode acontecer...*" in *Curriculo na Educação Pré Escolar e Articulação com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. 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 (DGE).
- Siraj-Blatchford, I. (2004). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Lisboa: Texto Editora.
- Solé, I. (2001). *Disponibilidade para aprendizagem e sentido da aprendizagem*. Porto: Edições ASA.
- Spodek, B. e Saracho, O. N. (1998). *Ensinando crianças de Três a Oito Anos*. PortoAlegre: Artmed.

Anexos

Anexo A.

Avaliação do projeto, através do desenho.



Figura 220 Avaliação do Alexandre.

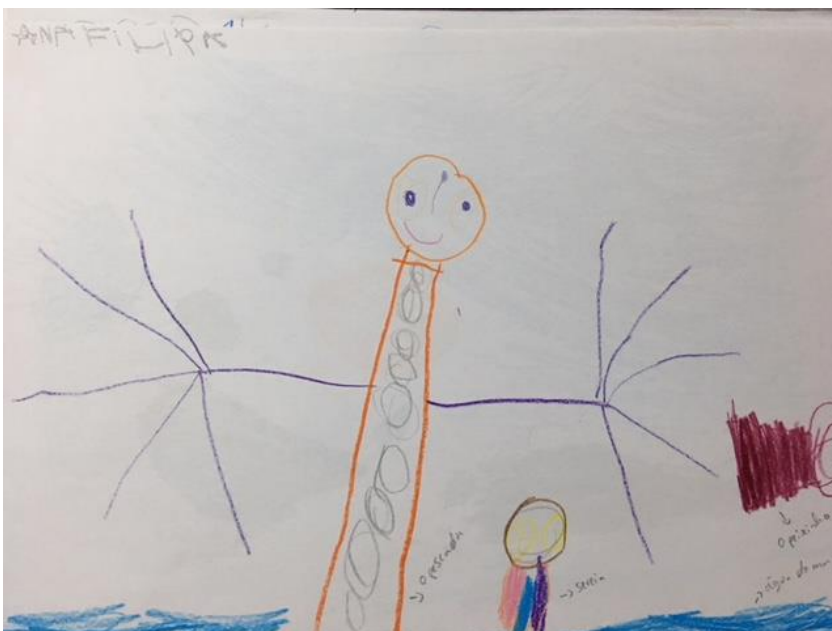


Figura 221 Avaliação da Ana F.



Figura 222 Avaliação Kevin.

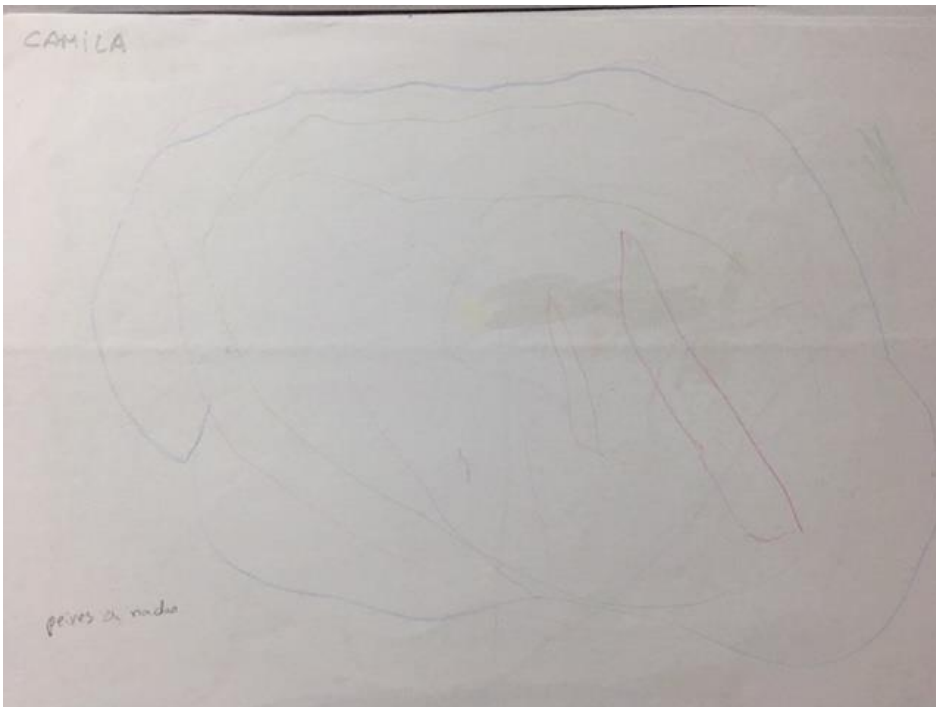


Figura 223 Avaliação Camila.

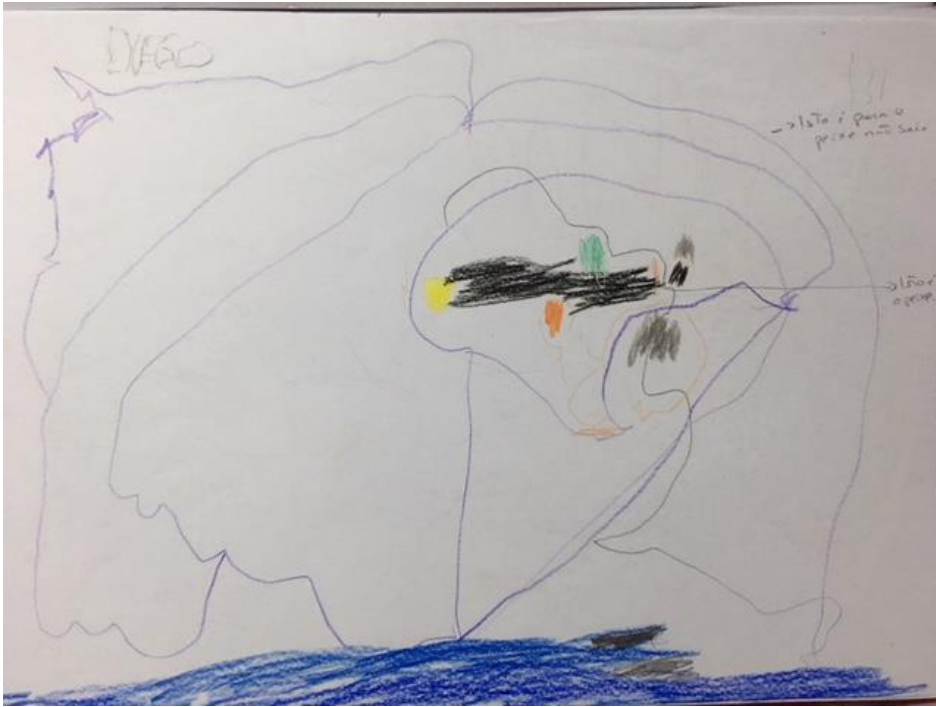


Figura 224 Avaliação Diego.



Figura 225 Avaliação Santiago.



Figura 226 Avaliação Afonso.

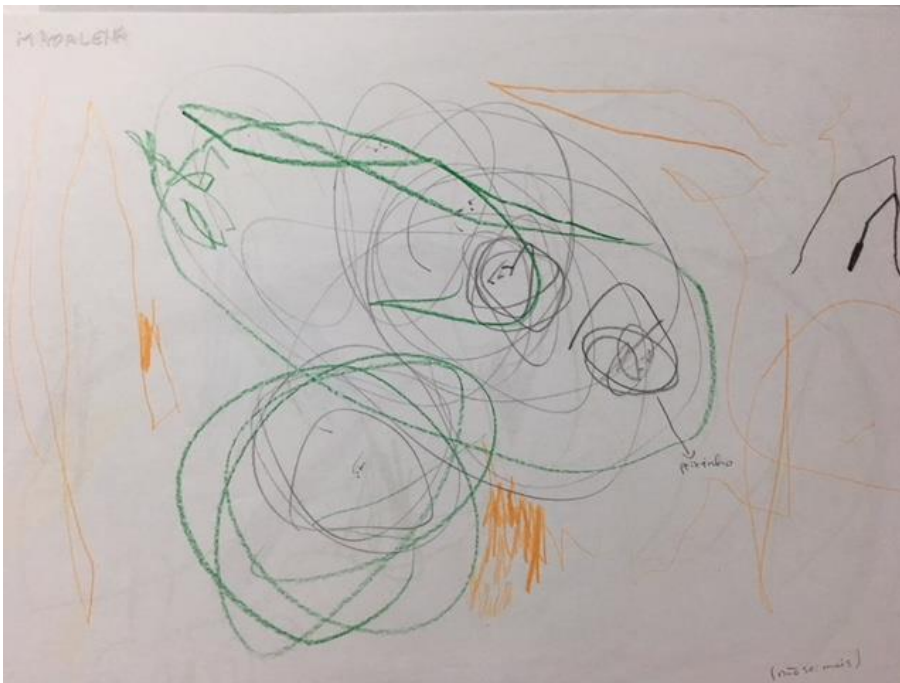


Figura 227 Avaliação Madalena.



Figura 230 Avaliação Sara.

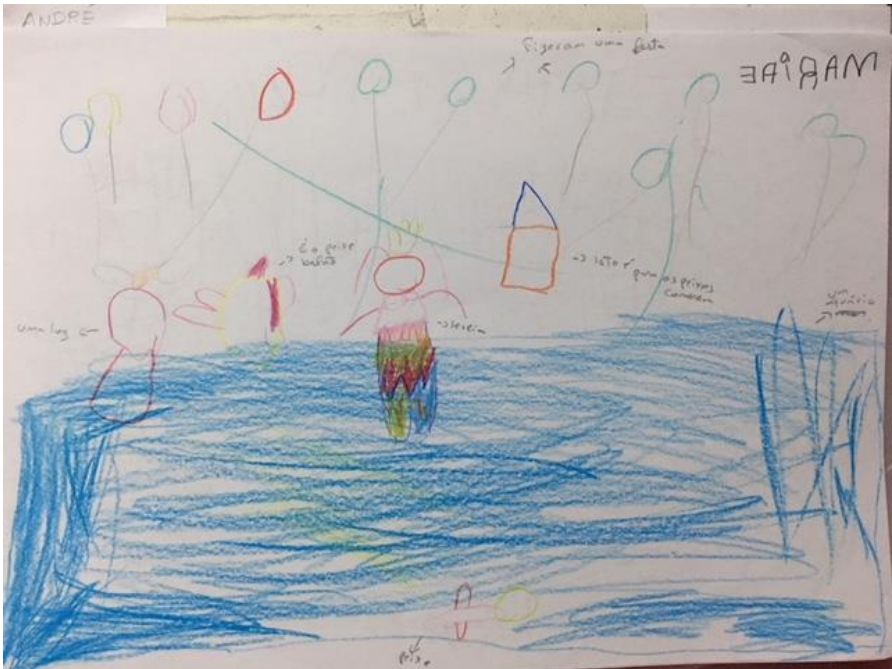


Figura 231 Avaliação Maria E.

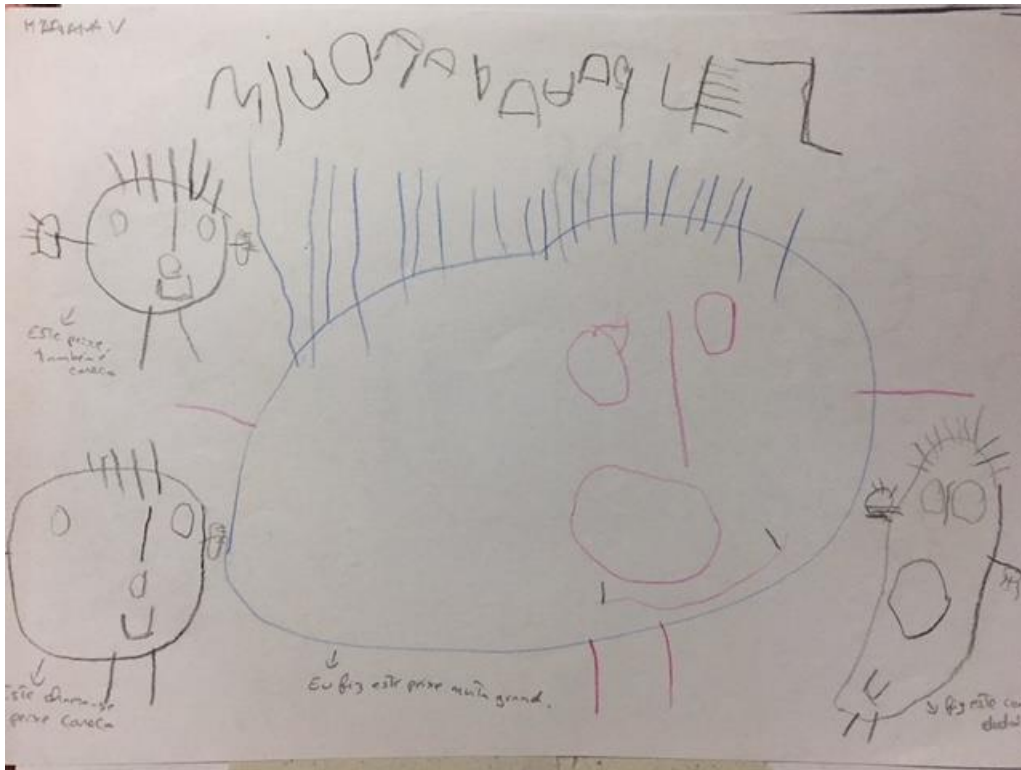


Figura 232 Avaliação Mariana V.

Anexo B

Avaliação da visita à exposição pela sala amarela.



Figura 233 Avaliação 1, da visita à exposição .



Figura 234 Avaliação2, da visita à exposição.



Figura 235 Avaliação 3, da visita à exposição.

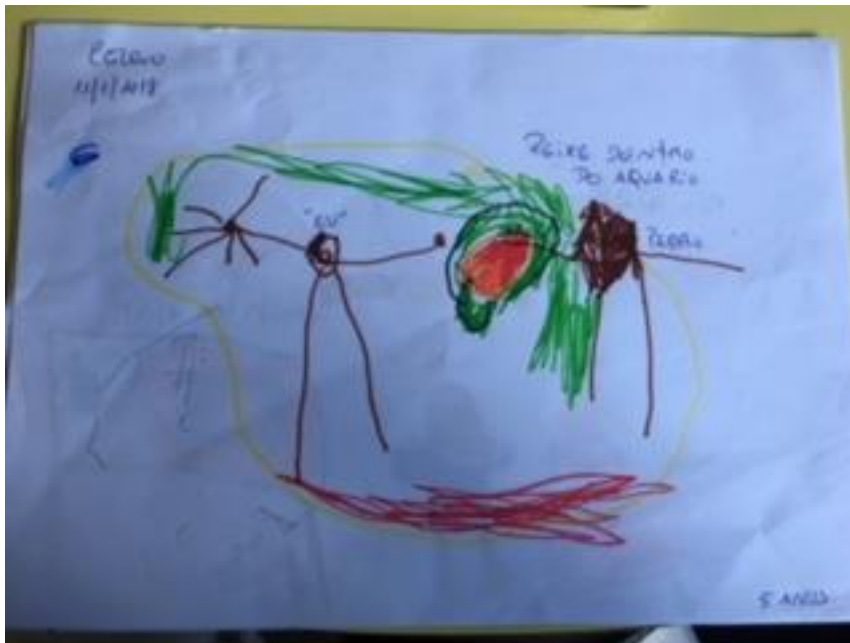


Figura 236 Avaliação 4, da visita à exposição.



Figura 239 Avaliação 7, da visita à exposição.



Figura 240 Avaliação 8, da visita à exposição.



Figura 241 Avaliação 9, da visita à exposição.



Figura 242 Avaliação 10, da visita à exposição.